

Государственное автономное учреждение
дополнительного профессионального образования
Ярославской области
«Институт развития образования»

**Ярославская область –
пространство профессиональных возможностей**

**М. М. Кашапов
И. В. Серафимович**

Психология ресурсности мышления

Монография

Ярославль
2024

УДК 316.6
ББК 88.5, 88.8
К 31

Печатается по решению
редакционно-издательского
совета ГАУ ДПО ЯО ИРО

Рецензенты:

Шадриков Владимир Дмитриевич, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, научный руководитель кафедры психологии младшего школьника Института детства ФГБОУ «Московский педагогический государственный университет»;

Знаков Виктор Владимирович, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института психологии РАН.

К 31 **Кашапов М. М., Серафимович И. В.**

Психология ресурсности мышления: монография / М. М. Кашапов, И. В. Серафимович. — Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2024. — 164 с. — (Ярославская область – пространство профессиональных возможностей)

ISBN 978-5-906776-41-9

ISBN 978-5-6048641-2-8

В монографии представлено обоснование авторского подхода к пониманию ресурсности мышления. Проведён теоретических анализ зарубежных и отечественных теорий и концепций, разработанных на основе ресурсного подхода. Описаны и обобщены результаты комплексного исследования ресурсности мышления представителей социномической группы профессий. Отдельно выделены специфические особенности ресурсности педагогического мышления. Особое внимание обращено на осмысление результатов эмпирических исследований, полученных с помощью авторской методики диагностики ресурсности мышления.

Монография предназначена для руководящих и педагогических работников сферы образования, психологов, методистов, а также тех, кто интересуется проблемами творческого профессионального и личностного развития в контексте непрерывного образования.

УДК 316.6
ББК 88.5, 88.8

ISBN 978-5-6048641-2-8

© Кашапов М. М., Серафимович И. В., 2024
© ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2024

Оглавление

Введение	4
Глава 1. Теоретический анализ психологических подходов к пониманию ресурсности мышления	12
1.1. Психологические теории ресурсности	12
1.2. Психологическая характеристика ресурсности мышления	28
1.3. О соотношении понятий «ресурсное мышление» и «ресурсность мышления»	38
Глава 2. Психологическая характеристика ресурсности мышления	44
2.1. Структура различных видов ресурсов	44
2.2. Психологические механизмы функционирования ресурсности мышления субъекта в профессиональной деятельности	56
2.3. Психологические эффекты как основа функционирования ресурсности мышления субъекта	63
2.4. Структурно-функциональные характеристики ресурсного мышления	78
2.5. Ресурсные основы паллиативности в работе с одаренными обучаемыми	87
Глава 3. Психология ресурсности профессионального мышления	91
3.1. Особенности ресурсности мышления профессионалов социономического типа	91
3.2. Ресурсные возможности профессионализации педагогического мышления	98
3.3. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации педагогического мышления	118
3.4. Ментальные ресурсы как средство становления профессионального мышления субъекта	122
3.5. Связь педагогического мышления с личностными характеристиками учителя	125
Заключение	128
Список литературы	130
Приложение Методика диагностики ресурсности профессионального мышления (для профессий социономического типа) И. В. Серафимович, Е. А. Медведева, Н. В. Сурина	153
Сведения об авторах	162

Введение

*Творческое мышление состоит в том,
чтобы посмотреть на то, что видят все,
и подумать о том, о чём не подумал никто.*

Альберт Сент Дьорди

В настоящее время на рынке труда очень востребованы сотрудники, которые умеют работать в режиме многозадачности, полифункциональности, вариативности, креативности, выполняющие задачи «под ключ». Однако это не те, кто делает одновременно, одномоментно несколько дел, не может их выполнить в срок или делает их не совсем качественно, а те, кто умеет делать много разных дел различного содержания, умеет чётко выполнять как индивидуальные задачи, так и интегрировать их для выполнения общих задач в команде или организации, находить оптимум между творчеством и стандартностью решений, умеет оценивать риски и дефициты, но при этом ставить максимальные цели, используя все имеющиеся возможности и достигать этих целей оптимальным образом. Иными словами, специалисты по решению многопрофильных функциональных задач находятся в состоянии постоянного интеллектуального напряжения, которое должно стать не источником эмоционального выгорания и других состояний профессиональной деформации, а когнитивным ресурсом, источником для мотивации, основой для профессионального и личностного развития, стимулом для освоения новых компетенций и профессионально важных качеств в условиях цифровизации среды, глобализации экономических отношений.

Другая особенность мышления современных профессионалов заключается в «перезагрузке» мыслительной деятельности. Так, в компании Apple со времён её основателя С. Джобса лозунг «Мыслить иначе» был одним из главных принципов и рекламных роликов. И, возможно, именно эта мировоззренческая позиция определила коммерческий успех компании [Знаков, 2023, с. 23]. Интенсификация мышления побуждает поиск оптимальных средств восстановления затраченных ресурсов.

Основным ресурсом профессионализации мышления являются интеллектуальные состояния, выражающиеся в форме профессиональной проблемной ситуации как психического состояния познавательного и практического затруднения субъекта деятельности. В. Д. Шадриков выделил три показателя эффективности познавательной способности: производительность, качество, надёжность. Производительность – это количество продукции, полученной в единицу времени, скорость выполнения тех или иных действий. Качество – соответствие результатов деятельности предъявляемым требованиям. Надёжность – это способность выполнить требуемые функции в заданный интервал времени (качественная сторона) и вероятность выполнения этих функций в течение заданного времени и в заданных условиях (количественная сторона) [Шадриков, 1996; Шадриков 2007].

Рассмотренные показатели речемышлительной деятельности, критерии достижения надситуативности мышления как уровневой характеристики про-

фессионального мышления позволяют определить содержание направленности субъекта на оптимальное выполнение мыслительной деятельности, которое характеризуется достижением максимальной объективной результативности при минимальных субъективных затратах. В связи с этим представляется перспективным рассмотрение когнитивного познавательного ресурса в качестве аттрактора как возможной траектории движения неравновесной системы, обеспечивающей достижение устойчивого состояния в условиях напряжённой мыслительной деятельности.

Реализация идеи В. Д. Шадрикова о мышлении как способности, имеющей индивидуальную меру выраженности [Шадриков, 2022, с. 71], позволила обосновать, каким образом происходит нахождение духовной опоры с целью позитивного противостояния воздействию внутренних и внешних деструктивных факторов социализации и профессионализации субъекта. Автор отмечает, что понимание и порождение мыслей – две стороны единого процесса, в котором мышление, с одной стороны, порождает мысли, с другой стороны, работая с этими мыслями, обеспечивает понимание. Мысль заключает в себе понимание, а процесс понимания, с одной стороны, связан с порождением мыслей, а с другой – с установлением функционального значения мыслей. И достигается всё это в результате целенаправленной предметной деятельности [Шадриков, 2022, с. 75]. В. Д. Шадриков в книге «Мысль и познание» подчёркивает: «... в нашем понимании способность мышления и есть порождение мысли. Мышление есть процесс порождения мысли. И эта способность мышления и будет характеризовать ум» [Шадриков, 2014, с. 40-41]. Способ мышления будет определяться природой мыслительного процесса [Шадриков, 2014, с. 25].

Понимание психологической природы профессионального мышления, динамики его развития и кризисов в его становлении является одной из актуальных проблем в различных научных областях современной психологии (педагогической психологии, психологии труда, психологии личности, общей психологии). Кризис профессионального мышления особенно явно ощущается в условиях ключевых задач в современном российском образовании, связанных с качеством психолого-педагогического образования.

Перспективным направлением в плане нахождения превентивных мер в преодолении кризиса является исследование особенностей реализации ментальных ресурсов как средств функционирования профессионального мышления, под которым понимается процесс прогрессивного изменения когнитивных и метакогнитивных характеристик личности, а также выявление индивидуальных способов взаимодействия и взаимодополнения этих характеристик для достижения ключевых результатов деятельности – производительности, качества и надёжности. Причём в большинстве сфер (особенно социальных – образовании, здравоохранении) первые две характеристики приобретают характер общероссийских стандартов, фиксируемых на федеральном уровне с помощью специальных мониторинговых процедур. Это не только задаёт новые векторы профессионального развития, но и позволяет отметить, что на современном этапе этот процесс протекает под качественно иным влиянием социальных воздействий, цифровой трансформации производственной деятельности и соб-

ственной активности субъекта, в которой в качестве новообразований важны новые аксиологические основания, работающие на обеспечение суверенных ценностей Российского государства.

Профессиональное развитие заключается в формировании у человека прежде всего профессиональных способностей и мотивов труда, соответствующих требованиям деятельности, и зависит от содержания трудового процесса, условий его реализации, особенностей профессиональной карьеры и т.д. Результаты исследований [Buchmann, 2011; Lerner, 2010; Salmela-Aro, 2009; Головей, 2010; Петраш, 2011; Поварёнков, 2023; Слепко, 2023; Стрижицкая, 2012; Dietrich, Parker & Salmela-Aro, 2012 и др.] показывают, что на разных этапах профессионализации психическое развитие является неизменно сложным многоплановым процессом. Проблема же актуализации творческого мышления в условиях неопределённости раскрыта в трудах В. В. Козлова. Им осуществлён уровневый анализ когнитивных детерминант [Козлов, 2015; Козлов, 2017а; Козлов, 2017б], обеспечивающих достижение субъектом комфортных состояний. М. Аргайл в своих исследованиях показал, что для благополучия удовлетворение от хорошо выполненной работы важнее, чем материальное вознаграждение. То есть, чем больше личностных ресурсов мы вкладываем в процесс работы, тем большее удовлетворение мы получаем от результата труда [Аргайл, 2003]. Достижение удовлетворения неразрывно связано с прогнозированием будущего.

Понимание будущего осуществляется с помощью возможностного мышления, которое актуализируется тогда, когда без направленности на варианты изменения познавательной или коммуникативной ситуации нельзя понять её наличное состояние, а также потенциал возможного развития. И тогда даже внешние обстоятельства подталкивают познающего субъекта к переходу от анализа действительного к изучению возможного будущего. Примером может служить лозунг одного из научных семинаров по форсайту: «Нельзя спрашивать, как это происходит, надо спрашивать, как это может происходить». Возможностное мышление не только устремлено в будущее, но и является психологическим основанием его понимания [Знаков, 2023, с. 21].

При этом будущее оказывается матрицей возможного: оно конструируется не как предсказание того, что обязательно произойдёт, а как набор альтернативных возможностей для событий, результатов и действий. Понимая будущее, человек должен предсказывать не столько то, что произойдёт, сколько определять точки, в которых возможны и несовместимы несколько различных результатов, некоторые из которых сбудутся, а другие нет. Следовательно, для понимания будущего важнее предсказать точки выбора, а не конечные результаты [Знаков, 2023, с. 22]. В этом заключается выход на понимание источников возникновения ресурсов.

С психологической точки зрения, прогнозирование одновременно является и продуктом предшествующей деятельности, и внутренним условием последующей, более сложной деятельности. В мышлении в качестве желаемого выступает прогнозируемое искомое будущее решение. Оно в течение длительного периода времени остаётся неизвестным и потому не столь определённым, как в случае предвидения. В процессе решения задачи человек постепенно прогно-

зирует искомое и благодаря этому ищет, открывает тот способ решения, который на определённой стадии процесса выступает, по его мнению, как наиболее подходящий [Знаков, 2023, с. 22].

Изучая какую-либо ситуацию, учёный должен задавать вопросы не только об её действительном состоянии, но и о том, что привело к тому, что она стала такой, может ли она быть другой и может ли она измениться? Чем больше способов возможного существования ситуации выявляет познающий субъект, тем полнее и глубже он её понимает. Человек всегда думает не только о том, кто он в настоящем: в любое время он учитывает будущее, ориентируется на множество возможных ситуаций и состояний, в которых может оказаться. Возможность мышления направлено на оспаривание познающим субъектом своих же мыслей о понимаемом предмете, превращение знания о нём в конструктивное незнание [Знаков, 2023, с. 24].

Потребность у человека в возможностном мышлении возникает тогда, когда обстоятельства требуют от него сочетания возможностей, предоставляемых задачами, и устремлённостью в будущее, открытия вариантов развития событий, которых пока ещё нет (прогнозы погоды, динамика цен на фондовых рынках, стрельба по движущимся мишеням). Например, серендипность как компонент возможностного мышления включает не только возможность неожиданного разворота изучаемой ситуации, но и готовность, подготовленность к неожиданному. Возможность мышления актуализируется тогда, когда без направленности на варианты изменения познавательной или коммуникативной ситуации нельзя понять её наличное состояние, а также потенциал возможного развития. И тогда даже внешние обстоятельства подталкивают познающего субъекта к переходу от анализа действительного к изучению возможного будущего.

Возможностное мышление выполняет разнообразные функции: оно является промежуточным, отражающим и объективные характеристики решаемой задачи, и субъективную направленность мыслителя на анализ возможного будущего развития задачной ситуации [Знаков, 2023, с. 24]; оно рассматривается как отход от реального, действительного для создания возможного, а также исследование новых возможностей для действий [Знаков, 2023, с. 25]; служит психологическим основанием не только понимания будущего, но и более глубокого и полного осмысления мира человека [Знаков, 2023, с. 25]. Представленная В. В. Знаковым развёрнутая характеристика возможностного мышления открывает новые горизонты в понимании ресурсных основ мышления.

Л. М. Митиной обосновывается важность изучения ресурсно-прогностической детерминации личностно-профессионального развития педагога. С точки зрения автора, «эффективное развитие личности и профессиональной деятельности педагога происходит как «извне» – в виде социокультурных обстоятельств, норм, вариантов выполнения деятельности, так и «изнутри» – в плане имеющихся у самого учителя как субъекта профессиональной деятельности и развития ресурсов и перспектив конструирования будущего. Обращение к внутриличностной детерминации профессиональной жизнедеятельности педагога обуславливает актуальность поиска ресурсно-прогностических основ, появляющихся в процессе профессионализации...» [Митина, 2023, с. 13].

Ключ к пониманию источника ресурсов в педагогической деятельности представлен В. И. Пановым. Экологичность поведения педагога определяется, по его мнению, не столько направленностью на себя или на обучающегося, сколько на сам процесс коммуникативного взаимодействия. Именно такая направленность выступает ресурсом формирования взаимопонимания с обучающимися и доверия к ним [Экологичность поведения: человек..., 2023, с. 129]. Направленность педагога на процесс взаимодействия с обучающимися может рассматриваться как ресурс формирования взаимопонимания и доверия. В качестве условий формирования конструктивных отношений могут рассматриваться такие профессионально значимые коммуникативные умения, как принятие личности обучающегося; выстраивание доверительных отношений и развитие у школьника веры в себя, а также способность педагога воздержаться от доминирования и давления на обучающихся. В результате у обучающегося удовлетворяется потребность в признании своей личности, благодаря чему создаются оптимальные условия для проявления его активности [Экологичность поведения: человек..., 2023, с. 74].

Проведение компаративного (сравнительного) анализа позволяет описать и объяснить сходства и различия условий или результатов становления и развития профессионального мышления, а также способствует выявлению специфики факторов, оказывающих наибольшее воздействие на ресурсные основы профессионализации мышления субъекта. При этом определённое значение имеет выбор критериев сравнения факторов и процессов их взаимодействия. Благодаря принципам универсализма и логоцентризма представляется возможным описать, объяснить и оценить разнообразные явления профессионализации. Так, коэффициент ресурсности мышления интегративным показателем и определяется с помощью методов математической статистики. Факторный анализ позволяет установить вклад каждого компонента мышления в общую структуру эффективности профессиональной деятельности. Дискретность осмысления возникает на таком этапе жизненного пути, когда мотивация на самореализацию не поддерживается ресурсами или находит и реализует их лишь в частичных преобразованиях. В таких изменяющихся условиях и факторах профессиональной деятельности снижается уровень ценностно-смыслового отношения к профессии. Формирование готовности к разрешению критической жизненной ситуации выражается в умении увидеть, что данная конкретная ситуация является сложной по объективному критерию (например, дефицит времени на её распознавание и разрешение), а трудной – по субъективному (недостаточность внутренних возможностей для оптимального совладания с ней) [Кашапов, Серафимович, 2020; Кашапов, Кашапов, 2020; Кашапов, 2020]. Умение увидеть и осознать сложности и трудности, их характер (объективные и субъективные), отказаться от привычных или ставших «нересурсными» способов поведения и мышления, даёт основания для перехода дискретности в континуальность, прерывистости в непрерывность как возможностей поиска новых ресурсов и трансформации имеющихся.

Среди интеллектуальных способностей существенную роль играет надситуативное мышление как средство реализации ментального ресурса личности

профессионала. Надситуативный уровень обнаружения проблемности в процессе конструирования желаемой ситуации позволяет актуализировать и реализовать творческие ментальные ресурсы субъекта, поскольку этот уровень не ограничивается только ситуационными признаками познания и преобразования. Именно надситуативный уровень характеризуется установлением фундаментальных, но вместе с тем менее поддающихся непосредственному наблюдению объективных и субъективных характеристик ситуации, лежащих в основе поверхностных проявлений.

Данный уровень позволяет устанавливать противоречие, которое может воплощаться не только в прямом противоборстве людей (а иногда и внутренних состояний и свойств, характеристик личности), но и в устойчивом, стабильном фоне происходящих событий. Этот фон создаётся как внесубъектными (надсубъектными) факторами -мега, -макро, -мезо среды, так и внутрисубъектными, более высокого уровня организации (метасубъектными). Реализация этого уровня обнаружения проблемности придаёт определённый (новый) смысл профессиональной деятельности. Происходит более глубокое познание тех латентных отношений между элементами проблемной ситуации, которые имеют существенное значение для разрешения конфликтной проблемности, возникающей в условиях профессиональной деятельности [Кашапов, 2008; Кашапов, Пошехонова, 2016; Кашапов, Шаматонова, 2017; Кашапов, Пошехонова, 2017; Кашапов, 2018; Кашапов, Серафимович, 2018; Кашапов, Огородова, Тихонина, 2019; Kashapov, Serafimovich, Poshekhonova, 2017; Кашапов, Огородова, 2017].

В проведённых нами исследованиях [Башкин, 2019; Кашапов, 2000; Кашапов, 2016; Кашапов, 2017; Кашапов, 2018; Кашапов, 2019а; Кашапов, 2019б; Кашапов, Филатова, 2015; Киселёва, 2016; Огородова, 2010; Пошехонова, 2018; Серафимович, 2015; 2017; 2018; 2023; Филатова, 2019а; Филатова 2019б и др.] установлено, что как на стадии допрофессиональной и профессиональной подготовки, так и в процессе осуществления практической деятельности существует «проблемное поле», связанное с ментальной репрезентацией субъектом внутренних когнитивных структур, формирующихся в процессе профессиональной деятельности, в которых представлена сложившаяся у него картина мира, социума и самого себя. В связи с этим можно отметить различные тенденции проявления проблемных характеристик, имеющих место в профессиональном развитии педагога: учитель не осознаёт, каких качеств ему не хватает для успешной деятельности; педагог осознаёт, каких качеств ему не хватает, но не знает и не умеет их формировать.

Часть материалов монографии посвящена обобщению результатов многолетнего цикла исследований особенностей профессионального педагогического мышления. Исследования основаны на теоретическом обобщении эмпирических данных, полученных посредством применения психодиагностических методик, в том числе и авторских, прошедших полную психометрическую проверку. В монографии впервые представлен обзор результатов 16 кандидатских исследований, направленных на выявление особенностей педагогического мышления на всех уровнях образования: дошкольном, школьном, вузовском и послевузовском, а также в условиях дополнительного образования. Рассматриваются

вопросы о психологических механизмах и закономерностях связи личностных характеристик учителя с особенностями педагогического мышления. Показано, что ведущим психологическим механизмом профессионализации педагогического мышления служит переход с ситуативного уровня обнаружения проблемности на надситуативный. Благодаря этому происходит развитие субъекта педагогической деятельности, а не только совершенствование выполняемой им деятельности. Возникновение новых личностных образований способствует сбалансированности профессионального и личностного развития педагога и повышает уровень ресурсности его мышления. Проведённый цикл исследований позволил разработать концепцию как систему обобщённых эмпирических результатов, сформулированных в виде совокупности теоретических представлений о профессионализации мышления педагога, что необходимо для совершенствования образовательного процесса на разных уровнях непрерывного профессионального педагогического образования.

Авторами представлено обзорно-аналитическое рассмотрение профессионализации педагогического мышления как длительного процесса овладения выбранной профессией, возникающего в довузовском периоде и продолжающегося на вузовской и послевузовской стадии подготовки, в контексте непрерывного профессионального образования через его формальную составляющую – повышения квалификации и профессиональную переподготовку, и неформальную – конкурсы профессионального мастерства, информальную, протекающую за пределами стандартной образовательной среды и не обязательно носящую целенаправленный характер.

Обосновано, что профессионализация мышления педагога сопровождается развитием его личности посредством осуществления в выполняемой профессиональной деятельности когнитивных и личностных психологических механизмов. Особенную актуальность в условиях создания единой федеральной системы научно-методического сопровождения (ЕФС НМС) педагогических работников и управленческих кадров приобретает адресное сопровождение педагога, создание и реализация его индивидуального образовательного маршрута (ИОМ), позволяющего устранять дефициты и развивать ресурсные возможности при реализации деятельности. Ресурсные возможности профессионализации педагогического мышления характеризуются личностной направленностью мыслительной деятельности как основы творческой самореализации педагога. Такая направленность характеризуется установлением надситуативной проблемности, что позволяет учителю в анализ педагогической проблемной ситуации включать учёт не только ситуационных, но и личностных характеристик. Осознание собственных личностных особенностей, значимых для оптимального разрешения возникшего профессионального затруднения, составляет духовную опору педагога. Личностные новообразования возникают тогда, когда учитель осознаёт, каких личностных качеств не хватает для достижения намеченной цели в процессе совладания с появившимися трудностями. Обосновано, что абилитация характеризуется развитием потенциальных интеллектуальных возможностей, обуславливающих устойчивость и продуктивность деятельности педагогического работника. Амплификация как метод семантического расширения смыслового поля в познании

и преобразовании трудной ситуации способствует адекватному пониманию происходящего и обеспечивает расширение ценностно-смысловой ориентированности зоны развития собственных возможностей.

Впервые обосновано понимание начала мыслительного процесса с выявления проблемности в выполняемой деятельности. Установлены два типа обнаружения проблемности: ситуативный и надситуативный. Обосновано, что психологический механизм перехода с ситуативного уровня на надситуативный образует основу ресурсности мышления. В качестве особенностей функционирования ресурсности мышления субъекта в профессиональной деятельности выделены следующие психологические механизмы: интерференция, дистанцирование, социальная перцепция, позитивное переструктурирование опыта, продуктивная трансформация, фокусировка, концептуализация.

Теория ресурсности мышления разрабатывается в рамках ресурсного подхода к психологии личности как зарубежными авторами (M. Aldwin, A. Antonovsky, M. Csikszentmihalyi, R. F. Baumeister, B. J. Schmeichel, K. D. Voss, S. E. Hobfoll, C. J. Holahan, R. Lazarus, S. Folkman, K. Niebank, B. Matheny, D. Navon, F. Petermann, H. Scheithauer, M. E. P. Seligman, S. Taylor), так и отечественными учеными (К. А. Абульханова-Славская, Л. И. Анцыферова, Т. Ю. Базаров, В. А. Бодров, Н. Е. Водопьянова, А. Н. Воронин, Н. Б. Горюнова, Л. Я. Дорфман, К. В. Карпинский, М. М. Кашапов, И. А. Кибальченко, Т. В. Корнилова, Л. И. Ларионова, Л. М. Митина, В. И. Моросанова, Г. В. Ожиганова, И. В. Серафимович, Е. В. Соловьева, Н. В. Сурина, В. А. Толочек, С. А. Хазова, М. А. Холодная, Т. В. Эксакусто, Б. А. Ясько). Данный подход завоевал особую популярность в течение последних десятилетий в силу своей практической технологичности, эмпирической вариативности, а также общей позитивно ориентированной, экологичной научно-методологической основе.

В разработке проблемы ресурсов внимание целесообразно акцентировать на ресурсах как имеющихся, заданных, так и активно порождаемых в процессах взаимодействий субъектов. Для увеличения производительности важным становится выделение условий как для оперативной, так и для отсроченной актуализации необходимых ресурсов, обозначение принципов развития универсальных для разных ситуаций и парциальных ресурсов, подбор технологий актуализации для имплицитных и эксплицитных ресурсов, операционализированным (освоенным) и не освоенным ресурсам. При этом нахождение и реализация прорывного ресурса позволяет получить дополнительный продукт. Прорывные работы эффективны не в самой проблеме, а на стыке направлений, осуществляющих её исследование и решение.

*Работа выполнена в рамках гранта Российского научного фонда
№ 24-28-00518, <https://www.rscf.ru/project/24-28-00518/>*

Глава 1. Теоретический анализ психологических подходов к пониманию ресурсности мышления

*Формулировка проблемы часто более важна,
чем её решение, которое может быть просто
вопросом математических или экспериментальных навыков*
А. Эйнштейн

1.1. Психологические теории ресурсности

*Ничему не удивляться есть,
разумеется, признак глупости, а не ума*
Ф.М. Достоевский

Социально-экономические преобразования в России, демократизация и гуманизация усилили интерес общества к проблеме самореализации и самоактуализации личности в условиях профессиональной деятельности. Ключевая цель создания – единство образовательного пространства на территории России – обозначает и модернизированные задачи. Новые приоритетные задачи государственной политики в области образования, связанные не только с необходимостью использования цифровых инструментов для образовательного процесса, но и пониманием основ цифровой дидактики, новому формату интеграцией уровней образования для достижения эффективности воспитательной работы, обеспечения равных образовательных возможностей, умению строить управление на основе больших данных, в том числе мониторингов федерального уровня и самостоятельно находить партнёров для сетевого взаимодействия, иному стандарту субъект-субъектных отношений, раскрытию возможностей развития личности, особое внимание к личностным качествам педагога и руководителя образовательной организации, без которых трудно сформировать общее образовательное пространство, практикам формирования и развития субъектности.

При переходе к информационному обществу изменяются потребности и структура рынка труда, конкурентоспособность специалистов, в том числе и квалификационные требования к ним. Возрастает роль не только цифровых кураторов, но и психологов, занимающихся проблемой оптимизации профессионализации субъекта. В условиях рыночной экономики возрастают требования к качеству подготовки специалистов. Адаптация – один из факторов, необходимых обучаемому для успешного и эффективного осуществления учебной и профессиональной деятельности.

Современный образовательный процесс предъявляет высокие требования к будущему специалисту, что, в свою очередь, требует мобилизации всех ресурсов личности таких, как способность проявлять активность посредством внутренней мотивации, создавать и реализовывать свои жизненные стратегии, а также гибко адаптироваться в разнообразных жизненных ситуациях, искать условия для сотрудничества и конструктивного взаимодействия со всеми участниками образовательных отношений – коллегами, родителями, обучающимися,

администрацией. С этой точки зрения ресурсный подход даёт перспективные возможности рассмотреть не только когнитивные ресурсы субъекта, но и ресурсность профессиональной группы – педагогов – профессиональное педагогическое ресурсное мышление.

А. Г. Асмолов и М. С. Гусельцева считают принципиально важным отказаться «от догоняющих ресурсных моделей человеческого капитала ...к преадаптивной модели человеческого потенциала, в основу которой положены принципы поддержки разнообразия, ценностей индивидуальности, приоритетность категорий достоинства (а не полезности) человека, качество его повседневной жизни, а также особая значимость культурно-психологических факторов...» [Асмолов и Гусельцева, 2019, С. 6].

Одним из управленческих механизмов формирования единого образовательного пространства педагогических работников и управленческих кадров может стать непрерывность педагогического образования через поиск дефицитов и ресурсов на каждом этапе профессионального становления: довузовский, вузовский, послевузовский. Для эффективной реализации профессионального становления педагогов требуется общее понятийное психолого-педагогическое поле науки, дающее возможность дифференцировать виды и особенности ресурсов, понимать вариативность современных психологических подходов к пониманию ресурсности мышления и находить возможности для их интеграции. И здесь возможны дополнительные сложности, о которых говорит В. А. Мазиллов. Автор подчёркивает, что «интеграция в психологии рассматривается как одно из ведущих средств не только решения накопившихся методологических, теоретических, экспериментальных проблем и трудностей, но и как ключевой фактор дальнейшего развития психологии». Вместе с тем есть ряд противоречий, препятствующих интеграции: наличие у учёных различных установок в отношении механизмов, технологии и средств интеграции, слабая разработанность методологического аппарата для организации взаимодействия, отсутствие позитивных примеров демонстрации обоих видов интеграционных процессов – в психологическом сообществе и психологическом знании [Научные подходы ...2023, С. 273].

Вклад в становление и развитие, разработку основ ресурсного подхода был сделан многими учёными и практиками в областях экономики, бизнеса, психологии. При этом акценты делались как на различных ракурсах в трактовке понятия «ресурс», так и рассмотрение его через синонимичные понятия такие, как «человеческий капитал», «интеллектуальный потенциал».

Т. Шульц в 1971 году определил человеческий капитал как воплощённый в человеке запас способностей, знаний, навыков и мотивов [Schultz, 1971]. Он высказал идею, что благосостояние людей зависит не от земли, техники и усилий, а скорее от знаний. У. Деминг в 1990 году обосновал мысль, что люди – это не активы или ресурсы, они драгоценности, которые нужно охранять [Deming, 2000]. Д. Канеман создал теорию единых ресурсов внимания [Kahneman, 1973]. Он совместно с А. Тверски разработал теорию ограниченной рациональности, исследовал использование эвристиков в принятии решения, а также показал влияние контекста и формулировки задачи на выбор ответа и принятие решения. Согласно данной теории существует ограниченный ресурс, который можно потра-

тить на решение различных задач. Распределение ресурсов между этими задачами зависит от важности решаемой задачи. Такая стратегия распределения ресурса носит название борьбы (или конкуренции) за единый когнитивный ресурс [Канеман, 2006].

К. Роджерс подчёркивает, что развитие потенциала связано с потребностью человека к саморазвитию, личностному росту, то есть потенциал появляется тогда, когда человек стремится к наполнению своей жизни смыслом [Роджерс, 1994]. С понятием «ресурс» тесно связано и понятие «потенциал», которое также трактуют по-разному. В. Франкл утверждает, что потенциал раскрывается, когда у человека появляется стремление познать смысл жизни [Франкл, 1990]. Характеризуя ресурсы человека в рамках информационного подхода, Г. Р. Хокки и П. Хамильтон высказывают предположения о том, что именно ресурсы определяют скоростные характеристики когнитивной системы человека, а также возможность восприятия и ответа на определённые стимулы. Как считают авторы, когнитивная система управляется некоторым «высшим органом контроля», который перераспределяет ресурсы между отдельными частями системы. «Подключение» необходимых ресурсов для обработки информации может осуществляться автоматически, в то время как поддержание необходимого оптимального состояния системы для реализации деятельности требует специального усилия [Хокки, Хамильтон, 1995]. Р. Лазарус в рамках своей теории исследует ресурсы, которые индивид учитывает в процессе когнитивной оценки события [Lazarus, 2006], однако акцент он делает на ресурсах, доступных для разнообразных стратегий совладания, с учётом оценки которых формируется индивидуальный ответ организма на стрессовые обстоятельства.

Ресурсность как качество творческого мышления позволяет осмысливать возможности развития личности. Данное качество, по мнению Дж. Лёвинджер, заключатся в постепенном обретении большей автономии, в большем управлении своим поведением, в большем личностном контроле над его механизмами [Loevinger, 1985; 1993; 1998].

Понятие «ресурс» используется в различных исследованиях, связанных с изучением психической деятельности людей. У данного понятия существует несколько определений, а значит, существуют разные теории, описывающие психологический ресурс. Если обратиться к работам психоаналитического направления, то можно выделить подход Э. Фромма. Он описал три психологических категории, обозначающих ресурсы человека, необходимые ему для преодоления трудных жизненных ситуаций: надежда – то, что обеспечивает готовность к встрече с будущим, саморазвитие и видение его перспектив, что способствует жизни и росту; рациональная вера – осознание существования множества возможностей и необходимости вовремя эти возможности обнаружить и использовать; душевная сила (мужество) – способность сопротивляться попыткам подвергнуть опасности надежду и веру и разрушить их, превратив в голый оптимизм или иррациональную веру, «способность сказать «нет» тогда, когда весь мир хочет услышать «да» [Фромм, 1995].

Согласно теории сохранения ресурсов [Hobfoll S.E. et al., 1987, 1988, 1993, 1998; 2003; 2007; 2008; 2009; 2011, 2012] ситуация тогда воспринимается стресс-

совой, когда ресурсам личности угрожает опасность. Ресурсы как психологические «инструменты» расширяют возможности субъекта деятельности. В случае снижения личностных ресурсов срабатывает механизм нисходящей спирали потерь [Hobfoll et al., 2003; Schumm et al., 2006]. Восходящая спираль связана с «распаковкой» события жизни [Hobfoll, 2007] как средством противостояния нисходящей воронке потерь. Человек, войдя в воронку, теряет свои ресурсы и оказывается не способным успешно противостоять негативному воздействию стрессов. С точки зрения С. Хобфолла, психологические ресурсы представляются тем, что является значимым для человека и помогает ему адаптироваться в сложных жизненных ситуациях.

Основной идеей интегративного подхода является представление о том, что выбор способов копинга детерминирован как особенностями личности, так и особенностями ситуации. Согласно данному подходу копинг должен пониматься как интегративное явление, соединяющее когнитивную, аффективную и поведенческую сферы. Специфика копинга определяется не только ситуацией, но и стадией развития конфликта, столкновения субъекта с внешним миром. Особое внимание в рамках данного подхода уделяется чертам личности, обеспечивающим выбор эффективных способов копинг-поведения. Нарушение нормального функционирования, ухудшение здоровья и другие негативные последствия стресса связываются с недостаточностью ресурсов и невысоким уровнем эффективности стратегий копинга [Folkman 1988; 1997].

Часто выделяют такие индивидуально-психологические ресурсы копинга, как высокая самооценка, самоуважение, позитивное самоотношение, оптимальный уровень личностной тревожности. Детерминантами выбора стратегий копинг-поведения являются те же индивидуальные качества субъекта. Другими словами, совладание представляет индивидуальный способ взаимодействия с ситуацией в соответствии с её собственной логикой, значимостью в жизни человека и его психологическими возможностями. Таким образом, копинг является переменной, зависящей от двух факторов – личности субъекта и реальной ситуации. Некоторые исследователи в качестве третьего фактора выделяют социальную поддержку. К копинг-ресурсам, помогающим справиться со стрессогенными ситуациями относятся: ресурсы личности (Я-концепция; интернальный локус контроля; ресурсы когнитивной сферы; аффилиация; эмпатия; позиция человека по отношению к жизни, смерти, любви, вере; духовность; ценностная мотивационная структура личности) и ресурсы социальной среды (окружение, в котором живёт человек, а также его умение находить, принимать и оказывать социальную поддержку).

Анализ работ (А. Маслоу, Г. Олпорт, Э. Эриксона и др.) позволяет сделать вывод, что полноценное развитие личности возможно только при условии удовлетворения потребности в безопасности, когда его ресурс направлен не на защиту от субъективно воспринимаемой и переживаемой угрозы, а на собственное развитие. Если возникает ситуация выбора между безопасностью и самореализацией, то, по мнению А. Маслоу, предпочтение отдаётся безопасности. Потенциал личности связан с актуализацией, процессом нахождения скрытых ре-

сурсов, перевода знаний, умений и других показателей личности из потенциального состояния в конкретное действие [Маслоу, 2004].

Ключевой характеристикой среды является сочетание личностных ресурсов, ситуативных ресурсов и требований ситуации, провоцирующее те или иные состояния человека (вовлечённость, апатию, выгорание и др.). Примером может быть теория соотношения ресурсов и требований работы [Bakker, Demerouti, 2007]. Так, в процессе консультативного контакта один человек помогает другому использовать свои внутренние ресурсы для развития в позитивном направлении и актуализировать потенциал осмысленной жизни [George, Cristiani, 1981].

В ресурсной модели рабочей памяти [Wei Ji, Masud, Paul, 2014] обосновано, что существует гибкий ресурс памяти, распределяющийся между всеми объектами, которые необходимо запомнить. Если количество объектов слишком велико, то запоминаться они будут «плохо», неясно, без деталей, но всё равно будут представлены в памяти. Таким образом, точность репрезентации объектов напрямую зависит от количества объектов, которые необходимо удержать в рабочей памяти. Максимальная эффективность репрезентации будет тогда, когда объект для запоминания только один. Недостаток данной модели заключается в том, что нет никаких описаний того, когда количество объектов становится выше среднего, а запоминание должно ухудшиться. Человек, пытаясь контролировать ресурсы, подавляет негативные эмоции и избавляется от лишних мыслей. Поскольку эти процессы требуют когнитивных ресурсов, они уменьшают объём рабочей памяти [Johns, Inzlicht, Schmader, 2008; Schmader, Johns, 2003; Schmader, Johns, Forbes, 2008].

Некоторыми авторами когнитивный контроль трактуется как способность гибко распределять ментальные ресурсы для управления мыслями и действиями с целью достижения внутренних целей [Solomon, Carr, DuPreez, Giesy, Kendall, Smith, et al. 2008]. Другие исследователи под когнитивным контролем понимают интернализированную репрезентацию, поддержку и обновление контекстуальной информации с целью управления мыслительными процессами и поведением. Они выделяют три основных аспекта когнитивного контроля – рабочую память, контроль отвлекаемости и сдерживание реакций [Wilcox, Dekonenko, Mayer, 2014; Wilcox, Mayer, Bogenschutz, 2015].

Согласно выводам J. В. Morton и его коллег ресурсный подход к саморегуляции основан на понимании когнитивного контроля как механизма распределения ограниченных когнитивных ресурсов [Morton, Ezekiel, Heather, 2011]. Среди познавательных (когнитивных) ресурсов чаще всего рассматривается интеллект как общая адаптивная способность человека. В частности, уровень интеллекта как психологического ресурса в некоторой степени положительно коррелирует со счастьем [Baker, Kennedy, Bohle, Campbell, Wiltshire, Singh, 2011].

Проблема исследования интеллекта рассматривается в контексте формирования мышления. Так, участие в социально-научной деятельности может быть эффективным для развития критического мышления студентов. Совместная социально ориентированная деятельность улучшает критическое мышление студентов, общительность, просмотр и интерпретацию событий с разных точек

зрения и развивает эффективность принятия решений после проведения анализа. Кроме того, такая деятельность вносит позитивный вклад в психическое развитие наряду с физическим развитием и человеческими отношениями [Dirimese & Dicle, 2012; Morrall & Goodman, 2013; Parkeretal., 2014]. Вопросами развития критического мышления занимались Zaybak & Khorshid, 2006; Goodman, 2011; Dirimese & Dicle, 2012; Kimetal., 2014; Parkeretal., 2014.

Tsuilien Shen, Jjin-Chyuan Lai (2014) рассматривают пути формирования творческого мышления, выделяя в качестве особого подхода технику аналогий, утверждая и экспериментально доказывая, что эта техника приводит к существенному повышению уровня мышления и успеху в профессиональной деятельности. Но в этом исследовании есть одно «но», креативность измерялась и формировалась у студентов-дизайнеров, чья профессиональная компетентность изначально подразумевает высокий уровень творческих способностей.

Творчество как способность, которая определяет и даже детерминирует успех в личной и профессиональной жизни, рассматривается в работах J. L. Pierce и D. G. Gardner [Pierce, Gardner, 2004]. О необходимости повышения креативности пишут Mumford & Gustafson (1988), Thompson & Lordan (1999), т.к. это обеспечивает профессиональный успех, повышает потенциал инноваций, что в свою очередь может быть преобразовано в коммерческий успех и принести прибыль. West & Sacramento (2012) подчеркнули, что креативность необходима для выживания организаций. Творчество стало основным бизнесом для тех, кто стремится к развитию способностей и возможностей сотрудников [McWilliam & Dawson, 2008].

В австралийской учебной программе творчество является синонимом инноваций и изобретений и играет центральную роль в образовании в Великобритании [Burnard & White, 2008]. С 1990-х годов страны, включая Австралию, Сингапур, Таиланд, Соединённые Штаты и Тайвань, активно продвигают идею творчества и предпринимают шаги для запуска программ повышения конкурентоспособности [Cruz & Smedt, 2010; Shen, 2010], причём креативность рассматривается как один из видов softskills как комплекс неспециализированных, важных для карьеры надпрофессиональных навыков, которые отвечают за успешное участие в рабочем процессе.

Предметом особого рассмотрения в работах Anu Sepp, Inkeri Ruokonen, Heikki Ruismäki (2013) стало педагогическое мышление учителей музыки, выполненное в формате сравнительного исследования учителей Финляндии и Эстонии с опорой на трёхуровневую модель педагогического мышления учителей, предложенную Kansanen (1993).

Van Manen (1991) подчёркивал сущность педагогики, которая проявляется в практическом моменте конкретной ситуации, что означает соответствующее педагогическое действие. Действие само по себе связано и зависит от рефлексии. Ответственность учителя и идея учителя как рефлексивного практикующего [Westbury, Normann, Riquarts, 2000] является краеугольным камнем всей немецкой дидактической традиции, являясь также основой европейской образовательной традиции. Именно рефлексивный характер мышления учителя отличает его от обычного или повседневного мышления.

Анализ результатов исследований [Buchmann, 2011; Lerner, 2010; Salmela-Aro, 2009; Головей Л.А., 2010; Петраш М.Д., 2011; Стрижицкая О.Ю. 2012; Dietrich, Parker & Salmela-Aro, 2012 и др.] показывает, что на разных этапах профессионализации психическое развитие является сложным многоплановым процессом. Среди таких аспектов – надситуативное мышление как средство реализации ментального ресурса личности профессионала. В исследовании Ю. В. Пошехоновой обосновано, что обнаружение надситуативной проблемности может выступать регулятором развития профессионала, она взаимосвязана с эффективностью педагогической деятельности (Пошехонова, 2013). А в работе Т. В. Огородовой показано, что надситуативная проблемность может также выступать в качестве регулятора позитивного функционирования человека как субъекта деятельности [Огородова, 2010].

Согласно В. Н. Дружинину, креативность – интегративное качество психики человека, которое обеспечивает продуктивные преобразования в деятельности личности, позволяя удовлетворять потребность в исследовательской активности. Он утверждает, что креативность может являться чисто ситуативной характеристикой – реакцией, чтобы она сложилась как глубинное (личностное), а не только поведенческое (ситуативное) свойство, формирование должно происходить под влиянием условий среды. При этом автор подмечает, что действуют определённые закономерности. «Повышение креативности, обусловленное соответствующим влиянием микросреды, не является однонаправленным. Общая тенденция изменения креативности такова: вслед за значительным повышением креативности наблюдается её некоторое понижение. Повышение креативности сопровождается некоторой невротизацией..., в основе которой лежат те же механизмы, что и в основе процесса формирования креативности: установка на проблемность восприятия окружающего, поиск многообразных возможностей действия осложняет процессы выбора, принятия решений; при этом затрудняется действие систем психологической защиты [В.Н. Дружинин, 2008, С. 242-244]. В концепции автора когнитивный ресурс – это прежде всего количественная характеристика когнитивной системы человека, предполагающая наличие определённой величины, от которой и зависит точность репрезентации условий задачи, а следовательно, и «качество» решения [Дружинин, 2007].

Н. Б. Горюнова, продолжая разрабатывать теоретические положения В. Н. Дружинина, определяет когнитивный ресурс следующим образом: когнитивный ресурс – это «мощность множества связанных когнитивных элементов, которые субъект активно использует при реконструкции модели задачи в мысленном плане» [Горюнова Н.Б., 2002. с. 8]. Н. Б. Горюнова и В. Н. Дружинин в совместном исследовании в качестве операциональных дескрипторов когнитивного ресурса рассматривали размерность когнитивного пространства, характеристики сенсорной и оперативной памяти, время реакции выбора, характеристики (прежде всего количественные) выделения признаков объектов. Были констатированы значимые различия по данным показателям между группами испытуемых, демонстрирующих разную продуктивность при решении тестовых задач и творческих задач-головоломок, что подтвердило гипотезу авторов [Горюнова, Дружинин, 2000].

А. Н. Воронин и Н. Б. Горюнова рассматривают понятие так называемого «командного когнитивного ресурса», который обычно выше индивидуального, но он вместе с тем требует и вариативной мотивации собственно когнитивной деятельности для группы единомышленников: общие затруднения в решении задач, недостаточность информации, непонимание сути, осознание ограниченности интеллектуальных возможностей субъекта. Обозначены факторы, которые увеличивают требования к когнитивному ресурсу: когнитивная нагруженность, динамичность, напряжённость/энергозатратность, хаотичность/упорядоченность. Определены функции и выделены характеристики когнитивного ресурса. Когнитивный ресурс, во-первых, обеспечивает порождение и поддержание «субъективной реальности», которая отражает проблемную ситуацию (сложные или простые когнитивные системы, многомерные или одномерные модели реальности), во-вторых, имеет временные и ёмкостные (количество когнитивных элементов и меру их связности) характеристики, в третьих, мощность – совокупность «активных и свободных» когнитивных элементов, проявляющихся в интеллектуальной продуктивности, в частности, в предельных показателях внимания, памяти, решения задач [Воронин, Горюнова, 2021].

Ю. В. Синягиным изучена жизненная стратегия как движущая сила личностно-профессионального развития и карьеры. Понимание жизненной стратегии приобретает черты призвания, которое в определённые периоды жизни человека может кристаллизироваться в стратегическую жизненную идею. На основе ресурсного подхода Ю. В. Синягина А. А. Мударисовым проведено моделирование гипотетических зависимостей двух переменных – удовлетворённости карьерой и ценности карьеры [Синягин, 2017; Синягин, Мударисов, 2015]. Становление личности у субъекта деятельности происходит в процессе организации своей деятельности. Организация личностью своей активности предполагает мобилизацию ресурсов в соответствии с мотивацией, результатом и целью деятельности [Абульханова, 2007].

В рамках ценностно–смысловой теории Л. И. Анцыферовой была описана динамика копинг-поведения: человек реагирует на ситуацию сначала на сенсорном уровне – возникает состояние оцепенения, которое быстро сменяется активностью личности – «когнитивным оцениванием», то есть человек начинает распознавать особенности ситуации, выявлять негативные и позитивные её стороны, определять смысл и значение происходящего. От уровня развития этого механизма зависит правильный выбор стратегии совладающего поведения с трудной жизненной ситуацией. Автором установлено, что личностно-смысловая логика деятельности субъекта в силу её уникальности и особенностей взаимодействия с миром порождает возникновение трудных ситуаций. Выявлены различные типы поведения, направленные на преодоление человеком преград и определение адекватных форм реагирования на негативные события [Анцыферова, 1999].

В работах С. П. Безносова сформулирован принцип ограниченной ресурсности каждого работника как общего фактора профессиональной деформации. Им было продемонстрировано, что любая технология деятельности и любые способы её выполнения имеют стремление к стереотипизации, консервации и постоянному воспроизводству, что ведёт к серьёзным деформациям личности.

Автором сформулирован тезис о том, что субъект является носителем исключительно деятельностных норм, а личность – носителем морально-нравственных норм. Эти два типа норм регулируют жизнедеятельность человека в разных сферах бытия, и между ними могут появляться противоречия. По мнению С. П. Безносова, к профессиональным деформациям ведёт смешение и переносы функций этих норм в чужие для них сферы. Один из психологических механизмов профессиональной деформации автор определяет как процесс согласования, противопоставления, борьбы между субъектом и личностью по поводу противоречия между различными нормами в сознании индивидуальности. Безносков С. П. также отмечает проявление одних деформаций и их реализацию только в пространстве профессиональной работы, а других – в обыденной жизни и в быту. При этом общим фактором профессиональной деформации человека выступает объективно существующее и продолжающееся углубляться разделение труда. Автор указывает на вынужденность человека специализироваться в отдельных, очень узких областях теории и практики, развивать одни способности за счёт других из-за разделения профессиональных и научных сфер жизни. С. П. Безносков приводит различные основания для классификации профессиональных деформаций. В качестве таких оснований им рассматриваются социальные отклонения: глубина, устойчивость, быстрота наступления и широта деформации; виды психических явлений, вовлечённых в процесс деформирования; типы деструктивного или делинквентного поведения [Безносков, 2004].

Ресурсы, по мнению В. А. Бодрова, являются теми физическими и духовными возможностями человека, мобилизация которых обеспечивает выполнение программы и способов (стратегий) поведения для предотвращения или купирования стресса. В жизни каждого человека возникают различные сложные жизненные ситуации, которые требуют определённого разрешения, поиска способов выхода из неё. Когда эти способы и варианты выхода не находятся быстро или находятся, но не удовлетворяют желания и ожидания человека, возникает напряжение, стресс. Для преодоления стрессов и напряжений, человеку нужен ресурс. В. А. Бодров рассматривает ресурс в рамках развития теории психологического стресса [Бодров, 2006].

В русле гуманитарной психологии Б. С. Братусем разработана шкала личностных смыслов, имеющая поуровневое строение и содержащая пять уровней (приведены по восходящей): почти неличностный – здесь нет личного отношения к выполняемым действиям; эгоцентрический – смысловыми устремлениями являются личная выгода, успех, престижность, удобство, все остальные люди в зависимости от этого «хорошие» или «удобные»; группоцентрический – человек идентифицирует себя с группой, главным становится успех группы, человек ценен не сам по себе, а своей принадлежностью к группе; гуманистический – смысловые устремления общечеловеческой направленности; за каждым человеком подразумевается равенство прав, свобод и обязанностей, устремлённость на создание результатов, которые принесут равное благо другим, возможно, лично ему неизвестным; эсхатологический, или духовный, – человек решает свои субъективные отношения с Богом, другой человек в его глазах приобретает сакральную ценность как образ и подобие Божье. Помимо иерархии личностных

смыслов, имеется в виду интенсивность присвоения каждого из уровней. То или иное число уровней присутствует в каждом человеке, и ситуационно в тот или иной момент побеждает один из них. Но можно говорить о типичном для данного человека уровне. Изменения личностно-смысловых уровней сопровождаются глубоким кризисом, возможны изменения «восходящие», связанные с развитием, и «нисходящие», связанные с регрессом. Изменения содержания смысловых структур являются общепсихологической закономерностью [Братусь, 1998].

В рамках субъектно-ресурсной концепции противодействия профессиональному выгоранию субъектов труда Н. Е. Водопьяновой и Г. С. Никифоровым обосновано, что ресурсный подход направлен на сохранение профессионального здоровья (ПЗ) – структурно-уровневое образование внешних и внутренних ресурсов, доступных и вовлекаемых субъектом для решения текущих стратегических задач и целей деятельности без вреда здоровью. В ресурсную базу входят ресурсы разных уровней и систем регуляции. Ресурсная база ПЗ – система физических, психологических и социально-психологических (духовно-нравственных) качеств субъектов труда, развивающихся и изменяющихся на разных этапах профессионального пути [Водопьянова, Никифоров, 2013]. Сохранность ПЗ связана с интра- и интересубъектными ресурсами, а также внесубъектными (средовыми и профессионально-организационными факторами). Психологическое обеспечение ПЗ представляет собой систему организационно-управленческих мероприятий и самоуправления, направленную на формирование ресурсной базы, которая является структурно-уровневым образованием внешних и внутренних ресурсов, доступных и вовлекаемых субъектом для решения стратегических задач и целей деятельности.

Существенную роль в реализации ментального ресурса играют дискурсивные способности личности. Именно эти способности позволяют эффективно взаимодействовать даже в условиях конфликтного противостояния и противоборства. А. Н. Воронин подчёркивает, что дискурсивные способности непосредственно связаны с адекватной мотивацией общения, с имеющимся у человека социальным опытом общения, со знанием различных ситуаций взаимодействия и способов вербального поведения в них, с обширностью и структурированностью индивидуального тезауруса, с удачным соотношением различных личностных особенностей (экстравертированность, эмпатийность, толерантность, мобильность) [Воронин, 2015].

Т. П. Зинченко в исследованиях совмещенной деятельности реализует информационно-ресурсный подход. Автор развивает ресурсную концепцию внимания, которая базируется на идеях Д. Навона, Д. Гофера, Д. А. Норманна, Д. Канемана и рассматривает внимание со стороны его интенсивностных и энергетических характеристик. Автор предполагает, что внимание представляет собой «некоторую гипотетическую возможность, некоторые ресурсы, которые субъект способен вкладывать в решение задачи» [Зинченко, 2000, с. 276]. В настоящее время ресурсный подход приобретает, по её мнению, статус междисциплинарного объяснительного принципа взаимодействия объединённых в системные комплексы объектов [Зинченко, 2000].

Ресурсы соотносятся с психофизиологическими возможностями, определяются не просто требованиями задачи, а субъективно переживаемой трудностью и значимостью для человека успешности, что, в конечном итоге, определяет эффективность решения задачи. Автор выделяет общие ресурсы внимания и специфические для каждой задачи. Ещё одной важной, на наш взгляд, идеей является попытка соотнести расходование ресурсов со сложностью выполняемой деятельности: во-первых, эффективность использования ресурсов уменьшается по мере возрастания их предложения со стороны системы обработки информации, и, во-вторых, спрос ресурсов будет повышаться до тех пор, пока эффективность их использования не будет соответствовать необходимому качеству выполнения деятельности.

Для понимания нового материала (незнакомых фактов, событий и т.д.) человек, по мнению В. В. Знакова, всегда должен решить определённую мыслительную задачу, так как формирование понимания нового происходит в процессе мыслительной деятельности и оказывается её результатом. Когда же субъекту нужно понять уже известное событие или явление, то понимание совершается без актуального участия мышления — это понимание-вспоминание. Любая форма данного психологического феномена при повторном обращении субъекта к породившей её познавательной ситуации превращается в понимание-вспоминание [Знаков, 2016].

По мнению Н. Н. Казиевой, психологические ресурсы, которые личность использует в профессиональной деятельности, представляют собой совокупность определённых внутренних предпосылок, а именно: общая рефлексивность, прогностичность, выраженность мотивации профессиональных достижений, интернальность, социальный интеллект, самостоятельность, общая профессиональная осведомлённость, опыт самоопределения в сложных жизненных и профессиональных ситуациях [Казиева, URL: <http://ppip.idnk.ru>].

На необходимость восприятия внутренних и внешних условий в качестве ресурса указывает Е. Ю. Кожевникова. Ключевым для понимания ресурса служит факт его отражения и его устойчивая связь в ментальном опыте с полезностью, преимуществами и эффективностью деятельности, то есть ресурс должен быть результатом проживания и интерпретации жизненных ситуаций. Автор постулирует, что у человека есть представление (знание) не только о собственных свойствах, но и об их ценности. Таким образом, свойство, объект, принёсшее положительный эффект в одной ситуации, должно быть концептуализировано (категоризировано) как ресурс для данного класса ситуаций, а затем шире – как ресурс субъектности вообще [Кожевникова, 2006].

Одним из возможных объяснений некоторой противоречивости результатов исследования роли интеллекта и вообще интеллектуальных способностей может служить точка зрения Т. В. Корниловой, которая предлагает концепцию множественной и многоуровневой (функционально-уровневой) регуляции выбора в условиях неопределённости, опирающейся на «интеллектуально-личностный потенциал». Интеллектуально-личностный потенциал предполагает динамические связи между когнитивными и личностными переменными, он представляет собой единство процессов когнитивного оценивания, пережива-

ния и выбора путей решения. Именно здесь может быть найдено одно из решений парадокса: не все люди с высокими интеллектуальными способностями эффективно их используют в трудных жизненных ситуациях, поскольку интеллектуальные процессы могут отступать на второй план в комплексной интеллектуально-личностной регуляции. Кроме этого, автор обращает внимание на тот факт, что чрезвычайно важную роль в саморегуляции и регуляции копинг-поведения играют стихийно сложившиеся у человека представления о сущности и природе своего интеллекта и своей личности, то есть имплицитные теории [Корнилова, 2016].

Известным является факт, что наличие комплекса необходимых ресурсов для выполнения какой-либо деятельности не всегда обеспечивает её результативность. В связи с этим В. Н. Марков предлагает ввести понятие метаресурсы. Автор замечает, что сочетание способности, характера и мотивации как ресурсное обеспечение гениальной личности не обеспечивает результативность деятельности гения и его творческое долголетие. В. Н. Марков считает, что существуют другие ресурсы, которые способны выстроить систему эффективного управления внутренними и внешними ресурсами личности для обеспечения эффективного психического управления поведением и развитием личности, которые он и назвал метаресурсами. Так, например, метаресурсом личности является умение управлять собой (самоуправление). Принцип метаресурса показывает, в какой мере личности удалось освоить управление своими внутренними и внешними ресурсами для целей максимальной самореализации, что хорошо видно на примере гениальных личностей [Марков, 2010].

В модели профессионального развития Л. М. Митиной человек характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной практики, увидеть свой труд в целом и превратить его в предмет практического преобразования. Такой прорыв даёт ему возможность стать хозяином положения, полноправным автором, конструирующим своё настоящее и будущее. Это позволяет внутренне принимать, осознавать и оценивать трудности и противоречия разных сторон профессионального труда, самостоятельно и конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития, как преодоление собственных пределов. Высокий уровень профессионального развития позволяет выходить за рамки выполнения профессиональной деятельности [Митина, 2016, 2019].

К. Муздыбаев утверждает, что психологические ресурсы следует представлять как средства к существованию, возможности людей и общества; как всё то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды как жизненные ценности, которые образуют реальный потенциал для совладания с неблагоприятными жизненными событиями [Муздыбаев, 1983].

Г. В. Ожиганова рассматривает ресурсы в связи с духовными способностями, исходя из потенциально-актуального подхода, как имеющийся у любого человека духовный потенциал, актуализируемый с помощью моральных, рефлексивных, саморегулятивных, творческих и других высших способностей. Его можно актуализировать сознательно, например, благодаря специальным ду-

ховным психопрактикам, но эта актуализация может происходить и спонтанно, например, в ходе творческой работы и как её результат (творчество само по себе – важный жизненный ресурс) [Ожиганова, 2016].

М. А. Одинцова с коллегами установила, что ключевую роль в структуре личностных ресурсов играет: 1) самостоятельность как стремление к автономии и независимости, свободе и ответственности, помимо личностного динамизма, обеспечивающего гибкость в ситуациях неопределённости; 2) самоконтроль как сохранение устойчивости при ситуациях угрозы; 3) жизнестойкость как способность к реализации целей вопреки ограничениям в ситуации достижений; 4) самоактивация. При этом уровень развития вышеуказанных развитий личностных качеств и черт зависит от мегафакторов среды: культурно-исторических условий и наличия ситуаций вызова [М. А. Одинцова, Н. П. Радчикова, Н. В. Козырева, Е. И. Кузьмина, 2019].

В. Е. Орёл один из первых показал, что стиль мышления фактически можно рассматривать как контр-предиктор эмоционального выгорания. Так, имеются отрицательные корреляции стиля мышления и компонентов выгорания: при надситуативном стиле преобладает высокий уровень субъективного контроля, творческий подход, стремление к пониманию детей и партнёров, направленность на самосовершенствование. Кроме того, исследователь обосновал, что стили мышления сопряжены со стилями поведения и выгоранию подвержены субъекты социомической группы профессий с двумя полярными стилями поведения и реализации деятельности: доминирование и попустительство препятствуют сохранению ресурсов и приводят к эмоциональному выгоранию [В. Е. Орёл, 2006].

Согласно онтологической логике психическое состояние, как и любое природное явление, должно обязательно пройти, утверждает В. И. Панов, все стадии формопорождения (стадии становления формы бытия), то есть стадии «рождения», «становления, функционирования» и «завершения (смерть, превращение в другую форму существования)». Критическая (экстремальная) ситуация потому и приводит к кризисной форме психического состояния, что она может характеризоваться отсутствием необходимых для данного индивида личностных (внутрисредовых или внешнесредовых, перцептивных, эмоциональных, поведенческих и т. п.) ресурсов, без которых невозможно осуществление и завершение указанных стадий развития психических состояний. Образующая при этом незавершённость «природной динамики» развития психического состояния и приводит к образованию устойчивых (чаще всего отрицательных) психических состояний травматического и посттравматического характера [Панов, 1998; 2001; 2005; 2007; 2014. с. 140; 2017; 2020].

Реализация ментального ресурса профессионала включает в себя ряд направлений, описывающих ключевые аспекты субъектности. Одним из наиболее полных и разработанных признаётся системно-субъектный подход Е. А. Сергиенко, объединяющий в себе системный (Б. Ф. Ломов) и субъектно-деятельностный (С. Л. Рубинштейн, А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова) подходы. В рамках данного направления категория субъекта является центральной и системообразующей. Субъект выступает носителем психического и авто-

ром своей деятельности. Согласно системно-субъектному подходу субъект и личность составляют единство, но обладают и собственной спецификой. Личность трактуется как срежневая структура субъекта, которая задаёт общее направление саморазвития и самоорганизации. В свою очередь, субъект реализует это направление посредством сопоставления индивидуальных ресурсов и целей. В контексте системно-субъектного подхода Е. А. Сергиенко отмечает, что субъект, опираясь на свои индивидуальные ресурсы, формирует паттерны поведения, направленные на достижение цели. Регуляторной характеристикой данного процесса выступает контроль поведения, который включает три ключевые подсистемы: когнитивный контроль, волевой контроль и эмоциональную регуляцию, в итоге образуя индивидуальный паттерн саморегуляции [Сергиенко, 2013; 2016; 2017].

Особое значение для формирования индивидуального ментального ресурса имеет, по мнению М. А. Холодной, «кристаллизация» опыта. Кардинальная перестройка опыта полностью меняет представления субъекта о некоторой предметной области и является толчком к рождению тех или иных творческих идей. Благодаря кристаллизации происходит формирование интенциональных ментальных структур: убеждений, верований, умонастроений. Они ориентируют субъекта на ту область предметной действительности, которая в максимальной мере соответствует его интеллектуальному потенциалу. Важным для творчества является метакогнитивный опыт, способствующий осуществлению рефлексии, планированию, оцениванию разных аспектов работы собственного ума. Благодаря метакогнитивной осведомлённости человек может использовать приёмы стимулирования и мобилизации собственного интеллекта и, следовательно, управлять процессами мыслительного творчества [Холодная, 2002; 2011; 2019; 2020; 2022].

Ю. П. Поварёнков выделил четыре формы опыта профессионала, которые формируются в процессе образования, реализации, оптимизации и преобразовании конкретных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности. Эти формы опыта влияют на успешность и результативность и отличаются особенностями использования и задействования ресурсов. Так, на уровне образования деятельности (первичного формирования субъектом различных видов профессиональной и метапрофессиональной деятельности) происходит использование имеющихся у человека индивидуальных ресурсов, адекватных задачам профессионализации. При реализации деятельности стремление получить нормативный результат активизирует имеющиеся индивидуальные ресурсы. Процесс оптимизации подразумевает осознанную саморегуляцию и совершенствование за счёт привлечения имеющихся в его распоряжении дополнительных ресурсов. В процессе преобразования нормативная цель субъекта подвергается качественной перестройке за счёт привлечения внешних дополнительных ресурсов [Поварёнков, 2023].

Ресурсная роль интеллектуальных способностей заключается, по мнению С. А. Хазовой, в расширении репертуара, повышении гибкости и эффективности совладающего поведения; в минимизации влияния негативных факторов (факторов риска); улучшении эмоционального состояния, переоценке смысла

и значения ситуации в позитивном ключе для приобретения опыта и роста личности; привлечении и создании новых ресурсов, а также открытии возможностей среды для достижения желаемого результата. Особенно ярко ресурсная роль интеллектуальных способностей проявляется у интеллектуально продуктивных лиц. Более эффективное (гибкое и разнообразное) совладающее поведение зафиксировано у лиц с высоко развитым эмоциональным и социальным интеллектом, а также с преобладанием аффилиативного и самоподдерживающего стилей юмора, что даёт основание рассматривать эти психические качества как ментальные ресурсы субъекта [Хазова, 2019].

Мобилизационные ресурсы организма характеризуются формированием новой функциональной системности. На этой основе делается попытка разрешения задачи адаптации организма к новым условиям. Исчезают признаки реакции тревоги, если адаптация идёт успешно. Реализация цели деятельности в условиях препятствий сопровождается мобилизацией ресурсов субъекта деятельности. Эта мобилизация ресурсов: энергетических, интеллектуальных и эмоциональных - также может осознаваться как волевое усилие. Отношение к препятствию выливается в действие, требующее соответствующей мобилизации ресурсов личности. Под влиянием мотивации и цели в деятельность вовлекаются ресурсы внутреннего мира во всём их многообразии. Это вовлечение осуществляется по функциональному принципу. Это возможно, так как мотивация входила во все компоненты внутреннего мира, когда они формировались в прошлом опыте [Шадриков, 2016; 2019; 2020; 2021; 2022; 2023].

Ресурс характеризуется множеством актуальных и потенциальных качеств (свойств, состояний, процессов) субъекта и взаимодействующих с ним субъектов, условий среды [Толочек, 2015; 2016; 2018; 2019; 2021]. Им также сформулирована проблема динамики актуализации ресурсов субъектом на протяжении профессиональной карьеры. Такое видение сразу же заостряет ряд сопряжённых вопросов (отличие феномена «ресурсы» от других психических феноменов; равноценности разных видов ресурсов для разных людей; связи меры актуализации человеком ресурсов разных видов и его социальной успешности; оценки параметров или меры актуализации ресурсов и др.). Различаются ресурсы, поддерживающие функции ранее сформированных систем и/или переструктурирующие их, и ресурсы, формирующие новые функции, т.е. выступающие как процессы [Толочек, 2023, с. 131].

На фоне достаточно ограниченных разработок в области психологических ресурсов личности можно отметить исследования Ю. М. Забродина и Т. С. Кабаченко по психологии управления человеческими ресурсами, Л. А. Александровой – по психологическим ресурсам адаптации личности к условиям повышенного риска природных катастроф, Е. В. Неумоевой – по особенностям одиночества как ресурсу развития личности в юношеском возрасте, О. И. Бабич – по психическим ресурсам преодоления синдрома профессионального выгорания педагогов, М. В. Рагулиной – по аутентичности как психологическом ресурсе самоорганизации личности. Феноменологический анализ личностных ресурсов и личностного потенциала проведён К. А. Абульхановой-Славской, О. Г. Власовой, Т. О. Гордеевой, Г. В. Иванченко, И. Б. Котовой, Д. А. Леонтьевым, О. В. Мити-

ной, Е. Н. Оисиним, В. А. Петровским, А. В. Плотниковой, Е. И. Рассказовой. Развитие личностного потенциала рассматривается в качестве средства сохранения устойчивости и цельности личности как компонентов личностных ресурсов человека (Г. А. Берулава, Т. О. Гордеева, Л. А. Александрова, И. А. Васильев, О. В. Калитиевская, Д. А. Леонтьев, В. А. Новгородская, Е. И. Рассказова). Выделены три подструктуры личностного потенциала, соответствующие трём функциям саморегуляции: функция ориентации или самоопределения; функция реализации, связанная с организацией целенаправленной деятельности; функция сохранения или совладания, которая обеспечивает сохранение устойчивости на фоне неблагоприятных или враждебных обстоятельств.

Таким образом, если найти в этих теориях что-то общее, то можно отметить, что в существующих подходах доминирующим понятием является ресурс, а проблематике ресурсного мышления и ресурсности личности уделено очень мало внимания, особенно в контексте профессиональной деятельности субъекта. Проблема же творческого мышления в условиях неопределённости раскрыта в трудах В. В. Козлова. Им осуществлён уровневый анализ когнитивных детерминант, оказывающих влияние на духовные способности и духовную самореализацию личности [Козлов, 2014; 2015; 2017; 2018; 2019; 2021; 2022; 2023]. Тем не менее проведённый анализ позволяет обосновать методологические подходы к проблеме профессионализации мышления субъекта.

1.2. Психологическая характеристика ресурсности мышления

*Когда мне было шесть лет,
взрослые убедили меня,
что художник из меня не выйдет,
и я ничего не научился рисовать,
кроме удавов — снаружи и изнутри*
А. де Сент-Экзюпери

Диверсификация образования основывается на принципе структурирования системы образования. Учёт данного принципа позволяет обеспечивать возможность вариативности образовательных программ, типов и видов образовательных учреждений. В контексте данной тенденции актуальность исследования ресурсных основ субъектов образовательной деятельности становится очевидной, ибо от качества профессиональной подготовки зависит эффективность деятельности, выполняемой специалистом.

Одним из вызовов для гуманитарных наук является нарастающее дробление в области понимания ресурса личности. Оптимизировать, уравновесить данную тенденцию может синтез разнообразных подходов (философского, акмеологического, социологического, педагогического, синергетического, андрагогического, филологического, психологического) с целью построения методологического описания ресурсности мышления как единой реальности, разные компоненты которой выделяются и исследуются в рамках данных подходов [Кибальченко, Эксакусто, 2021; Краснощеченко, 2012; Мазилев, Костригин, 2021].

Оптимальным «языком» подобной интеграции является методология субъектно-деятельностного подхода, ведущего своё начало из работ С. Л. Рубинштейна и развитый в 70-80-е года XX века в трудах К. А. Абульхановой, а в 90-е – А. В. Брушлинского, интенсивно продолжает развиваться, конкретизироваться и уточняться в современных исследованиях прежде всего в теоретических работах Л. И. Анцыферовой, В. А. Бодрова, М. И. Воловиковой, А. Л. Журавлёва, В. В. Знакова, З. И. Рябикиной, Е. А. Сергиенко, М. А. Холодной и др.

Потребность в новой парадигме, а вернее, в объединении двух парадигм – субъектно-деятельностного и системного подхода – возникла под давлением необходимости обобщения и интерпретации различных вариантов понимания субъектности, важности сопоставления категорий «субъект и личность», анализа их тесной связи на различных этапах развития и обусловлена стремлением перехода к всё более целостному изучению психологии человека [Сергиенко, 2011, с. 120].

В рамках данного направления категория субъекта является центральной и системообразующей. Субъект выступает носителем психического и автором своей деятельности. Согласно системно-субъектному подходу, разработанному Е. А. Сергиенко, субъект и личность составляют единство, но обладают и собственной спецификой. Модель психического является когнитивным механизмом понимания собственных психических состояний (знаний, намерений, желаний, эмоций, убеждений) и психических состояний Другого. Модель психического яв-

ляется субъективным ресурсом, способностью, которая, во-первых, развивается в течение всей жизни человека, во-вторых, носит осознанный или неосознанный характер, в-третьих, помогает объяснить или предсказать поведение, в-четвертых, построить эффективную коммуникацию [Сергиенко, Павлова, 2019, с. 64]. Поскольку атрибуция ментальных состояний позволяет нам интерпретировать повседневные события и предсказывать поведение людей, следует допустить, что концептуальная система, лежащая в основе этих атрибуций, имеет объяснительную силу теории [Сергиенко, Лебедева, Прусакова, 2009, с. 5].

Личность трактуется как стержневая структура субъекта, которая задаёт общее направление саморазвития и самоорганизации. В свою очередь субъект реализует это направление посредством сопоставления индивидуальных ресурсов и целей. В рамках данного подхода этот вопрос непротиворечиво решается по аналогии с командным и исполнительным звеньями, когда личность как стержневая структура задаёт общее направление саморазвития, а субъект реализует его посредством сопоставления целей и ресурсов индивидуальности. Континуум согласования задач личности и интегративных возможностей субъекта является показателем его психологической зрелости [Сергиенко, 2013].

В контексте системно-субъектного подхода отмечается, что субъект, опираясь на свои индивидуальные ресурсы, формирует паттерны поведения, направленные на достижение цели. Регуляторной характеристикой данного процесса выступает контроль поведения. Контроль поведения включает три ключевые подсистемы: когнитивный контроль, волевой контроль и эмоциональную регуляцию, в итоге образуя индивидуальный паттерн саморегуляции [Сергиенко, 2013, 2017].

Согласованность и интегрированность субъектных характеристик, непротиворечивость субъектно-личностных уровней позволяют эффективно выполнять актуализацию индивидуальных ресурсов и говорят о признаках психологически зрелой личности. Установлено, что в пожилом и старческом возрастах наблюдается лучшее понимание внутренних ресурсов и использование сильных своих сторон. «...Происходит как бы «стягивание» изменившихся индивидуальных ресурсов, что становится важнейшим условием активной компенсации изменившихся психологических ресурсов за счёт сильных сторон субъектной организации, личностного роста (креативности, активной жизненной позиции, переосмысления задач, жизненных ориентаций) и привлечения внешних ресурсов (социальной поддержки, финансовых ресурсов, социальных институтов, активного образа жизни)» [Научные подходы // под ред. А. Л. Журавлёва и др., 2023, С. 267].

Данный подход позволяет осуществить междисциплинарный синтез в понимании психологической природы ресурсности мышления и избежать при этом редукционизма и элиминативизма. Для этого необходимо выяснить, как соотносятся исследования, проведённые в рамках субъектно-деятельностного подхода, с мейнстримом мировой науки.

В широком спектре научных поисков оптимизации профессиональной деятельности существенная роль отводится раскрытию секретов мышления [Козлов, 2018, 2019, 2021; Прохоров, 2021; Прыгин, 2021]. Поэтому исследования ресурсов становятся доминирующими изысканиями в области профессионализации мышления субъекта [Кашапов А.С., 2020; Савельева, Кашапов, Ильин,

2021; Савельева, Кашапов, Савельева, 2021; Серафимович, 2020, 2021; Сурина, 2020; Филатова, 2019; 2020; Хазова, 2010].

Ресурс, утверждает В. А. Толочек, характеризуется множеством актуальных и потенциальных качеств (свойств, состояний, процессов) субъекта и взаимодействующих с ним субъектов, условий среды. В рамках ресурсного подхода им постулируется признание актуализации разных условий внешней и внутренней среды субъекта на разных возрастных этапах, в различных социальных пространствах [Толочек, 2015; 2021]. Автором в ходе исследования социальных и психологических ресурсов жизнеспособности человека подтверждена гипотеза о том, что поддержание жизнеспособности человека и социальных групп посредством формирования просоциальных механизмов поведения по образцу (прототипу) есть первая стадия проявления жизнеспособности. Последующие стадии её развития предполагают формирование механизмов адаптации, иницируемых и поддерживаемых эволюцией «внутренних условий» субъекта [Толочек, 2021, с. 211-212].

И. В. Серафимович установила положительную парциальную связь между разными когнитивными ресурсами педагога (интеллект как способность к адаптации и профессиональное мышление). Автором обосновано, что экстернальность связана с эмоциональной ситуативностью, доминированием внешнего контроля над внутренним, непринятием других, а интернальность – с надситуативным мышлением при решении возникающих проблемных ситуаций, творческим подходом, гибкостью, увлечённостью [Серафимович 2020, с. 107]. В ходе исследования когнитивных и личностных ресурсов педагогов в структуре деятельности выявлено, что интеллект связан с позитивно-высокой самооценкой, рефлексивностью, парциально с некоторыми качествами надситуативного мышления. Обнаружены проявления свойств когнитивных ресурсов – биполярности и амбивалентности [Серафимович, 2020].

Т. С. Войтехович и Н. Н. Симонова провели исследование личностного ресурса в контексте жизнедеятельности человека в экстремальных условиях труда. Авторами описаны существующие трудности при определении категории «личностный ресурс». Предложено рассматривать категорию «личностный ресурс» как интегральную характеристику субъекта труда, охватывающую все уровни его интегральной индивидуальности, сквозь призму мобилизации всех ресурсов организма в процессе совладания с экстремальными условиями жизнедеятельности с целью поддержания оптимального состояния здоровья и эффективности деятельности [Войтехович, Симонова, 2016].

Личностные ресурсы студентов вуза описаны В. А. Новгородской в единстве внешнего и внутреннего планов. Внутренний план личностных ресурсов рассмотрен через осознание студентами возможностей решения стоящих перед ними задач. Показано, что внутренний план личностных ресурсов включает когнитивно-эмоциональные, эмоционально-волевые, ценностно-смысловые и поведенческие ресурсы [Новгородская, 2012, с. 10]. Решение этой актуальной задачи (выявление факторов успешности в профессиональной деятельности) требуют организации масштабных междисциплинарных исследований и прежде всего лонгитюдных исследований, поскольку они обеспечивают понимание

причинно-следственных отношений между образовательными событиями и результатами, достигаемыми в образовательной и профессиональной деятельности. Результаты данных исследований становятся основой создания научной базы для внедрения и экспансии цифровых образовательных технологий, связанных с повышением эффективности системы образования.

Для изучения динамического процесса становления ресурсного мышления, понимания взаимообусловленности в формировании успешности обучения и профессиональной деятельности необходимы прорывные системные исследования. На основе большинства имеющихся «срезовых» данных, собранных в один момент времени, невозможно: а) выстроить единую линию анализа источников индивидуальных различий в академической успешности; б) проследить динамику психического развития современного специалиста; в) выявить направление причинно-следственных связей между показателями профессионального развития, обучения и конкретными образовательными и профессиональными событиями. Все эти методологические ограничения на пути создания наукоёмких индивидуально ориентированных технологий обучения, обеспечивающих адресное сопровождение, могут быть сняты при проведении лонгитюдных исследований субъекта на разных этапах его профессионализации.

В связи с этим разработка концепции ресурсности мышления субъекта профессиональной деятельности, ориентированной на чёткое прописывание теоретического и методологического вклада, предполагает: новое определение предмета исследования; функциональные, структурные (компоненты и уровни), динамические (этапы, стадии, периодизация) характеристики; принципы и свойства; психологические механизмы и закономерности, факторы, условия развития и формирования; критерии и показатели сформированности ресурсного мышления.

В проведённых нами исследованиях на основании обобщения эмпирических и теоретических результатов [Кашапов, 1989; Кашапов, 2000; Кашапов, 2003; Кашапов, 2005; Кашапов, Шаматонова, 2017; Кашапов, Филатова, Кашапов, 2018; Кашапов, Серафимович, 2018, Кашапов, Кашапов, 2020; Кашапов, 2021] показано, каким образом согласуется содержание подходов, реализуемых зарубежными и отечественными учёными, направленных на решение фундаментальной научной задачи – разработку концепции ресурсности мышления. Научная экспликация конструкта «ресурсность мышления» осуществляется на основе интеграции методологических подходов с целью исследования профессиогенеза ресурсности мышления и позволяет сформулировать следующие основные положения разработанных нами концептуальных характеристик ресурсного мышления:

1. Ресурс – условие, позволяющее с помощью конструктивных преобразований получить желаемый результат.

Ресурсность – способность адекватно мобилизовать имеющиеся субъективные и объективные возможности для достижения цели.

Ресурсность мышления – интеллектуальная способность к осмыслению, т.е. к нахождению новых смыслов в происходящем с целью трансформации условий проблемной ситуации в средства её позитивного разрешения. Дискретность, расщепление процесса осмысления возникает на таком этапе жизненного

пути, когда мотивация на самореализацию не поддерживается ресурсами или находит и реализует их лишь в частичных преобразованиях. В таких изменяющихся обстоятельствах (точках бифуркации) профессиональной деятельности возможно либо снижение, либо повышение уровня ценностно-смыслового отношения к профессии. В условиях кризисной ситуации возникает точка неустойчивого равновесия. В данной точке возможна смена вектора профессионального развития, и профессионализация как процесс приобретает индетерминированный характер, который порождает неожиданные пути развития и открывает новые потенциальные возможности.

Точка бифуркации создаёт возможность выбора вектора дальнейшего развития: либо в сторону «акме» (движение к пику, к росту, к расцвету), либо в направлении «катэ» (падение, упадок, катастрофа). Успешность прохождения данной точки определяется степенью сформированности готовности обучаемого и прежде всего его ресурсными возможностями, среди которых важную роль играет способность к гибкой самореализации. В этом случае ресурсность мышления как высший психический познавательный метапроцесс выступает ресурсом реализации творческой активности субъекта в осознании, формулировании и достижении жизненных целей. Такая активность обеспечивается реализацией целостной системы познавательной деятельности, а также целенаправленным участием в системе самых разных процессов, явлений и уровней психики, являющихся средствами её реализации.

2. Ресурсное мышление – мышление, обеспечивающее нахождение и реализацию опорных точек в собственном опыте и в условиях окружающей среды (социальной, образовательной, профессиональной, организационной). В процессе взаимодействия со средой происходит аксиологическая (ценностная) трансформация собранной и проанализированной информации в знания, умения, навыки, привычки, отношения. Данная трансформация характеризуется когнитивно-рефлексивным преобразованием устаревших ценностей на новые, современные инновационные, а также иррациональных ценностей на рациональные.

3. Ресурсное мышление – это интеллектуальное умение человека находить различные способы творческого разрешения проблем в физической, психологической, личностной, социальной и духовной сферах профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом.

К основным характеристикам ресурсного мышления можно отнести осмыслённость (наделённость определённым смыслом, восполняемость, гибкость, селективность, целостность осмысления).

Ресурсное мышление служит метаресурсом, реализация которого делает возможным управление выполняемой деятельностью на основе максимального использования своих индивидуальных ресурсов.

4. Творчество – конструктивный поиск новых ресурсов посредством выхода за рамочные условия привычных схем мышления, деятельности, поведения и отношения.

5. Творческая работа неразрывно связана с умением творчески мыслить и действовать, ибо нельзя творчески работать, не умея творчески мыслить и творчески относиться к происходящему.

6. В условиях профессионализации субъекта именно преподаватель является «Результативистом», олицетворяющим эталон наставника. Научить обучаемого творчески мыслить может только творчески мыслящий и действующий педагог, обладающий абнотивностью – качеством, способствующим своевременному выявлению и сопровождению творчески одарённого обучаемого.

7. Основным средством самосовершенствования субъекта служит своевременная реализация имеющегося у него ресурса. Профессионал, работающий сегодня так же, как работал вчера, обречён на отставание, ибо «топтанье на месте» есть форма регресса, стагнации, которая первоначально имеет имплицитные характеристики. Экспликация (выражение, распространение) выделенных признаков профессионального мышления субъекта как эксплицируемого явления осуществляется посредством дифференцирования познаваемых явлений: духовных как проявление силы и содержательности внутренней душевной жизни; социальных как преломление в профессиональной деятельности общественных требований и ожиданий; средовых как интеграция и осмысление тех условий среды, которые становятся средствами оперативного совладания с возникшими трудностями; ресурсных как реализация и преумножение ресурсов прежде всего внутренних как основу профессионального и личностного саморазвития субъекта.

8. Ресурсное мышление преподавателя служит основным средством регуляции учебно-познавательной, научно-исследовательской, воспитательно-познавательной деятельности обучаемых. Психологические механизмы и закономерности такой регуляции аналогично протекают не только в педагогической, но и в управленческой, лечебной, тренерской деятельности [Кашапов, Серафимович, 2020].

9. Преподаватель, выступающий не в качестве лектора-транслятора знаний, а как наставник, фасилитатор создаёт такие условия, реализация которых трансформирует посредством механизма интериоризации внешнюю регуляцию деятельности обучаемых в осознанную саморегуляцию. Происходит формирование внутренних регуляционных структур психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, выполняемой под руководством наставника. Поэтому личностное и профессиональное развитие студента подразумевает стратегию высвобождения внутренних ресурсов как основу позитивного самоотношения (принятие себя, интерес к себе). Одним из ценных внутренних ресурсов служит понимание того, что любой кризис – явление временное, таящее в себе возможности роста. Ведь самая тёмная ночь бывает перед рассветом – зарей нового дня, дня жизни, наполненной новым смыслом.

Как ни странно звучит, но всё, что нужно студенту для успешной социализации и профессионализации, у него есть. Самореализация проявляется в способности успешно решать ценностно-нравственные проблемы и при необходимости противостоять негативному влиянию среды. А в случае возникновения соответствующей потребности активно и конструктивно воздействовать на среду, отстаивая свою независимость, ценностную эмансипацию в условиях противодействия внешнему давлению или чрезмерному контролю.

Важную роль в условиях противодействия реальности играет управление субъектом собственными состояниями. Особенно в тех ситуациях, когда чело-

век сталкивается с сопротивлением социальной, образовательной, профессиональной среды. В этих случаях возникает и реализуется протестный потенциал. А. Папанов, Ю. Никулин, Л. Гайдай, А. Петренко, Б. Щербаков не с первого раза поступили в желаемый театральный вуз. А в ситуации с Яковом Борисовичем Зельдовичем (Трижды Герой Социалистического Труда (1949, 1954, 1956); Лауреат Ленинской премии (1956) и четырёх Сталинских премий (1943, 1949, 1951, 1953)) можно отметить тенденцию обхода неблагоприятного влияния вузовской образовательной среды, которая могла бы в существенной степени препятствовать его творческому развитию.

Возможность творческого проявления авторской субъектной позиции заключается в умении «поймать за хвост» систему самопомощи и самореализации, чтобы она в дальнейшем работала на самого человека. Константин Дмитриевич Бальмонт (учился в ярославском Демидовском лицее юридических наук с 1889 по 1890 годы) в 13 лет случайно заглянул в английскую энциклопедию и наткнулся на слово, зацепившее его на всю жизнь. Это слово он сравнивал с посохом, на который опирался весь плодотворный период своей многогранной творческой деятельности в качестве поэта, писателя, переводчика. Он перевёл с английского, испанского, французского, грузинского и других языков более ста произведений всемирно известных авторов общим объёмом 10 тысяч страниц. Он написал 30 книг стихов, 20 крупных прозаических произведений. В совершенстве владел 16 языками. Это слово было self-help (самопомощь) [Кашапов, 2017, с. 551]. Трансформирование ситуации в событие в значительной мере обусловлено выявлением и реализацией духовных опорных точек. Данные точки характеризуются новыми возможностями, раскрытие которых даёт дополнительный импульс для трансформации ситуации в событие. Благодаря таким действиям условия ситуации становятся средствами её конструирования, позитивного изменения.

Как находится, выстраивается в процессе реализации ресурсного мышления духовная опора? У человека имеется имплицитная потребность, которая становится эксплицитной, когда инпут проходит через психологическую мембрану между социальной ситуацией и знаковым событием. Инпут модератора (слово «модератор» произошло от латинского слова «moderor» и переводится как умеряю, сдерживаю. А сама суть этой профессии заключается в поддержании порядка в обсуждениях, проверке информации, чтобы в ней были соблюдены установленные правила) представляет собой непродолжительное сообщение обучаемым новой информации, которая становится ориентиром и основой для их дальнейшей совместной работы. Основная функция модератора – фасилитационная. Под воздействием фасилитатора происходит реализация ресурсного мышления, способствующая высвобождению творческого потенциала субъекта. Основным средством воздействия фасилитатора является тщательно подготовленная информация.

Инпут (информация) → возможности (ресурс) → потенциал (реализуемый опыт) → практическое действие (поступок) → ситуация → «пограничная ситуация» [Гришина, 2018] → «ключевое, позитивное переживание» [Мелик-Пашаев, 1981] → событие → «благоговение перед жизнью» [Швейцер, 1992].

Следовательно, если события положительно влияют на опыт, то они могут быть ресурсом.

Ресурсность всегда включена в деятельность. Она обогащается в процессе осуществления деятельности и поведения. Ресурсность мышления выражается в новом отношении к происходящему. В этом плане ресурсность выступает и как процесс, и как результат. Следовательно, нельзя рассматривать ресурсность вне субъекта познания, деятельности и общения. Увеличение коммуникативного потенциала личности осуществляется посредством овладения способами эмоциональной регуляции и самоконтроля, формирование эмоциональной зрелости, ответственности и активности.

Посредством применения метода экспликации нами [Кашапов, 2000, 2005; 2009; 2015; Кашапов, Филатова, Кашапов, 2018; Кашапов; Кашапов, 2020; Кашапов, Пошехонова, Кашапов, 2022] проведена исходная селекция множества признаков и параметров профессионализации мышления, в т.ч. и ресурсности мышления, посредством которых осуществляется:

а) перенос свойств от эксплицируемого явления к эксплицирующим. Прежде всего следует выделить дихотомические признаки ресурсности мышления: оперативность – отсроченность, оригинальность – традиционность; спонтанность – планируемость; импульсивность – рефлексивность; нормативность – ненормативность (креативность). Субъект, познавая и преобразовывая сложную ситуацию, стремится найти в ней реперные точки, которые потенциально могут стать внутренней духовной опорой его личностно-профессионального развития. Такой конструктивный подход позволяет творческим образом заведомое поражение обернуть в реальную победу, поскольку профессионал благодаря надситуативному мышлению поднимается над частоколом астенических эмоций и находит осмысленные способы совладания с возникшими затруднениями;

б) поиск и отбор характеристик – носителей выделенных признаков ресурсности мышления как основы личностно-профессионального развития. Такой подход позволяет мобилизоваться на основном направлении саморазвития. Для этого субъекту требуется работать на опережение и сегодня готовится к творческому разрешению проблем завтрашнего дня;

в) экспликация (выражение, распространение) выделенных признаков ресурсности мышления как эксплицируемого явления через отобранные предметы (явления): духовные как проявление силы и содержательности внутренней жизни; социальные как преломление общественных требований; средовые как выражение условий среды, которые становятся средствами оперативного совладания с текущими и перспективными трудностями; ресурсных как реализация и преумножение ресурсов прежде всего внутренних как основу профессионального и личностного саморазвития субъекта;

г) экспликация полученных результатов позволяет сделать «вытяжку», выводы на основе рефлексии собственных действий, что способствует творческому переосмыслению выполняемой профессиональной деятельности;

д) системная экспликация объективных и субъективных детерминант, обеспечивающих эффективность деятельности и жизнедеятельности в целом.

Следует отметить, что существующие результаты исследований психологии ресурсного мышления ни в отечественной, ни в зарубежной психологии до сих пор не представили научно обоснованную концепцию ресурсности мышления как технологии реализации творческого потенциала субъекта. Разрабатываемые в России и в мире теории и концепции ресурсного мышления всё ещё не достигли необходимого уровня, они нуждаются в систематизации и проверке. Необходимо искать более глубокие и сложные объяснения различий между людьми в оптимизации мыслительной деятельности в новых социально-экономических и образовательных условиях.

Глубокое раскрытие на личностном уровне осмысления доминирующего типа ресурсов, какими являются информационные ресурсы (доступность, лёгкость получения информации в электронном виде), способствует пониманию и учёту других типов ресурсов: коммуникативных ресурсов (возможность доступного общения со всеми сторонами образовательного процесса), групповых (конструирование безопасной образовательной среды) и персональных ресурсов (построение собственной образовательной траектории, индивидуальный подход). Такое раскрытие даёт возможность более точно и научно обоснованно анализировать обстоятельства, причины и ключевые элементы ресурсного мышления, влияющего на реализацию творческого потенциала субъекта в условиях цифровизации образовательной среды. В связи с этим особое значение приобретает понимание технологии данного влияния, детерминирующего актуализацию собственных возможностей, а также осмысления и оценки человеком окружающих его объектов и ситуаций, что в свою очередь позволит обнаружить аспекты, создающие с одной стороны наибольшую напряжённость и риск возникновения психологического неблагополучия, а с другой – нахождение оптимальных способов достижения поставленной цели.

Именно таким путём удастся решить весьма сложную, междисциплинарную и крайне важную задачу, которая имеет вполне самостоятельное научное значение. Помимо этого, глубинные, относительно устойчивые, стабильные характеристики ресурсности мышления чувствительны к деформации и поэтому являются объектами психологического исследования.

В ходе проведённых нами исследований [Кашапов, 2021] выявлены сензитивные периоды в профессионализации субъекта, являющиеся наиболее благоприятными для формирования ресурсного мышления; особенности и проявления компенсаций и защитных механизмов в случае «расщепления» ресурсного мышления в точках бифуркации; совокупность индивидуальных особенностей и средств, которые позволяют совершать деятельность, обеспечивающую реализацию творческого потенциала; предикторы формирования ресурсности мышления как технологии реализации творческого потенциала у старшеклассников, студентов, специалистов разного профиля.

Исходя из того, что недостаточно исследована ресурсность мышления на вузовском этапе освоения профессиональной деятельности, представляется целесообразным особое внимание уделить вузовской адаптации, обеспечивающей успешное решение задач вхождения в учебно-профессиональную деятельность студентов [Смирнов, Соловьева, 2020; Смирнов, Соловьева, 2021]. Среди факто-

ров, определяющих ресурсность мышления и обеспечивающих успешность решения задач эффективного взаимодействия в социуме, в предметном поле впервые выделена эмпатия как важная составляющая социального взаимодействия, социальной перцепции, социального и эмоционального интеллектов. Исследование роли эмпатии как фактора успешности в решении задач адаптации к условиям учебно-профессиональной деятельности студентов в условиях цифровизации образования представляет собой новое направление в области психологии ресурсного мышления [Смирнов, Соловьева, 2020; Смирнов, Соловьева, 2021].

Рассмотрение закономерностей и механизмов формирования и функционирования ресурсного мышления у различных социальных и профессиональных групп и категорий [Кашапов, Оплеснина, 2021; Кашапов, 2021; Креативность как ключевая компетентность, 2013; Крымова, 2021; Серафимович, Салова, 2021; Серафимович 2021; Сурина, 2020; Филатова, 2020; Филатова, Кашапов, 2020] предусматривают проведение углублённого эмпирического исследования, включающего качественные и количественные методы, дающие возможность изучения закономерностей и механизмов формирования и реализации ресурсного мышления.

Показаны динамические аспекты ресурсного мышления у старшеклассников, студентов, специалистов разного профиля. Исследование ресурсности мышления в условиях неопределённости цифровой образовательной среды, которая представляет собой ситуацию динамической изменчивости, позволяет разработать прогностический инструмент изучения «возможного бытия» личности.

На основании теоретического осмысления полученных эмпирических результатов планируется разработка внедренческих образовательных программ по формированию ресурсного мышления, в том числе в условиях цифровизации, предусмотрено проведение психолого-педагогических тренингов и онлайн занятий по развитию ресурсного мышления как инструмента профилактики стереотипизации и шаблонности профессиональной деятельности, учебно-практических занятий, апробации организационных моделей формирования и развития ресурсности мышления в процессе социализации и профессионализации, подготовка рекомендательных материалов для руководителей системы образования, учителей, родителей и специалистов различных отраслей профессиональной деятельности. Полученные данные позволяют на доказательной основе сформулировать рекомендации относительно формирования ресурсности мышления как технологии реализации творческого потенциала субъекта в условиях как традиционного (онлайн), так и в контексте цифровизации образовательной среды [Активные методы обучения, 2005; Метакогнитивные основы конфликтной, 2012; Креативность как ключевая компетентность, 2013; Кашапов, Пошехонова, Кашапов, 2022].

Представляется перспективной попытка провести психологический анализ соотношения, во-первых, понятий «ресурс», «потенциал», «резерв»; во-вторых, понятий «интеллектуальный ресурс», «когнитивный ресурс», «креативный ресурс»; в-третьих, понятий «ресурсность мышления» и «ресурсное мышление». Результаты теоретического анализа верифицированы в цикле эмпирических исследований ресурсных основ профессионализации мышления субъекта [Кашапов, 2021б, 2021в; Кашапов, Сурина, Кашапов, 2022; Кашапов, 2022].

1.3. О соотношении понятий «ресурсное мышление» и «ресурсность мышления»

*Человек так устроен,
что и счастье ему надо навязывать*
М. Е. Салтыков-Щедрин

ОБЩЕЕ: направленность субъекта на поиск ресурсов, необходимых для разрешения возникших проблем.

ОТЛИЧИЯ

1. По методологическому критерию. Ресурсность мышления – это мыслительная способность к поиску и нахождению нового; это интеллектуальная способность человека находить различные способы творческого разрешения проблем в физической, психологической, личностной, социальной и духовной сферах профессиональной деятельности и жизнедеятельности в целом.

Частица «ность» означает принадлежность к чему-либо. Словообразовательная единица, образующая имена существительные со значением свойства как способности совершать действие, названное глаголами, от которых соответствующие имена существительные образованы (погрешность, принадлежность, провинность и т.п.) [Ефремова, 2006].

В данном случае можно рассматривать ресурсность как свойство мышления, которое проявляется в таком отношении к действительности как способность. Понятие «ресурсность мышления» можно рассматривать по аналогии с определёнными словами как честность – способность быть честным, преданность – способность быть преданным. Поэтому ресурсность можно понимать как способность мышления находить, а при необходимости и создавать ресурсы как возможности достижения намеченной цели, а ресурсное мышление – это вид мышления, обладающий определёнными качествами и служащий для достижения цели посредством использования имеющихся внешних и внутренних ресурсов.

2. По критерию качество/процесс. Ресурсность мышления – это личностная характеристика, которая формируется постепенно, начиная с поступка как целенаправленной активности субъекта. Именно субъектность является атрибутом поступка как действия, выражающего определённое, осознанное отношение субъекта к другому субъекту и имеющего социально-ценностную оценку. Благими намерениями дорога в ад выстлана, а в рай – благочестивыми деяниями, поступками.

Ресурсное мышление – это психический познавательный процесс, триггерным моментом которого выступает нахождение проблемности как рассогласования в выполняемой деятельности; это когнитивная характеристика, проявляющаяся в процессе познания и выражающаяся в умении найти опору прежде всего духовную в порой незначительных моментах познавательной деятельности.

3. По критерию вариативности/инвариативности. Ресурсность мышления – это более стабильная, устойчивая, инвариантная характеристика субъекта, проявляющаяся вне контекста выполняемой им деятельности. Внедеятельностное осмысление происходящего позволяет ему находить ресурсы, необходимые для

успешного выполнения деятельности. Такой наддеятельностный подход основан на определённых качествах мышления (надситуативность, латеральность, стереоскопичность, паллиативность...). Данный феномен хорошо описан в науке и обосновывается большим количеством примеров, когда решение научной задачи приходит благодаря латеральному мышлению во время занятия посторонними делами или отдыха.

Ресурсное мышление как вариативная характеристика выражается в гибкости мышления и поведения. Благодаря такому мышлению субъект вырабатывает большое количество решений, а реализует лишь одно, оптимальное, используя селективность восприятия и осмысления возникшего затруднения. Чем больше выдвигается субъектом гипотез, тем более вариативным, веерообразным становится мышление. Гипотетичность направленности мыслительной деятельности обеспечивает стереоскопичный подход к поиску и реализации оптимального решения.

4. По критерию позитивной изменчивости/стабильности. Ресурсность мышления – характеристика личности, которая в меньшей степени поддаётся изменениям в процессе обучения и профессиональной деятельности, чем ресурсное мышление, которое является гибкой, мобильной когнитивной характеристикой личности. Именно ресурсное мышление в большей степени поддаётся разнообразным воздействиям.

Изменения бывают двух видов: саногенные, проявляющиеся в конструктивных действиях субъекта; конфликтогенные, сопровождающиеся деструктивными, дисфункциональными действиями и поступками [Метакогнитивные основы конфликтной..., 2012].

Воздействия также бывают двух видов: спонтанные, стихийные и целенаправленные, заранее спланированные и реализованные по определённой схеме. Такая система действий разрабатывается в случае необходимости и направлена на повышение ресурсного мышления. Основным содержанием данной программы является реструктурирование предметной области ресурсного мышления, приводящее к обогащению ментального опыта субъекта. Программа представляет собой специально организованную деятельность, основным содержанием которой является обучение приёмам поиска и приумножения ресурсов.

5. По функциональному критерию ресурсность мышления как интеллектуальная компетентность направлена на изменение личности. Ресурсное мышление как компетенция ориентировано на изменение мыслительной деятельности. Ресурсное мышление – мышление, обеспечивающее нахождение и реализацию опорных точек в собственном опыте и в условиях окружающей среды (социальной, образовательной, профессиональной, организационной). В процессе взаимодействия со средой происходит аксиологическая (ценностная) трансформация собранной и проанализированной информации в знания, умения, навыки, привычки, отношения. Трансформация характеризуется когнитивным преобразованием устаревших ценностей на новые, современные; заменой иррациональных способов деятельности рациональными, инновационными.

6. По операциональному критерию (посредством чего реализуется ресурсность мышления и ресурсное мышление).

Ресурсность мышления – ценностно-смысловой, аксиологический компонент, выражающийся в проявлении тех личностных качеств, которые обеспечивают функционирование мыслительной деятельности.

Ресурсное мышление – мыслительные операции, психические операции и механизмы, составляющие основу достижения социально-приемлемой цели.

7. По критерию эксплицитности (в чём проявляется).

Ресурсность мышления проявляется в сомнениях и в умении определить дальнейшие перспективы умственного развития (стратегическая характеристика).

Ресурсное мышление характеризуется оперативностью, мобильностью (тактическая характеристика) и выражается в реагировании на вызовы в различных сферах жизнедеятельности.

8. По критерию линейности/нелинейности.

Ресурсность мышления обладает линейностью и выражается в поэтапном прохождении мысли. Основные этапы: инкубационный – зарождение мысли; проявление мысли; реализация мысли; обратная связь – коррекция мысли.

В контексте рассмотрения данного критерия можно отметить нелинейность ресурсного мышления, поскольку нет этапности, нет цикличности. Данный вид мышления имеет спонтанный, оперативный, взрывной характер. Такое мышление может начинаться с представления о желаемом результате (Модель потребного будущего). Особую роль играет дихономичность (движение мысли в прямом и обратном направлении), латеральность, стерескопичность, напористость, отпористость.

9. По критерию резилентности (от англ. *resilience* – упругость, эластичность) ресурсность мышления можно рассматривать как динамическое свойство личности, лежащее в основе способности преодолевать стрессы и трудные периоды конструктивным путём. Реализация данного вида мышления способствует успешной адаптированности различными способами к кризисам, которые угрожают функционированию субъекта, выживанию или позитивному развитию. Ресурсность мышления характеризуется отзывчивостью на вызовы, совладание с которыми требует высокой степени сформированности личностных качеств, выполняющих триггерные функции в мыслительной деятельности. Такое мышление помогает оперативно изменить отношение к возникающим затруднениям и позволяет учесть особенности всех сторон познаваемой и преобразуемой ситуации.

Ресурсное мышление ориентировано на реализацию профессиональных качеств, проявляющихся в осуществлении мыслительных действий. Умение перестраивать свои первоначальные действия позволяет приспособиться к турбулентностям в профессиональной деятельности. Оперативное изменение способа благоприятствует адекватному выполнению поставленных задач. Так, ресурсное мышление преподавателя определяет программу его деятельности и служит основным средством регуляции учебно-познавательной, научно-исследовательской, воспитательно-познавательной деятельности обучающихся. Психологические механизмы и закономерности такой регуляции аналогично протекают не только в педагогической, но и в управленческой, лечебной, тренерской деятельности [Активные методы обучения, 2005]. Преподаватель создаёт такие условия, реализа-

ция которых трансформирует внешнюю регуляцию деятельности студентов в осознанную саморегуляцию.

Следовательно, различие между ресурсностью мышления и ресурсным мышлением заключается, во-первых, в том, что ресурсность мышления – это интеллектуальная способность, а ресурсное мышление – это вид мышления; во-вторых, ресурсность мышления обусловлена необходимостью классификации, а результаты исследования ресурсного мышления позволяют описать функциональные характеристики мыслительной деятельности субъекта в сложных профессиональных ситуациях; в-третьих, имеет место проявление разных приоритетов. Ресурсное мышление обеспечивает самосовершенствование компетенций, необходимых для разрешения затруднений, возникающих в профессиональной деятельности, а ресурсность мышления направлена на самосовершенствование личностных качеств (компетентностей), востребованных для адекватного реагирования на вызовы современности.

Понимание ресурсного мышления субъекта как процесса поиска, нахождения и реализации ресурсов позволяет увидеть новые, перспективные горизонты повышения эффективности профессиональной деятельности. Ресурсность мышления является качественной характеристикой мышления и служит основополагающим качеством, т.е. мета-качеством по отношению к вышеперечисленным качествам. Ресурсность мышления фундирует, пронизывает и подпитывает данные качества, повышая тем самым эффективность их функционирования. Общее между ресурсным мышлением и ресурсностью мышления выражается в направленности на достижение намеченной цели.

Ресурсное мышление – психический познавательный процесс поиска, нахождения и реализации различных видов ресурсов (духовных, материальных). Основными характеристиками такого мышления как процесса служат: недизъюнктивность как неотъемлемое качество реализации системной структуры опыта, обратимость, востребованность, самодетерминированность.

Ресурсность мышления, характерная для творчески мыслящих профессионалов, проявляется в продуктивной генерации идей при решении проблемы и обеспечивает возможность проявления конструктивной активности в конфликтных ситуациях.

Творческое разрешение конфликта требует особых качеств. При разрешении конфликта проявление ресурсности мышления означает принятие конфликтной ситуации такой, какая она есть в настоящий момент. Стереоскопичность её познания способствует осмыслению перспектив её развития, что позволяет выявить новые возможности совладания с ней. Экспликация этих возможностей характеризуется принятием проблемы. При этом появляется возможность адекватного её осознания, что означает предпосылку успешного решения коммуникативной проблемной ситуации. На этом этапе разрешения конфликта важны такие особенности ресурсности мышления, как способность изменять восприятие ситуации таким образом, чтобы видеть её латентные стороны. Такой подход создаёт возможность прогнозировать вероятные выходы из ситуации посредством реализации оригинальных, нестандартных решений.

Следовательно, роль ресурсности мышления в разрешении конфликтов заключается в нахождении неординарных решений, способности ревизовать привычные схемы поведения, рассмотрении проблемы с разных точек зрения, изменении восприятия и понимания ситуации. Творческий подход к разрешению конфликта способствует оптимальному его разрешению, трансформации латентных возможностей в актуальные. Объективированные возможности позволяют прогнозировать, предвосхищать конфликтные ситуации и заблаговременно разрабатывать варианты их решения.

Реализация ресурсности мышления способствует повышению эффективности рефлексии совершённых ошибок с целью выделения ключевых элементов их возникновения, что создаёт основу профилактики неоптимальных решений конфликтов. Творческий подход к разрешению конфликта повышает адаптацию человека к трудностям.

В проведённом исследовании директора образовательных организаций (N=240) характеризовали конфликтную компетентность 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.

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. Выделенные руководителями качества личности, составляющие основу конфликтной компетентности, во многом способствовали их функциональному представлению о структуре конфликтной компетентности, что позволило дифференцировать восемь основных подсистем, характеризующих данную компетентность [Кашапов, Лукина, Махновец, 2023].

Созданию принципиально новых коммуникативных сетей способствует процесс переструктурирования управленческих отношений руководителя в организацию совместного делового партнёрства по долговременным интересам. Особое значение имеет процесс переакцентировки, децентрации мышления руководителя с одной системы управленческих ценностей на другую, которая и закрепляет ресурсность мышления в коммуникативном пространстве.

Ресурсное мышление как когнитивный предиктор конструктивной конфликтной компетентности личности обладает следующими свойствами.

1. Расширяет возможности субъекта деятельности посредством проявления гибкости, динамичности, ценностно-смысловой ориентированности, возможности эффективно взаимодействовать в ситуации конфликта и преодоления стресса.

2. Повышает продуктивность профессиональной деятельности и внутреннюю удовлетворенность от работы за счёт интеграции возможностей психики и окружающей среды, мобилизации ресурсов личности, что способствует изменению функциональной системности,

3. Снижает риски возникновения дисфункциональных, деструктивных конфликтных ситуаций, что увеличивает возможности рефлексивных, саморегулятивных, творческих и высших духовных способностей. Конструктивная конфликтная компетентность характеризуется направленностью личности на опорные ресурсные точки в ходе разрешения конфликта с сохранением позитивных межличностных отношений. Ресурсное мышление в качестве когнитивного предиктора конструктивной конфликтной компетентности личности служит средством прогнозирования развития ситуации и выбора адекватных средств её оптимального решения.

Глава 2. Психологическая характеристика ресурсности мышления

*Лучше знать немного истинно хорошего и нужного,
чем очень много посредственного и ненужного*

Л. Н. Толстой

2.1. Структура различных видов ресурсов

*Где нет простора для проявления способности,
там нет и способности*

Л. Фейербах

При исследовании проблемы ресурсов в психологии возникает множество вопросов. Так, чрезвычайно важно знать структуру различных видов ресурсов, особенности индивидуальных ресурсов, закономерности формирования и развития, а также трансформацию в процессе профессионализации ресурсов, соотношение и взаимоотношения разных ресурсов друг с другом, возможность использования диагностического инструментария для измерения ресурсов, понимать процесс расходования и восстановления ресурсов, технологии актуализации ресурсов. Несмотря на возрастающий интерес к проблеме ресурсов, исчерпывающих ответов на большинство поставленных вопросов не существует. Всё это свидетельствует о необходимости проведения дальнейших исследований в данной области психологии ресурсов.

Разные виды деятельности нуждаются в качественно и количественно разном ресурсном обеспечении. При столкновении с трудностями деятельность начинает требовать повышенного ресурсного обеспечения. Это хорошо просматривается в стрессовых и конфликтных ситуациях в отношении прежде всего энергетического обеспечения деятельности. В определённых пределах организм реагирует мобилизацией своих ресурсов для достижения цели в условиях препятствий автоматически. Интегральный ресурс обеспечения деятельности В. Д. Шадриков и В. А. Мазиллов называют «ценой деятельности». Возникновение затруднений на пути достижения цели деятельности активизирует процессы осознания деятельности особенно в тех звеньях, которые ранее выполнялись на уровне навыка. Переосмысливаются все компоненты деятельности, если необходимо, вносятся коррективы в цель деятельности, программу деятельности, способы её достижения [Общая психология: учебник, 2015, с. 184].

Ресурсный подход к пониманию механизмов регуляции когнитивной деятельности основывается на предположении, что когнитивный контроль есть некий аппарат, который обеспечивает управление ограниченным объёмом ресурсов, затрачиваемых на отдельные этапы или виды когнитивной переработки. От эффективности управления ресурсами зависит и результат выполнения стоящих перед человеком задач. Концепция Д. Канемана [Kahneman, 1973] обозначила новые пути в изучении регуляторных механизмов когнитивной деятельности. Автором показано, что при изменении условий задачи субъект реорганизует свою

когнитивную деятельность, что требует мобилизации умственных усилий за счёт повышения уровня физиологической активации организма. Д. Канеман подчёркивает важность гибкого использования разных ресурсных систем для различного рода задач, что создаёт основу успешности в деятельности.

D. Dörner [Dörner, 2011] показывает, что с точки зрения когнитивного управления при решении проблемной ситуации важно соизмерение трёх составляющих: принятия решения, размышления о возможных решениях, постановки вопросов. Стратегия неуспеха связана с преобладанием действий над размышлением.

Н. Е. Водопьянова [Водопьянова, 2011] обозначает следующие категории когнитивных ресурсов: когнитивно-мотивационный ресурс человека (придание смысла будущему), это когнитивно-смысловые ресурсы (позитивная оценка личных достижений), рефлексивные ресурсы (позитивная оценка настоящего). Позитивные смыслы, которые субъект способен находить в прошлом, способствуют позитивной оценке настоящего, что влияет на снижение эмоционального выгорания.

Многочисленные работы в рамках ресурсного подхода выполнены в парадигме «совмещённой деятельности». Однако постулирование ограниченности ресурсов, по сути, является гипотезой ad hoc (что признают многие исследователи) и не имеет иного подтверждения, кроме тех случаев, ради объяснения которых она была предложена. Как выразил эту идею Нойман: «Ресурсы ограничены, потому что они ограничены» [Neumann, 1987]. Более того, как только гипотеза об ограниченности одного гипотетического ресурса экспериментально опровергается (а это постоянно происходит), тут же создаётся новая гипотеза об ограниченности другого ресурса [Аллахвердов, 2000].

В рамках ресурсного подхода рассматриваются различные виды ресурсов как средовые, так и личностные. С. Хобфолл, проводя анализ этого понятия, к ресурсам относит: материальные объекты (доход, дом, транспорт, одежда, объектные фетиши) и нематериальные (желания, цели); психические и физические состояния; волевые, эмоциональные и энергетические характеристики, которые необходимы (прямо или косвенно) для выживания или сохранения здоровья в трудных жизненных ситуациях, либо служат средствами достижения лично значимых целей. Хобфолл также подчеркивает, что существует некоторый комплекс ключевых ресурсов, которые «управляют» или направляют общий фонд ресурсов. То есть «ключевой ресурс – это главное средство, контролирующее и организующее распределение других ресурсов» [Hobfoll, 2007; 2011; 2012].

Вариативный подход в выделению видов ресурсов предложен исследователями под руководством В. А. Толочка и коллегами [В. А. Толочек, О. В. Онищенко, В. И. Палей, 2008]. Выделяются три отличающиеся группы ресурсов: интрасубъектные (принадлежащие субъекту), интерсубъектные (порождаемые процессами взаимодействия субъектов), внесубъектные (факторы социальной среды – культуры и физической среды). В индивидуальные ресурсы человека входят способности, умения, знания, навыки, мотивация. Внесубъектные – это ресурсы культуры (технологии, социальные нормы, дифференцированность социальных критериев и т.д.) и физической среды: пространство (быть рядом, совпадать

по месту, быть локализованным и т.п.); время (как мера опыта, фазы, процессы, этапы и т.п.); информация (новые знания, «подсказка»); энергия. И ресурсы социальной среды (культуры). Ресурсы взаимодействия людей понимаются нами как процессы, отношения (взаимодействие, взаимозависимость, взаимосвязь, взаимовлияние и т.п.) и их эффекты. Можно выделять следующие виды отношений: брак, воспитание, обучение, наставничество, патронаж, руководство, лидерство, подчинение, консультирование, коучинг, соперничество, сотрудничество и др. Обширен и спектр их эффектов: удов-летворённость, «зона ближайшего развития» (ЗБР), знание, умение, мотивация, убеждение, заражение, внушение, подражание, сопротивление, идентичность, раппорт и др. Ресурсы взаимодействия людей процессуальны, динамичны, ситуативно изменчивы и кратковременны, имеют ближайшие и отсроченные множественные эффекты.

Внешние ресурсы (физические; социальные – социальная поддержка, семья, друзья, работа, социальный статус) – условия и объекты внешней среды и отношения, также и объекты среды внешние. Обстоятельства тогда становятся ресурсными, когда субъект наделяет их смыслом и связывает именно с ними ожидание позитивных достижений и конструктивных изменений. К внешним ресурсам относятся те, которые человек черпает из среды. Следовательно, не сам объект есть ресурс, а представления субъекта о нем как о поддерживающем ресурсе. Представляют в данном контексте интерес и данные В. А. Толочек [В. А. Толочек, 2018], который показал, что условия социальной среды имеют разную значимость как ресурсы для разных социальных групп, в частности, в динамике профессионализма у женщин в зрелом возрасте большое значение оказывает место рождения и культурная среда родительской семьи [Толочек, 2018]. Иными словами, особенности мезо-среды могут быть взаимосвязанными с актуализацией ресурсов.

Внутренние, психологические (духовные) ресурсы – возможности субъекта: когнитивные способности (А. А. Алексапольский, В. Н. Дружинин, Н. Б. Горюнова, Е. А. Сергиенко); в том числе рефлексия (Т. Н. Адеева, И. В. Тихонова, 2021; А. В. Карпов, 2020, D. Dörner, 2011, J. Selwyn, A. Grant, 2019), личностные черты (А. Antonovsky, М.Е.Р. Seligman, М. Csikszentmihalyi, В. А. Бодров, Е. Ю. Кожевникова, Д. А. Леонтьев); особенности организации индивидуально-ментального опыта (Г. В. Ожиганова, С. А. Хазова, М. А. Холодная); саморегуляцию (В. И. Моросанова, В. А. Толочек), устойчивость к эмоциональному выгоранию (Н. Е. Водопьянова, В. Е. Орел), опыт творческого проживания и совладания с трудными ситуациями (С. М. Aldwin, К. J. Sutton, М. Е. Lachman); внутренние интраперсональные переменные (самоуважение, профессиональные умения, оптимизм, самоконтроль, жизненные ценности, система верований и др.) (S. E. Hobfoll, С. J. Holahan). Данный вид ресурсов находится как бы внутри человека. Когда объект воспринимается как значимый, то он становится внутренним ресурсом. Внутренний ресурс – позитивное самоотношение (принятие себя, интерес к себе). Одним из ценных внутренних ресурсов есть понимание того, что любой кризис – явление временное, таящее в себе возможности роста. Ведь самая тёмная ночь бывает перед рассветом – зарей нового дня, дня жизни, наполненной новым смыслом.

Важно отметить, что деление на внешние и внутренние ресурсы достаточно условно, поскольку они тесно взаимосвязаны между собой, и при утрате первых постепенно угасают и вторые.

Ресурсы могут быть явными (видимыми) или скрытыми (невидимыми), востребованными (которые активно используются) или забытыми (которые будто потерялись); неосвоенными и освоенными; внесубъектными и интересубъектными; интрасубъектными и интересубъектными; значимыми – незначимыми; сильными – слабыми; ментальными, средовыми, личностными; структурными и реляционными.

В целом ресурсы могут быть отнесены к следующим категориям (укрупнённым группам):

- по степени осознанности: явными (видимыми) или скрытыми (невидимыми);
- по частоте использования: востребованными (которые активно используются) или забытыми (которые будто потерялись);
- по уровню операционализации: неосвоенными и освоенными;
- по основному источнику их детерминирующему: внесубъектными и интересубъектными; интрасубъектными и интересубъектными;
- по уровню значимости для субъекта: значимыми – незначимыми;
- по силе: сильными – слабыми;
- по виду: ментальными, средовыми, личностными;
- по внутренней организации: структурными и реляционными;
- по степени интеграции других ресурсов: протекающие на глобальном и или локальном уровнях;
- по критерию необходимости для выполнения деятельности: необходимые – необязательные;
- по скорости: быстро актуализируемые – отсрочено-воспроизводимые;
- по степени пригодности для разных ситуаций: универсальные и парциальные.

Как известно, чёткую границу между отмеченными видами ресурсов трудно провести. Например, установлено, что личностные и субъектные ресурсы имеют много общего, поскольку они обуславливают отношение к текущей жизненной ситуации. За каждым выделенным видом стоит определённый теоретический подход. Так, при выделении структурных и реляционных видов ресурсов необходимо понимание соответствующих подходов. Реляционный подход начал постепенно развиваться с середины 50-х годов 20 века [Бёдвистел, 1968; Бэйтсон, 1973]. Основное положение этого подхода состоит в том, что социальный контекст и человеческая среда не образуют условия и обстоятельства, в которых преобразуется информация и происходит межличностное взаимодействие, а являются самим общением как таковым и понимаются как системы взаимоотношений. А структурный подход в психологии основывается на предположении, что человеческое поведение и психические процессы могут быть объяснены через исследование структурных компонентов. В рамках данного подхода проявляется стремление выявить внутренние системы, организующие

и определяющие опыт субъекта и его поведение. Этот подход считает, что поведение и мышление являются результатом взаимодействия различных компонентов внутренней структуры. Структурный подход представляет собой такой способ анализа, при котором объект рассматривается как некая целостность, обладающая определённой структурой, т.е. совокупностью элементов, находящихся в определённых иерархических отношениях друг с другом.

Составление типологии ресурсов не является самоцелью, а позволяет понять их психологическое содержание, ибо учёт специфики и структуры ресурсов способствует целенаправленному управлению ими. Так, при выделении информационных ресурсов появляется возможность определить доступность, лёгкость получения информации в электронном виде; коммуникативных ресурсов – использовать возможность доступного общения со всеми сторонами образовательного процесса; персональных ресурсов – построить собственную образовательную траекторию, осуществить индивидуальный подход в рамках непрерывного образования; социальных ресурсов – найти и определить те точки роста, условия проявления которых становятся средствами творческого развития члена данного коллектива.

Операционная напряжённость возникает в условиях, предъявляющих повышенные требования к умственным ресурсам человека и не связанных с опасностью или другими серьёзными последствиями, мысли о которых заставили бы человека заранее волноваться.

Постепенно интеллектуальные ресурсы истощаются, и возникает необходимость восстанавливать их или беречь, прибегая к тем или иным приёмам психологической защиты и копинг-стратегий. Так, некоторые специалисты через определённое время меняют профиль работы и даже профессию.

Важным условием сохранения и преумножения когнитивных ресурсов является высокий уровень дифференцированности познавательных способностей и процессов, мотивационных подструктур и особенно адаптивных механизмов, их комплексов и стратегий адаптивного поведения.

Следовательно, можно отметить, что основная функция ресурсности мышления характеризуется сокращением различий между реальным и желаемым состоянием субъекта. Эффективность функционирования ресурсности мышления связана не с развитием отдельных её качеств, а со степенью организованности её функциональной системы. Учёт функциональных характеристик ресурсности мышления необходим для эффективного управления собственными психическими состояниями.

Способности выступают в качестве основы формирования индивидуальных ментальных ресурсов. Особую роль играют ресурсные функции способностей разного уровня. Сами по себе способности не так важны. Гораздо важнее, по мнению М. А. Холодной, как взаимодействуют разные виды способностей (когнитивные, метакогнитивные, понятийные, креативные, эстетические, духовные и др.) и как возникают те системные эффекты, которые она и называет ментальными ресурсами. Именно ментальный ресурс является самым важным, ключевым механизмом регуляции деятельности человека. Особую ценность

представляет нахождение механизмом перехода способностей в систему индивидуальных ментальных ресурсов [Холодная, 2020; 2022].

В связи с этим можно отметить, что если профессионал находит в себе ресурсы переосмыслить цели деятельности, отстоять свою независимость в условиях внешнего давления, то происходит повышение его ресурсности прежде всего ресурсности его мышления. Все психические ресурсы индивидуальности (когнитивные процессы, личностные структуры, психические состояния), реализующие профессиональное мышление, целесообразно исследовать с точки зрения их функциональной роли в осуществлении целостной регуляции деятельности прежде всего в условиях напряжённого межличностного взаимодействия с целью налаживания позитивных взаимоотношений [Кашапов, Филатова, Кашапов, 2018].

Если специалист чётко осознаёт, что уже не может принимать бытие таким, какое оно есть, ему необходимо вырваться из потока повседневности, изменить свою жизнь, профессиональную деятельность. Такой надситуативный подход возможен при условии, что он находит в себе ресурсы. В случае возникновения затруднений с определением средств преобразования жизни происходит переживание ситуации обострения противоречий собственного развития, возникает состояние кризиса. Данная деструктивная ситуация выступает активатором агрессии либо депрессии. Превентивную роль в разрешении дисфункциональных ситуаций играет учёт в медиации специфики типов реагирования на конфликт как на внутриличностный, так и на межличностный. Поэтому в подготовке профессионала особое значение приобретают целевые ресурсные ориентиры [Кашапов, 2012].

Роль ресурсов в профессиональной деятельности, в том числе и в мыслительной деятельности, трудно переоценить. Неслучайно нарушение нормального функционирования, ухудшение здоровья и другие негативные последствия стресса связываются с дефицитом ресурсов и недостаточной эффективностью стратегий копинга (C. S. Garver, F. Cohen, S. Folkman, R. H. Moss, M. F. Scheier, J. K. Weintraub). Можно выделить следующие причины возникновения данного феномена.

Во-первых, работники с высокими личностными ресурсами способны более эффективно справляться с рабочими стрессами, то есть высокие требования приводят к выгоранию и стрессу только при недостаточных ресурсах [Halbesleben, Buckley, 2004; Lee, Ashforth, 1996; Schaufeli, Enzmann, 1998; Nakanen et al., 2008]. Во-вторых, люди с высокими личностными ресурсами скорее воспринимают требования как интересный вызов, чем угрозу их благополучию [Bakker, Demerouti, 2014], а свои ресурсы оценивают как достаточные для конструктивного совладания с трудностями.

В-третьих, ресурсность мышления служит «локомотивом» самосовершенствования субъектом собственного творческого профессионального мышления [Кашапов, Кашапов, 2020].

В-четвертых, способность к актуализации когнитивного ресурса, ресурсность мышления наиболее ярко проявляется при удовлетворённости собой как личностью, наличии мотивации на интеграцию эмоциональной и когнитивной

сфер собственной личности и одновременного понимания некоторой некомпетентности и ограниченности своих возможностей как у субъекта профессиональной деятельности (наличие оптимального уровня сомнений) [Серафимович, 2023].

В связи с этим возникают вопросы: существуют ли ресурсные познавательные состояния? Если да, то каким образом они возникают? Возможно ли самоуправление этими состояниями? Ответы на эти и подобные вопросы можно найти в трудах А. О. Прохорова.

Психические состояния, по мнению А. О. Прохорова, отражают особенности функционирования психики человека в определённый период времени, влияют на формирование психических свойств и протекание психических процессов. Автор описывает равновесные и неравновесные психические состояния. Равновесные психические состояния – это устойчивые психические состояния, которые являются фундаментом адекватного поведения, характеризуются комфортностью переживаний, а также длительной продуктивной психической и трудовой деятельностью. Особое внимание А. О. Прохоров обращает на исследование ситуативных и феноменологических характеристик познавательных состояний субъекта, поскольку они имеют фундаментальное значение для развития представлений об активности человека. Неравновесные психические состояния высокой степени активности бывают положительно окрашенными, оптимизирующими деятельность субъекта и отрицательно окрашенными, негативно влияющими на деятельность. Неравновесные психические состояния низкой степени активности всегда отрицательно окрашены и более длительны во времени [А. О. Прохоров, 1998]. При этом познавательное состояние рассматривается как состояние субъекта, характеризующееся высокой активностью и устойчивостью когнитивных процессов в течение определённого отрезка времени, направленное на решение задач жизнедеятельности, познание объектов внутреннего или внешнего мира. Именно типичные познавательные состояния выступают в качестве психологического фактора развития интеллектуальной сферы субъекта и прежде всего мыслительных процессов [Прохоров, Юсупов, 2015; Прохоров, 2017].

Ментальные репрезентации типичных состояний в большей степени связаны с интеллектуальными характеристиками субъекта: с обобщением, вербальным интеллектом, теоретическими способностями, способностью к абстракции, оперированию словами и др. [Прохоров, 2021, с. 168]. Исследования, проведённые А. О. Прохоровым, демонстрируют, что практически все оценочные характеристики репрезентаций состояний имеют связь с когнитивными процессами. В большей степени с последними коррелируют ментальные репрезентации неравновесных состояний высокого и низкого уровней психической активности. Выявлены оценочные семантические категории, дифференцирующие и объединяющие репрезентации связей состояний с когнитивными процессами [Прохоров, 2021, с. 169]. Следовательно, в работах А. О. Прохорова обосновано, каким образом в структуру психических состояний наряду с другими познавательными процессами включено и мышление. Можно подчеркнуть, что

посредством проживания ресурсных познавательных состояний происходит формирование ресурсного мышления.

Ещё один из ракурсов ответа на вышепоставленный нами вопрос имеется в трудах В. Д. Шадрикова. Он фактически предлагает новую точку отсчёта в понимании сомнения как продуктивной составляющей мышления, а не только неуверенности в чём/ком-либо или подозрительности. Автором убедительно показано, что в «научных исследованиях сомнения порождаются вскрытием противоречий в существующем взгляде на вещи... Сомнения переходят в научную проблему, и разрешение этих сомнений-проблем является источником творчества» [Шадриков, 2022, с. 217]. Установлено, что есть принципиальные отличия в принятии решений, которые порождаются сомнениями. И тогда в случае появления действий/бездействий сомнение может стать состоянием или процессом (как некий род мышления). Сомнение не является бездействием и ничегонеделанием, такое состояние «сопряжено с активной интеллектуальной деятельностью и глубокими переживаниями, отказ от действия – это тоже действие, часто требующее больших волевых усилий. Сомнение – это не столько процесс принятия решения, сколько размышление, интеллектуализация ситуации, ... процесс познания себя и социального познания [Шадриков, 2022, с. 222].

Иными словами, в трудах В. Д. Шадрикова показано, сомнение, выражающееся в разных формах и имеющее различное содержание, онтологически присущее бытию человека, не устранимое в силу противоречивости и многообразия жизни и деятельности субъекта, но преодолимое через направленность на поиск позитивных ресурсов сомнения, что даёт основу для формирования ресурсного мышления.

Профессионализация мышления будет успешной при условии эффективного функционирования системы энергетического обеспечения, соединяющего разум и тело. Подвергаясь стрессу, субъект зачастую блокирует эту энергию. Для избавления от имеющихся блоков он может обратиться к собственному опыту и достичь особого состояния внутренней гибкости и пластичности, которое открывает перед ним неисчерпаемые ресурсы и возможности даже в самых трудных жизненных ситуациях [Налимов, 1979].

Ресурсность мышления — это способность человека осмысливать (открывать новые смыслы или трансформировать, видоизменять имеющиеся), осознавать, развивать и умело управлять внешними и внутренними ресурсами в деятельности в условиях освоения различных способов разрешения стрессовых и проблемных ситуаций для достижения намеченной социально положительной цели. Такое мышление обеспечивает нахождение и реализацию опорных точек (абсолютных и относительных) в собственном опыте и в условиях окружающей среды.

Рассмотрение внутренних условий деятельности позволяет выйти на более глубокое понимание ментального развития человека. В случае необходимости создаются оптимальные ментальные конструкции, если старые перестают работать. Нахождение и реализация прорывного ресурса позволяет получить дополнительный оригинальный продукт.

Ресурсное познавательное состояние характеризуется совокупностью показателей физического и социально-психологического здоровья, которые прояв-

ляются в том, что у человека достаточно сил и желания для решения текущих задач, а также энергии, чтобы реализовывать намеченные планы. Для вхождения в ресурсное состояние необходимо учитывать три ключевых аспекта: физическое, социальное и психологическое здоровье. Как показывают исследования, реализованные в научной школе Г. С. Никифорова [Никифоров, 2006], физическое здоровье обуславливает жизнеспособность организма индивида и детерминировано законами наследственности, возрастной ступенчатости, единства организма и среды. С другой стороны, оно частично управляемо за счёт тренировки (виды спорта, рациональное питание, режим труда и отдыха), которая не только повышает уровень функциональных резервов организма, но и экономит их расходование. Учёт особенностей своего физического здоровья и его возможностей в текущий момент времени даёт возможность использовать все имеющиеся ресурсы и чувствовать меру их наличия.

Управление социально-психологическим здоровьем и умение чувствовать, использовать и создавать ресурсное состояние может зависеть от различных субъективных и объективных факторов: умения выполнять требования социума оптимальными путями и позитивно относиться к субъективным переживаниям по поводу своего здоровья-нездоровья [Adler, 1938], непрерывно искать и осознавать личностный смысл в профессиональной деятельности [Isaksen, 2000], уметь взаимодействовать с окружающими и уметь видеть себя в контексте этого взаимодействия [Grof, J. Halifax, 1978], иметь акме-устремления в профессиональной деятельности [Деркач, 2004, Кашапов 2020], использовать креативный резерв сил для преодоления стрессовых ситуаций и активного творческого отношения к действительности, созидательной позиции [Дружинин, Хухлаева], принимать себя и свои достоинства и недостатки, осознавать собственную ценность и уникальность, уметь находить собственные ресурсы в трудной ситуации [Дубровина, Данилова, Прихожан, 2003], повышать степень согласованности интегральных характеристик личности, в том числе развивать профессиональное самосознание, осознавать себя личностью, которая способна проектировать будущее [Митина, Митин, Анисимова, 2005].

Наши предыдущие исследования на педагогах ($n=600$) показали, что цикл занятий по формированию ресурсности профессионального педагогического мышления способствует как изменению некоторых показателей социально-психологического здоровья (повышение уровня субъективного локус-контроля, самооценки по критерию «профессионального самосознания», увеличение копинг-стратегии, решение проблем), так и изменению в показателях профессионального мышления (увеличение глубины, адекватности, обоснованности при анализе проблемных ситуаций и выборе способов их решений). Изменения в составляющих надситуативного мышления, которые связаны со способностью субъекта анализировать собственные мыслительные стратегии, глубже и целостнее понимать суть ситуации, обосновывать свои решения, имеют метакогнитивный контекст [И. В. Серафимович, 2017].

Можно отметить, что основная функция ресурсности мышления характеризуется сокращением различий между реальным и желаемым ресурсным состоянием субъекта. Эффективность функционирования ресурсности мышления

связана не с развитием отдельных её качеств, а со степенью организованности и структурированности её функциональной системы. Учёт функциональных характеристик такого мышления необходим для эффективного управления собственными психическими состояниями.

Ресурсность мышления рассматривается нами как высший психический познавательный метапроцесс, выступающий психическим ресурсом реализации творческой активности субъекта в выдвижении и достижении жизненных (личных и профессиональных) целей. Эта активность обеспечивается целостной системой познавательной деятельности, участием системы самых разных процессов, явлений и уровней психики, являющихся средствами её реализации. Профессионал становится творцом порой не вопреки, а благодаря сопротивлению среды, аналогично полёту самолета, использующего сопротивление воздуха.

Установленные показатели профессионализации мышления позволяют приблизиться к ответу на вопрос о соотношении роли внутренних (личностных) и средовых (социальных, профессиональных) детерминант в становлении профессионального мышления: либо мышление проявляется в разных сферах профессиональной деятельности (преобладание внутренних детерминант), либо оно может выражаться в этих сферах избирательно (преобладание средовых детерминант).

Анализ результатов проведённого цикла исследований [Кашапов, Кашапов, 2020] позволил установить психологическую закономерность: если в мышлении преобладает ситуативный уровень обнаружения проблемности, то происходит совершенствование профессиональной деятельности субъекта, при этом появляются профессиональные новообразования. А если доминирует надситуативный уровень, то у него возникают личностные новообразования. Именно личностные ресурсы являются основным источником профессионализации мышления педагога.

Обобщение данных других направлений исследования [Кашапов, Серафимович, 2017, 2018, 2020] показало, что поиск надситуативного решения дифференцированно определяется личностными и средовыми, ситуационными факторами, а парциальный вклад различных качеств мышления профессионального мышления даёт возможность, с одной стороны, возможность максимально эффективной реализации той или иной функции мышления, а с другой – экономии расходования общих ресурсов мыслительной деятельности. Приведём пример. В различных сферах управленческой деятельности (образование, малый и средний бизнес) наблюдаются отличия в надситуативности не количественного, а качественного порядка. Данная тенденция проявляется в преобладающем использовании различных качеств мышления для достижения эффективности разрешения проблемных ситуаций в профессиональной деятельности. Так, для руководителей в сфере образования наиболее важнее уметь глубоко анализировать проблемные ситуации, находить адекватные средства разрешения ($t = -2,112$, $p < 0,05$), а для малого и среднего бизнеса важна неординарность мышления ($t = 2,283$, $p < 0,01$), позволяющая находить новые бизнес-идеи в целях их продвижения на рынке услуг того или иного бизнеса. Вышеуказанный факт иллюстрирует один из принципов системогенеза – неравномерность развития.

Другой из принципов – возрастающей дифференциации и увеличивающейся интеграции выражается в том, что по мере развития ресурсность мышления проявляется распределённо в нескольких направлениях: по отношению к самому субъекту (позволяет мотивировать себя на саморазвитие и самосовершенствование), по отношению к выполняемой деятельности (приобретается новый смысл), по отношению к иным субъектам образовательного процесса (расширяется поведенческий репертуар и вариативность поведения в профессиональных проблемных ситуациях).

Недавно проведённый цикл [Серафимович, 2022, 2023] позволил выделить ещё одну психологическую закономерность: надситуативный уровень мышления требует высокого ресурсного обеспечения, что предполагает интеграцию всех видов ресурсов – а ситуативный позволяет действовать в «экономичном режиме». Для эффективной адаптации и реализации деятельности требуется гибкое сочетание уровней мышления в зависимости от возможностей субъекта и требований текущей ситуации.

Внутренние ресурсы прежде всего духовные, выполняют инструментальную функцию в реализации задач развития личности. Функциональная характеристика личностных ресурсов проявляется в расширении границ ментального опыта субъекта и появлению новых ресурсов посредством актуализации и реализации потенциальных возможностей. Возникновение ресурсов обусловлено, во-первых, тем, что ресурсы, начавшие выполнять триггерные функции, заменяются ресурсами, имеющими созидательную направленность; во-вторых, одни ресурсы по мере необходимости способны порождать и усиливать другие ресурсы. Причём усиление духовных ресурсов способствует развитию когнитивных ресурсов. Синергетический эффект, взаимообогащающий различные виды ресурсов, повышает возможности субъекта в совладании с потенциально трудными ситуациями в превентивном плане. Когнитивные познавательные ресурсы выступают в роли как модераторов, так и медиаторов, опосредуя и обуславливая связи организационных факторов (требований и ресурсов работы) и психологических последствий (увлечённость и удовлетворённость работой, выгорание, стресс) и продуктивности.

Следовательно, основным ресурсом профессионализации мышления являются интеллектуальные состояния, выражающиеся в форме профессиональной проблемной ситуации как психического состояния познавательного и практического затруднения субъекта деятельности. Такой процесс проблемного усвоения новых знаний, умений или навыков через освоение закономерностей, способов или условий действия в профессиональной деятельности представляет собой фактически самодидактическую и самоорганизацию мыслительной деятельности для удовлетворения познавательно-практических потребностей. Рассмотренные показатели позволяют определить содержание направленности субъекта на оптимальное выполнение мыслительной деятельности, которая характеризуется достижением максимальной результативности при минимальных затратах. В связи с этим представляется перспективным рассмотрение когнитивного познавательного ресурса в качестве аттрактора как возможной траекто-

рии движения неравновесной системы, обеспечивающей достижение устойчивого состояния в условиях напряжённой мыслительной деятельности.

Таким образом, к ресурсам могут быть отнесены только позитивные моменты. Главное – найти структуру изменения конкретного ресурса, понять его составляющие и необходимость сохранения или изменения для решения тактических и стратегических задач. Учёт выявленных дефицитарных (недостающих, работающих не так, как требует ситуация, устаревших и не востребованных в текущий момент времени) особенностей структуры позволит целенаправленно формировать востребованный ресурс. Такое возможно благодаря осознанию специфической ценности конкретных видов ресурсов для определённой деятельности. Понимание необходимости нахождения оптимальной связи меры актуализации и реализации субъектом ресурсов разных видов способствует его социальной и профессиональной успешности.

2.2. Психологические механизмы функционирования ресурсности мышления субъекта в профессиональной деятельности

*Никто не знает силы своих способностей,
пока он не испытал их*

Дж. Локк

Реализация идеи Андрея Владимировича Брушлинского о связи умственного и нравственного развития способствовала выделению следующих полюсов субъекта: культурного и деятельностного. Им обосновано, что укрепление социального ресурса человека способствует его успешной адаптации [Брушлинский, 1970]. Применение духовных знаний обеспечивает повышение ресурсности мышления, которое в современных исследованиях проанализировано с позиций психологии субъекта.

С. Л. Рубинштейн, исследуя психологию субъекта, описывает два основных способа существования людей и, соответственно, два разных отношения людей к жизни. «Первый — жизнь, не выходящая за пределы непосредственных связей, в которых живёт человек. Всякое его отношение — это отношение к отдельным явлениям, но не к жизни в целом... Второй способ связан с появлением рефлексии. Она как бы приостанавливает, прерывает этот непрерывный процесс жизни и выводит человека мысленно за её пределы. Человек как бы занимает позицию вне её. Это решающий, поворотный момент. Здесь кончается первый способ существования. Здесь начинается либо путь к душевной опустошённости, к нигилизму, к нравственному скептицизму, к цинизму, к моральному разложению (или в менее острых случаях к моральной неустойчивости), либо другой путь — к построению нравственной человеческой жизни на новой, сознательной основе» [Рубинштейн, 1997, с. 79].

Психология субъекта получила выражение в работах А. В. Брушлинского и его единомышленников. Целостность, единство, интегральность являются важными свойствами субъекта, которые выступают основой для системности всех его психических качеств, часто весьма противоречивых и трудно совместимых. Человек, становясь субъектом, способен мысленно выйти за пределы самого себя.

Личность задаёт направление психического развития, а субъект — его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. Личность является носителем содержания внутреннего мира человека, которое субъект реализует в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах. Субъектность человека формируется и проявляется в процессе осуществления трёх функций: когнитивной, регулятивной и коммуникативной [Сергиенко, 2013, с. 13].

Важным конституирующим субъекта ресурсом является способность ставить цели. При анализе целеполагания психологу важно осознавать, что нередко альтернативы, из которых необходимо сделать выбор, не даны субъекту непосредственно. Они требуют такого осознания и формулирования, которое требует

от субъекта выхода за пределы себя, предусматривая возможные последствия [Знаков, 2016, с. 105].

Идея выхода за пределы себя представляется перспективной особенно в области исследования профессионального мышления. А. В. Брушлинский, подчёркивает, что процесс мышления начинается с анализа проблемной ситуации. В результате её анализа возникает, формулируется задача (проблема) в собственном смысле слова. Возникновение задачи означает, что удалось хотя бы предварительно расчленив данное (известное) и неизвестное (искомое). Исходя из связи и отношений между известным и неизвестным, становится возможным искать и находить нечто новое, до того скрытое, неизвестное [Брушлинский, 1970, с. 53-54].

Идеи А. В. Брушлинского дали разнообразные импульсы новым исследованиям в области психологии профессионального мышления. Так, проведённое нами обобщение эмпирических результатов, полученных с помощью авторских психодиагностических методик, прошедших полную психометрическую проверку [Кашапов, 2020], позволяет отметить, что процесс мышления начинается с обнаружения проблемности в решаемой и преобразуемой ситуации. Установлено два типа выявления субъектом проблемности. Первый тип ситуативного обнаружения проблемности как рассогласования в выполняемой деятельности характеризуется необходимостью преобразований внутри решаемой профессиональной проблемной ситуации. Второй – надситуативного обнаружения проблемности проявляется в осмыслении необходимости преобразований себя как субъекта профессиональной деятельности. В первом случае возникают профессиональные новообразования: появляются новые компетенции (знания, умения, навыки). А во втором – возникают личностные новообразования: формируются новые компетентности (способности, качества). Выход за пределы ситуативного мышления и реализация надситуативного мышления не естественен в том смысле, что не происходит спонтанно. Такой выход организуется ресурсными возможностями субъекта прежде всего силой его ресурсного мышления. А сила такого мышления определяется уровнем культуры мышления субъекта, которая является составляющей частью общей культуры человека. При этом культура мышления предполагает сознательное развитие личностью своих способов мышления через постоянную интеллектуальную деятельность, оптимизацию и совершенствование, преодоление стихийности, ситуативности и стереотипности мышления [Краткий психологический словарь... Л. А. Карпенко и др., 1998], умение точно формулировать проблемы и подбирать оптимальные способы их решения для повышения целенаправленности и эффективности деятельности [Современный образовательный процесс... М. Ю. Олешков и др., 2006].

Особую ценность выделение двух типов обнаружения проблемности приобретает в контексте понимания, каким образом возникает ресурсность мышления в профессиональной деятельности. Психологическим механизмом образования и проявления ресурсности мышления служит переход с ситуативного уровня обнаружения проблемности на надситуативный, ибо в этом случае происходит выход не только за границы (организационные, временные, пространственные, ценностно-смысловые) решаемой ситуации, но и за пределы соб-

ственных возможностей. Субъект при этом как бы превосходит самого себя, происходит выход за привычные схемы мышления, поведения, деятельности, отношения.

Новое отношение к возникшему затруднению в профессиональной деятельности, неожиданный угол рассмотрения возникшей проблемной ситуации, отдельных её частей и причинно-следственных связей открывают нечто новое даже в очень знакомых вещах и явлениях.

Понимание ресурсности мышления предполагает учёт *интерференции*, когда происходит взаимодействие новой информации и уже имеющихся воспоминаний. Данное взаимодействие усугубляется тем, что хранящаяся информация целостна и не повреждена, но не может быть актуализирована из-за конкуренции с новой полученной информацией. Поэтому эффективность использования психологических ресурсов рассматривается в зависимости от индивидуальных особенностей человека. Попытки объяснить интерференцию, возникающую при одновременном решении нескольких задач, сходных и различных, привели к появлению теорий множественных, составных ресурсов [Navon, Gopher, 1980; Wickens, McCarley, 2008].

Механизм интерференции имеет реверсивный характер, поскольку существует два основных вида интерференции: проактивная и ретроактивная. Проактивная предполагает ухудшение деятельности под влиянием предварительного опыта, а ретроактивная – снижением «ценности» и не «сохранением» позитивного опыта за счёт появления нового. В частности, в отечественных исследованиях показано, что одной из причин ошибок в мышлении у опытных лётчиков-профессионалов является «жесткость» профессионального опыта и полезависимый когнитивный стиль [Стрелков, 2001], у следователей – с чётко структурированным и маловариативным по разным параметрам «пространством проблемных ситуаций», которое является результатом обобщения многочисленных эпизодов профессиональной деятельности и включает в себя представление индивида о проблемных точках его профессиональной деятельности, представление о том, какого рода эти проблемные ситуации, какова степень необходимости их решения [Конева, 2011].

Наряду с интерференцией важным механизмом, обеспечивающим функционирование ресурсности мышления, является *дистанцирование* как механизм, реализация которого способствует изменению отношения к мыслям без изменения их содержания. Основная цель дистанцирования – изменение реакции на собственные мысли, что достигается путём отстранения от них. Благодаря изменению реакции на мысли формируется новая причинно-следственная и целе-средственная (инструментально-целевая) связь между познаваемыми явлениями, то есть происходящее позитивное изменение отношения к мыслям способствует повышению ресурсности мышления. Исследования, выполненные И. М. Коган, показывают, что «проблемная ситуация характеризуется ярким колоритом и высоким динамизмом эмоциональных переживаний, которые, изменяя энергетический потенциал потребности в решении проблемы, влияют на мотивацию поиска, причём эмоциям успеха принадлежит роль стимула творческого процесса. Эмоции же неуспеха угнетают поисковую активность

и «санкционируют» прекращение поиска...» [Коган, 1992, с. 145]. Иными словами, механизм дистанцирования позволяет отделять собственно мысли и эмоции по поводу этих мыслей.

Следующий механизм ресурсности мышления характеризуется тем, что человек реагирует на возникающий у него целостный образ ситуации, поскольку он взаимодействует не с её отдельными характеристиками, а с целостной ситуацией. Именно осмысление (нахождение новых смыслов) целостной ситуации становится основой её понимания субъектом и, соответственно, определяет его поведение. Механизм *социальной перцепции* в управлении сложной ситуацией является для субъекта инструментальным средством саморазвития его адаптационной стратегии. Используя данный механизм, человек может многие ситуации развернуть, обернуть в свою пользу, тем самым извлечь выгоду для себя и получить желаемое.

Концептуализация как механизм перевода резерва (запас) в ресурсы, а ресурсов – в потенциал (возможности) и его проявление (действие умственное, практическое). Оптимальное распределение ресурсов способствует планированию возникновения событий и управлению ими для достижения социально-приемлемых целей. Концептуализация позволяет структурировать информацию, что означает создание концепта, т.е. соотнесение установленных сведений к определённой категории и сбор новой информации в эту категорию случая – структурирование информации, собираемой терапевтом в процессе работы. Создание концепта, т.е. отнесение сказанного собеседником к определённой категории и сбор информации в эту категорию, – это и есть процесс концептуализации.

Механизм позитивного переструктурирования личностного опыта характеризуется тем, что новые ведущие смысловые образования реализуются посредством роста силы и численности гибко опосредованных связей между существующими смысловыми образованиями. Происходит переход от количественных накоплений к качественным преобразованиям и к позитивным изменениям мышления.

Рефлексивная импликация – выуживание ресурса характеризуется косвенным внушением посредством формирования сложной формы подразумевений.

Партикуляризованная репрезентация ситуации, по мнению Ж. Ришара, – основной механизм решения, под которым подразумевается построение ментальной структуры, отражающей ситуацию с учётом всех её звеньев и исходных данных. Конструирование презентации может происходить с участием памяти (репрезентация в этом случае строится по аналогии с уже имеющейся), однако это не главное и этого недостаточно, чтобы решить задачу. Таким образом, скорее достигается понимание, а не собственно решение [Ришар, 1998].

Механизм фокусировки. Практика показывает, что выбор между приоритетными и второстепенными задачами является достаточно сложным как в профессиональной деятельности, так и в жизнедеятельности в целом. Одним из способов оптимизации процесса может стать фокусировка, т.е. такая точечная дифференциация и регулирование информационно-деятельностной «ценности и значимости» информации, которая позволяет выделить приоритеты в решении проблемной ситуации и абстрагироваться от не столь важного и значимого.

Достаточно известной является технологичная модель организации дел, которая помогает определить приоритеты и эффективно распределить время на задачи – это Матрица Эйзенхауэра. Будучи сначала генералом, потом президентом США, Д. Д. Эйзенхауэр был вынужден сосредотачиваться на важных делах и проектах, не браться за ненужное, оптимизировать процесс принятия решений. D. Kahneman называют эту особенность навыком противодействия влиянию «когнитивного шума», который можно развить за счёт постоянной тренировки управления собственным мышлением, эмоциями, установками [Kahneman, 2021]. В наших исследованиях [Серафимович, 2023] мы установили, что именно при преобладании надситуативного уровня мышления отчётливо выражена метакогнитивная характеристика профессионального мышления – «способность к концентрации», которая в свою очередь положительно связана с качествами профессионального мышления – оригинальность, глубина, полнота анализа ($p \leq 0,05$).

Аналогия – мощный, но не всегда используемый самой личностью ресурс для доопределения неопределённого. Аналогия (греч. analogia – сходство) – сходные психические явления и особенности поведения, вызванные одинаковыми условиями среды и потребностями. Аналогия является механизмом креативного и логического мышления. Креативного потому, что помогает растормозить инерцию мышления, посмотреть на знакомое под другим углом и заметить то, что ускользало от понимания.

Аналогия играет важную роль в решении проблем, а также в принятии решений, аргументации, восприятии, обобщении, памяти, творчестве, изобретательстве, прогнозировании, эмоциях, объяснении, концептуализации и коммуникации. Она лежит в основе таких базовых задач, как идентификация мест, предметов и людей, например, в системах восприятия лиц и системах распознавания лиц. D. Hofstadter утверждал, что аналогия является «ядром познания» [Hofstadter D., 2013].

C. Martindale разрабатывал теорию с позиций когнитивной психологии в контексте первичных-вторичных когнитивных процессов. Первичные процессы характеризуются свободными ассоциациями, мышлением конкретным, и по аналогиям их можно уподобить мышлению в фантазиях, мечтах и сновидениях. Вторичные процессы характеризуются абстрактностью, логичностью, ориентацией на требования реальности, фокусированным вниманием. Креативные субъекты отличаются от некреативных лёгкостью перемещений между полюсами этого континуума [Martindale, 2002].

Децентрация [Ж. Пиаже] как преодоление познавательного эгоцентризма. Децентрация – психическое состояние, при котором субъект может изменять и варьировать точку зрения при восприятии и анализе ситуации, а также выделять в этой ситуации некоторое множество существенных и несущественных признаков и отношений.

Децентричность мышления – способность к смене точек зрения в момент выявления разногласия или непонимания. Эта способность выражается, в частности, в умении думать за другого. Такое решение характеризуется психическим состоянием, при котором субъект может изменять и варьировать точку

зрения при восприятии и анализе ситуации, а также выделять в этой ситуации некоторое множество существенных и несущественных признаков и отношений. Децентрация задаёт диапазон динамики, степень вариативности психологических характеристик и способов деятельности, которые обеспечивают удовлетворяющую субъекта и социально приемлемую эффективность профессиональных решений в меняющихся условиях.

Психологическая сущность процесса решения задач характеризуется последовательным переходом субъекта от одной проблемной ситуации к другой путём моделирования первой ситуации и принятия построенной модели за объект второй ситуации. Субъект строит последовательность моделей первоначально составленной или принятой задачи. При этом переход от проблемной ситуации к её модели совершается путём децентрации субъекта, т.е. мысленного выхода субъекта из ситуации и её активного изучения им как бы со стороны. Решённая задача, согласно М. Вертгеймеру, не должна быть завершённой вещью в себе [Вертгеймер, 1987]. Она снова может функционировать как часть, которая заставляет нас выходить за её пределы, побуждает рассматривать и осмысливать более широкое поле. Часто это длительный процесс, характеризующийся драматическим преодолением препятствий.

В случае, когда задача становится мысленной моделью, эта децентрация принимает форму мысленного «раздвоения» субъекта: он изучает свою собственную мысль, её преобразования, процесс её протекания. Иначе говоря, субъект как бы раздваивается на два «существа»: одно из них строит и преобразует мысленные модели исходной задачи, а другое мысленно изучает получающиеся модели и соотносит их с моделью конечной или промежуточной цели деятельности [Фридман, 1977].

Механизм *продуктивной трансформации ресурсности мышления* выражается в изменении мышления субъекта и его основных компонентов, результатом которого является когнитивное новообразование, свидетельствующее о переходе на новый этап когнитивного развития. Позитивное изменение мышления создает конструктивную основу для личностного и профессионального роста субъекта.

Следовательно, глубина проникновения в понимание психологических механизмов ресурсности мышления субъекта неразрывно связана с учётом функционирования глубинных механизмов работы психики в разных ситуациях. Перестройка механизмов происходит под влиянием разнообразных факторов. Ситуационные факторы при этом играют роль предиктора и определяют вариативность проявления надситуационных факторов, которые детерминируют трансформацию ситуации в событие. Ресурсность мышления характеризуется умением проектировать ситуацию, ориентированную на развитие личности. Конструирование развивающих ситуаций возможно посредством ненавязчивого установления определённых правил, согласованных с остальными параметрами ситуации. Изменяя один элемент ситуации, субъект может управлять развитием созданной ситуации в целом. Именно в этом случае социальная ситуация трансформируется в поворотное, судьбоносное событие.

Таким образом, проведённый анализ ресурсности мышления как познавательного процесса нахождения различных способов разрешения профессиональных проблемных ситуаций позволяет сделать следующие выводы:

во-первых, нельзя рассматривать ресурсность вне субъекта познания, общения и деятельности. Суффикс «ность» означает в данном случае принадлежность чего-то чему-то;

во-вторых, ресурсность следует исследовать в контексте активности субъекта. Ресурсность всегда включена в деятельность. Она возникает и обогащается в процессе осуществления деятельности. В этом плане ресурсность выступает и как процесс, и как результат;

в-третьих, благодаря психологическим механизмам ресурсности мышления осуществляется нахождение и реализация творческого потенциала профессионала. Эффективность функционирования ресурсности мышления связана не с развитием отдельных её качеств, а со степенью организованности её функциональной системы. Учёт функциональных характеристик ресурсности мышления необходим субъекту для эффективного осуществления выполняемой деятельности. В контексте понимания данных механизмов появляется возможность раскрыть диалектическую связь ресурсности и потенциала субъекта. Реализация данного подхода позволит расширить ресурсное поле в качестве самостоятельного выбора человеком механизмов решения возникших проблем.

2.3. Психологические эффекты как основа функционирования ресурсности мышления субъекта

Что такое талант?

*Талант есть способность сказать
или выразить хорошо там,*

где бездарность скажет и выразит дурно

Ф. М. Достоевский

Понимание самого слова эффект [от лат. effectus – действие] является многозначным. Так, в «Новейший большой толковый словарь русского языка» С. А. Кузнецовым [Новейший... словарь / под ред. С. А. Кузнецова, 2008] предлагаются варианты: впечатление, производимое кем/чем-либо на кого-либо; результат каких-либо действий или следствие каких-либо причин; средство, приём для создания определённого впечатления. В «Толковом словаре русского языка» Д. В. Дмитриева [Толковый словарь ... / под ред. Д. В. Дмитриева. 2003] имеются к вышеуказанным такие варианты, как воздействие одного явления, процесса на другое в результате чего возникает устойчивый, определённый результат; технический приём изменения состояния, формы, движения графического или текстового объекта.

Поскольку для психики как системы характерны относительно устойчивые и регулярные взаимосвязи между явлениями и объектами реальности, обнаруживающиеся в процессах изменения и развития, то под понятием «эффекты» обозначены психологические закономерности, выявленные в процессе становления ресурсности мышления на разных стадиях педагогического образования (двузоровский, вузовский, послевузовский). Учёт данных эффектов позволяет трансформировать условия обучения педагогическому мышлению в средства его самосовершенствования. При этом закономерности в психологии, как и в педагогике, имеют вероятностно-статистический характер, т. е. не могут предусмотреть абсолютно все вариации ситуаций и безошибочно верно установить проявление тех или иных законов в процессе учебной или профессиональной деятельности.

Актуальность ресурсности мышления педагогов обусловлена тем, что процесс профессионализации характеризуется необходимостью непрерывного самосовершенствования, которое неразрывно связано с решением проблемы поиска и реализации ресурсов субъекта педагогической деятельности. Учёт динамики ресурсности мышления педагога на стадиях профессионализации способствует разработке технологий реализации/самореализации творческого потенциала.

Существенный интерес в понимании мышления имеет определение, представленное В. Д. Шадриковым, в котором мышление рассматривается как качественно специфический познавательный процесс, суть которого заключается в порождении мыслей и в работе с ними посредством системы интеллектуальных операций, направленных на разрешение задач, стоящих перед субъектом [Шадриков, 2022, с. 71]. В контексте данного понимания мышления целесообразно основное внимание обратить на анализ особенностей педагогического мышления [Кашапов, 2000; Серафимович, 2020], одна из ключевых характери-

стик которого заключается в понимании ресурсности мышления педагога. Направленность педагога на поиск ресурсов, необходимых для разрешения возникших педагогических проблем и ситуаций, сопровождается следующими эффектами ресурсности мышления:

Бифуркационный эффект

Бифуркационный эффект. Бифуркация (от лат. *bifurcus* – раздвоенный) – акме логический (акме) или катастрофический (катэ) скачок, конфликтный узел, клубок взаимодействия между колебаниями и необратимостью.

Дискретность, расщепление процесса осмысления возникает на таком этапе жизненного пути, когда мотивация на самореализацию не поддерживается ресурсами или находит и реализует их лишь в частичных преобразованиях. В таких изменяющихся обстоятельствах (точках бифуркации) профессиональной деятельности возможно либо снижение (катэ), либо повышение (акме) уровня ценностно-смыслового отношения к профессии, а отношение определяет результат.

Бифуркация характеризуется клубком противоречивого взаимодействия между колебаниями и необратимостью выбора: либо «акме» (движение к пику, к росту, к расцвету, т.е. прогресс), либо «катэ» (падение, упадок, катастрофа, т.е. регресс). Это колебательное, неустойчивое состояние, предшествующее выбору, создаёт благоприятную возможность для осмысления и нахождения новых смыслов в происходящем с целью трансформации условий профессиональной проблемной ситуации (коммуникативной, организационной) в средства её позитивного разрешения.

В концепции понимания В. В. Знакова выявлено, что существуют ситуации, в которых возможности субъекта оцениваются им самим как «невозможности», и эти ситуации являются внешним стимулом для проявлений так называемого автором «невозможного Я» (перманентная привычка постоянного переосмысления значимого возможного), которое связано положительно с нейротизмом, негативизмом, самообвинением. При этом «нереализованная возможность может развиваться им в виде альтернативной жизненной истории» [Знаков, 2016, с 235].

Иными словами, автором продемонстрировано, что принципиально важно дать себе возможность преодолеть невозможность, поскольку даже нереализованная возможность предоставляет новые аспекты содержания для ресурсного мышления. В этом случае особую роль играет ресурсное мышление как высший психический познавательный метапроцесс, выступающий средством реализации творческой активности субъекта в осознании, формулировании и достижении поставленных целей. Такая активность обеспечивается реализацией целостной системы познавательно-преобразовательной деятельности.

Метакогниция, по мнению Т. В. Корниловой, означает осведомлённость о структурах мыслительных процессов и о том, как направлять и контролировать мышление с помощью знаков [Корнилова, 2018]. Эта интеллектуальная активность обеспечивается реализацией целостной системы познавательной деятельности, целенаправленным участием в системе самых разных процессов, явлений и уровней психики.

А. В. Карпов, А. А. Карпов [Карпов, Карпов, 2014] считают, что метакогнитивные процессы являются «процессами по организации процессов». Поскольку психика представляет собой отражение объективной реальности, что даёт возможность некоторого «удвоения сущности», то и когнитивные процессы как бы «удваиваются», выходят за пределы самих себя, порождают новые по существу метасистемные образования. Итоговые эффекты – результаты, достигнутые за счёт «выхода» на метасистемный уровень вновь используются в последующем собственном функционировании психических образований, то есть «встраиваются» в общесистемный уровень их функционирования. При этом связь между параметрами мышления и метамышления не является прямой и однозначной. Она принадлежит к зависимостям «типа оптимума»: ...значения некоторой переменной достигают максимальных величин не при максимальных значениях другой переменной (однако и не при минимальных её значениях), а при определённых средних...зависимость между ними является все же позитивной, хотя и представленной скорее как тенденция [Карпов, 2015, с. 71].

В качестве механизма, обеспечивающего эффект расщепления высоких и низких показателей рефлексии, выступают, утверждает М. А. Холодная, метакогнитивные способности (способность к произвольному и непроизвольному контролю собственной психической активности) [Холодная, 2022, с. 15].

Ресурсное мышление педагога служит основным средством регуляции учебно-познавательной, научно-исследовательской и проектной, деятельности по саморазвитию и профессиональному самоопределению, воспитательно-познавательной деятельности обучаемых. Психологические механизмы и закономерности такой регуляции аналогично протекают не только в педагогической, но и в управленческой, лечебной, тренерской деятельности [Кашапов, Серафимович, 2020].

Дефицитарный эффект

Дефицитарным мышлением называют осмысление идеи о том, что в мире очень мало внешних ресурсов. Их на всех не хватит. Кому-то достанется, и у него всё будет хорошо, а кому-то нет, и он будет страдать. Когда человек так мыслит, то у него есть несколько вариантов поведения: бороться за ресурс; страдать из-за его отсутствия; экономить всё, что есть. Любитель конкуренции выбирает первое, жертва – второе.

В. А. Новгородской обосновано, что студенты, обладающие более развитыми личностными ресурсами, обнаруживают необходимые психические предпосылки для успешного самопроектирования этапов личностного и профессионального развития, выбора наиболее дефицитарных векторов развития, достижения эффективности в учебной, профессиональной и личной сферах [Новгородская, 2012, с. 11].

Сравнительный анализ дефицитарной и ресурсной модели проведён в семейной психотерапии. Семья постоянно генерирует собственные нормы в различных контекстах – историческом, культурном, этническом, политическом, социально-экономическом, межличностном. Терапевт находится в поиске сильных сторон семейной жизни, пытаясь поддерживать собственную уважительную за-

интересованность и открытость к различиям. Терапевтический процесс направлен на усиление творческой способности людей решать проблемы, получать новые знания, развиваться сначала при поддержке терапевта, а потом без его помощи [Микаэлян, Фисун, 2006].

Ранее считалось, что молодые учителя (моложе 30 лет со стажем менее 5 лет) – самая уязвимая и неуверенно ощущающая себя категория педагогических кадров. Они испытывают наибольшую неудовлетворённость условиями работы и чаще своих старших коллег готовы сменить не только место работы, но и профессию.

Сейчас эта ситуация в силу поддержки молодых педагогов на государственном уровне немного сместила акценты (финансовые дотации первые пять лет работы, новые возможности проекта «Земский учитель» для педагогов в сельской местности). По нормативно-правовым и финансово - отчётным документам «самые незащищённые» педагоги со стажем от 3-5 до 10 лет. В настоящее время именно этой категории педагогов меньше всего в образовательных организациях различного уровня.

Педагоги наиболее продуктивного возраста (со стажем от 5-10 до 20 лет) наиболее загружены как основной работой, так и бюрократической нагрузкой. Основная задача, которая реализуется Роскомнадзором РФ, – это снижение бюрократической нагрузки на педагогов и управленческих кадров. Их занятость в школе может превышать 40 часов в неделю. Большинство педагогов считают свою зарплату неудовлетворительной и хотели бы получать, как минимум, вдвое большую. Учителей не устраивает не только размер заработной платы (хотя они и отмечают её повышение в течение последних двух лет), но и непрозрачность механизмов её начисления, хотя понятия эффективного контракта и стимулирующих выплат нормативно регламентируются в каждой образовательной организации отдельно и может быть видоизменено педагогическим советом организации.

В связи с этим следует отметить, что учитель, понимающий, что размер его зарплаты зависит прежде всего от него самого, перестаёт страдать от дефицита денежных средств, ибо он может увеличить объём часовой нагрузки за счёт уроков или внеурочной деятельности, классного руководства, либо может устроиться совместителем, либо заняться репетиторством, либо использует образовательные онлайн-платформы и маркетплейсы для поиска основной и дополнительной работы, либо находит другой оптимальный вариант. Например, наставническую деятельность или методическую деятельность в рамках реализации единой федеральной системы научно-методического сопровождения (ЕФС НМС), предполагающей дополнительную материальную стимуляцию, это участие в профессиональных конкурсах на получение гранта, субсидий, Губернаторской премии, в профессиональных отборах на стажировки и обучение (например, в образовательный центр Сириус), в конкурсах профессионального мастерства. Существенное внимание уделяется конкурсам профессионального мастерства, призванных стимулировать саморазвитие и самосовершенствование педагогических работников и управленческих кадров, среди которых ключевое значение имеют: «Учитель года России», «Воспитатель года России», «Педагог-психолог», «Педагогический дебют», «Мастер года», «Учи-

тель-дефектолог России», «Сердце отдаю детям», «За нравственный подвиг учителя», «Первый учитель», «Флагманы образования», «Директор года России». В истории Российского образования такая широкомасштабная поддержка неформального непрерывного профессионального развития осуществляется впервые. Причём, стимулируя участие педагогов в конкурсном движении постановлением Правительства РФ от 18 апреля 2023 года № 613 «О денежном поощрении победителей и призёров профессиональных конкурсов, проводимых Министерством просвещения РФ», установлено денежное поощрение для победителей и призёров всероссийских конкурсов профессионального мастерства. Для одного из ключевых конкурсов – «Учитель года» – это сумма составляет 1 миллион рублей. Иными словами, понимание педагогом основных видов материальной и моральной поддержки позволяет гибко варьировать акценты в реализации профессиональной деятельности. Так, 2023 год Указом Президента России Владимира Путина объявлен Годом педагога и наставника. Основная задача – признание и поддержка особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность, повышение престижа профессии учителя. Такого количества масс-медиа поводов педагогическая общественность давно не получала. Это тот «невидимый», но очень «ощущаемый» результат педагогической работы в виде признания и слов благодарности от учеников, родителей, органов управления образования.

В любом случае он сохраняет преданность избранной профессии, поскольку стремится использовать существующие ресурсы в максимальной степени. Как ни странно звучит, но всё, что нужно педагогу для успешной социализации и профессионализации, у него есть. Главное – разумно использовать имеющиеся ресурсы. Вдумчивое использование своих собственных личностных и профессиональных ресурсов позволяет создавать ситуации для развития, обогащения и расширения ресурсов обучающихся. Проявляется такая «ресурсосозидающая» деятельность педагога в создании доброжелательной атмосферы и педагогических условий для позитивной мотивации обучающихся, умения отмечать даже самый небольшой, но важный успех обучающихся, активизации творческих возможностей обучающихся, во включении обучающихся в дополнительные формы познания по предмету через внеурочные виды деятельности: олимпиады, конкурсы, проекты и т.д. С точки зрения некоторых ученых такие маркеры в деятельности педагога могут говорить и о развитых составляющих компетентности в области мотивации учебной деятельности обучающихся [Шадриков, 2014].

Критичность мышление при этом может быть направлена не на поиск внешних барьеров и непреодолимых условий (дефицитов), а на исследование рисков может быть разнонаправленным и включать в себя оценку дефицита различных ресурсов ментального здоровья, начиная от стрессоустойчивости и совладающего поведения и заканчивая личностной аутентичностью и репертуаром мотивов профессиональной деятельности. Однако дефицитарной для отечественной науки является разработка экзистенциально-личностной модели ресурсности мышления в профессиональной траектории специалиста.

Диссипативный эффект

Понятие диссипативный (от лат. *dissipatio* – «рассеиваю, разрушаю»).

Диссипативная система является открытой системой, которая оперирует вдали от устоявшегося равновесия. Иными словами, это устойчивое состояние, возникающее в неравновесной среде при условии диссипации, т.е. рассеивания энергии, которая поступает извне. В такой системе единственными стационарными состояниями являются состояния равновесия, к которым система приближается при любых начальных условиях.

И. Р. Пригожин обосновал положение о том, что диссипативный процесс рассеивания необходим для создания нового порядка. Созданная им теория диссипативной структуры привела к новаторским исследованиям в области самоорганизующихся систем, а также к философским исследованиям формирования сложности биологических объектов и поиску созидательной и необратимой роли времени в естественных науках. В живом мире диссипативных структур время играет важную роль, будущее неопределённо, и эта неопределённость служит основой творчества. «Сегодня, — размышляет И. Р. Пригожин, — мир, который мы видим снаружи, и мир, который мы ощущаем внутри, сближаются. Это сближение двух миров — вероятно, одно из наиболее важных культурных событий нашего века» [Пригожин, 2005]. Однако в силу избирательности такой системы, её различной чувствительности к разным воздействиям (и внешним, и внутренним) диссипативный фактор действует так же избирательно: абнотивист рассеивает одни, не востребуемые ресурсы деятельности и усиливает имеющиеся ресурсы или создаёт новые, способствуя тем самым их структурированию и реализации во взаимодействии с обучающимися.

«На неравновесные процессы смотрели как на второстепенные детали, возмущения, и мелкие несущественные подробности, не заслуживающие специального изучения, в настоящее время ситуация полностью изменилась. Ныне мы знаем, что вдали от равновесия могут спонтанно возникать новые типы структур. В сильно неравновесных условиях может совершаться переход от беспорядка, теплового хаоса к порядку. Могут возникать новые динамические состояния материи, отражающие взаимодействие данной системы с окружающей средой. Эти новые структуры мы назвали диссипативными структурами, стремясь подчеркнуть конструктивную роль диссипативных процессов в их образовании» (Пригожин, Стенгерс, 1986, с. 54).

Отметим, что диссипативная система характеризуется спонтанным появлением сложной, зачастую хаотичной структуры и диссипативный эффект обнаруживается в явлениях самоорганизации. Наиболее ярко закономерности диссипативной системы, обнаруженные И.Р. Пригожиным на примере физических явлений, на наш взгляд, в современном мире проявляются в социальной сфере в направлении Интернет-коммуникации. Нам импонирует точка зрения Р. И. Мальцевой [Мальцева, 2018], которая рассматривает цифровую среду Интернета как диссипативную, пространство этой среды имеет характеристики дисперсности, точечности, прерывности, диффузности. Автор описывает некоторый промежуточный итог, который имеется посредством Интернет-среды, и благодаря особенностям диссипативности — это трансформация традиционных структур

и утрачивание традиционных статусов, вызванные медиатизацией общества: благородной социально-воспитательной и образовательной деятельности – в индустрию развлечений, область политической деятельности – в деятельность ток-шоу, сферу здравоохранения – в знахарство, экстрасенсорику, обрядовость.

На наш взгляд, диссипативный эффект состоит в умении и способности педагога, во-первых, осознавать и учитывать систему воздействия современных информационно-коммуникационных технологий и глобальных моделей коммуникации на сознание всех участников образовательных отношений; во-вторых, прилагать усилия для изменения системы неконструктивных для развития общества представлений и базовых ценностей у обучающихся в позитивные с использованием ресурсов Интернет-среды и верифицированного цифрового контента.

Специфика этого эффекта заключается в том, что педагог понимает особенности Интернет-ресурсов и использует их в целях воспитания и развития подрастающего поколения. Рассмотрим вышеуказанный эффект на примере. Так, Минпросвещения России с 1 сентября 2022 года запустило в российских школах масштабный проект – цикл внеурочных занятий «Разговоры о важном». Во всех школах страны учебная неделя начинается с классного часа «Разговоры о важном», центральные темы – это патриотизм и гражданское воспитание, историческое просвещение, нравственность, экология. Ключевая роль отводится классным руководителям, которые, используя разработанный под кураторством ФГАОУ ДПО «Академия Минпросвещения России» единый для всей РФ контент, могут его трансформировать с учётом региональной и институциональной специфики. Это презентации, видео, макеты плакатов, сценариев занятий, методические материалы. Встаёт вопрос: принимают, понимают и реализуют ли этот проект наши педагоги? Если реализуют, то потому что «так велят и так надо» или потому, что есть понимание смыслов и ориентиров в современном образовании? Понимают ли уникальные возможности, которые на территории РФ могут создаваться с их активным участием посредством диссипативности цифровой среды и Интернета?

Партисипативный эффект

Термин партисипативный (от французского – «participative») «участвующий, могущий участвовать». Одним из родоначальников партисипативного подхода в педагогике является бразильский философ – Паулу Фрейре. Он установил, что неграмотные крестьяне могут быстро научиться писать и читать, если слова, которым их обучают, имеют для них значение. В свою очередь, грамотность связана с улучшением качества жизни. Одним из ключевых понятий у Пауло Фрейре [Freire, 2014] является консъентизация – встреча сознания с самим собой, достижение консенсуса в понимании этого мира, преодоление сознанием собственных наличных пределов в мире, к которому оно принадлежит.

Партисипативный эффект базируется на предпосылке, что если учитель принимает участие в делах педагогического коллектива, если он вовлечён в управление и получает от этого удовлетворение, то он работает более заинтересованно и продуктивно. Поэтому, с одной стороны, такой профессионал привлекается руководством к подготовке и принятию решений по использованию ресур-

сов, имеющихся в образовательной организации, и с другой - педагог готов самостоятельно на основе внутренней мотивации вносить свой вклад в общее дело.

Данный эффект характеризуется признанием уникальности каждой личности; раскрепощением, высвобождением творческой активности субъекта посредством создания условий (учёта интересов, потребностей, ресурсов) для его личных и профессиональных достижений. Партисипативность включает в себя такие составляющие, как расширение коммуникации, улучшение межличностного общения, способствующего сотрудничеству между членами группы, направленность на сотрудничество, готовность к работе в команде, конструктивному разрешению конфликтов. Партисипативность предполагает взаимодействие субъектов (педагогов, администрации, родителей, обучающихся) для разработки и реализации совместного решения какой-либо проблемной ситуации.

Отметим, что в современных условиях взаимодействие может быть не только на уровне организации или при сетевой форме сотрудничества, но и на уровне региона и в целом РФ. Один из примеров представлен ниже.

В августе 2022 года по инициативе Министерства просвещения РФ на конкурсной основе был создан Совет из 26 учителей-блогеров (<https://edu.gov.ru/blogsovet>). Цели деятельности Совета учителей-блогеров – это информационное взаимодействие Министерства с экспертным педагогическим сообществом для информирования общественности о деятельности Министерства, обсуждение имеющих особое значение вопросов, касающихся системы образования, внесение предложений в Общественный совет при Минпросвещения России, а также обсуждение иных вопросов, предусмотренных законодательством Российской Федерации. Содержательными критериями оценки кандидатов в Совет учителей-блогеров стали:

- достижения и преподавательский опыт (участие и победа кандидата во всероссийских, региональных и муниципальных этапах педагогических конкурсов);
- мотивация;
- количество подписчиков в социальных сетях кандидата (предпочтение отдаётся кандидатам, развивающим блоги в отечественных социальных медиа (ВКонтакте, Телеграм, Яндекс Кью, Одноклассники, Яндекс.Дзен, RuTube, TenChat, Yappy);
- регулярность обновления аккаунтов и активность подписчиков в социальных сетях кандидата (просмотры, лайки, комментарии, процент вовлечённости к общему числу подписчиков);
- наличие образовательного контента в блогах;
- дополнительные факторы (рекомендации, общественная поддержка кандидата, креативный подход и активная жизненная позиция).

Специфика этого эффекта заключается в том, что человек любит то дело, в выполнение которого вкладывает свою душу. В этом случае педагог-абнотивист становится результативистом – образцом, эталоном профессионального поведения и мышления.

Второй пример представлен в одном из наших исследований [Серафимович, Румянцева, 2020], где продемонстрировано, что для преодоления у педагогов психологических барьеров при работе с детьми с ОВЗ важным психологическим механизмом ресурсности мышления может стать выход с ситуативного уровня обнаружения проблемности на надситуативный, реализующийся через партисипативный эффект добровольного и осознанного участия педагогов в инклюзивных проектах, обеспечивающее позитивный опыт работы с детьми с ОВЗ. Позитивный и лично-значимый опыт взаимодействия педагога с детьми с ОВЗ является определяющим фактором в трансформации уровневых характеристик профессионального педагогического мышления.

Синергетический эффект

Синергетический эффект бывает двояким: с одной стороны, данный эффект характеризуется усилением одного процесса другим, а с другой – синергетический эффект становится эмерджентным, когда в результате усиления получается нечто иное. Данный эффект как результирующий эффект проявляется в возрастании эффективности симптомов эмоционального выгорания в процессе их взаимоотношения и взаимодействия, интеграции, слияния разрозненных процессов в слаженную и устойчивую систему. Так же и в формировании ресурсов мышления можно использовать разные современные методы, интегрировать их и обогащать, тем самым получая желаемые результаты не за несколько лет, а намного раньше.

Главными компонентами взаимодействия факторов когнитивного оценивания, ресурсности мышления, симптомов эмоционального выгорания являются инициативный стиль мышления у студентов, неадекватное эмоциональное избирательное реагирование и редукция профессиональных обязанностей у ординаторов, символический тип мышления у врачей. Мишенями профилактики эмоционального выгорания у студентов является повышение инициативности, у ординаторов и врачей – увеличение символизма путём совершенствования системы поддержки принятия клинических решений. Возрастание значимости факторов когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций от студентов к врачам свидетельствует об их триггерной функции в отношении эмоционального выгорания [Савельева, Кашапов, Савельева, 2021; Савельева, 2022].

Поэтому в формировании ресурсов мышления педагогов можно использовать разные современные активные и инновационные методы, интегрировать их и обогащать в целях повышения качества образования [Активные методы обучения, 2005; Кашапов, Пошехонова, Кашапов, 2022]. Если активные методы обучения способствуют актуализации творческого потенциала обучаемых, то реализация инновационных методов обучения позволяет разрабатывать средства воплощения в деятельность идей, рождённых в условиях активных методов.

И. Р. Пригожин получил Нобелевскую премию 1977 года по химии за открытие синергетики – учения о самоорганизации неравновесных систем. Он показал, что под воздействием материальных и энергетических потоков могут самоорганизовываться сложные структуры, существующие благодаря этим потокам [Пригожин, 2005].

Один из основоположников синергетики Герман Хакен полагал, что в природе существуют открытые системы, характеризующиеся следующими признаками: система реагирует на внешние условия; поведение системы случайно и не зависит от начальных условий, но зависит от предыстории; приток энергии создаёт в системе порядок, энтропия системы уменьшается; в системе есть точки бифуркации (переломные моменты развития системы); в наличии когерентность, обеспечивающая поведение системы как единого целого с новыми качествами. Такие системы называются самоорганизующимися. Самоорганизация выражается в усложнении структуры изучаемой системы, при которой появляются новые структурные элементы или происходит специализация прежних элементов так, что они начинают выполнять новые функции. Благодаря такой специализации эффективность работы системы в целом возрастает настолько, что она справляется с изменившимися требованиями окружающей среды [Хакен, 1980, с. 226].

В случаях спокойного эволюционного развития состояния системы неограниченно приближаются к аттрактору (состоянию равновесия). Чтобы произвести в системе изменения, необходимо внешним или внутренним воздействием вывести самоорганизующуюся систему из равновесия. Для этого требуются значительные усилия [Соловьянюк-Кротова, 2013, с. 304].

Аттрактор (от англ. attractor – в переводе означает «притягиватель») характеризуется возможными траекториями движения неравновесной системы, обеспечивающей достижение устойчивого состояния. Можно выделить две группы аттракторов (инпут и триггер), запускающих соответствующие траектории развития.

Инпут в переводе с английского языка (input) означает «ввод информации», «исходные данные». Инпут – небольшое по объёму сообщение информации, которое становится основой для практической работы и включает взаимодействие участников, направленное на обсуждение информации, полученной посредством обратной связи в ходе усвоения нового материала.

Триггер – это болевая точка, провоцирующий фактор, явление, событие, которое в качестве «спускового крючка» запускает определённую реакцию, часто в форме резкого эмоционального реагирования на происходящее. Чем мощнее воздействие, тем ярче эмоциональный всплеск. Триггером является какой-то внешний стимул (действие, слово, событие и т.д.), который приводит к обострению проживания знаковой, порой судьбоносной ситуации, возникающей на определённом этапе развития человека.

Следует отметить, что если личностное развитие педагога опережает его профессиональное развитие, то это вполне приемлемо, ибо чем более зрелой становится личность, тем более глубок его профессионализм, а самое главное, тем крепче его духовная опора. Если же профессиональное развитие опережает личностное, то у субъекта неизбежно возникает личностный кризис, характеризующийся затруднением реализации жизненного замысла. Проблема кризиса связана с проблемой доверия к себе или к окружающим.

Синергетический подход используется в психологии при изучении открытых (обменивающихся веществом, энергией и информацией), нелинейных (многовариантных и необратимых в плане развития), саморазвивающихся (изменяющихся под влиянием внутренних противоречий, факторов и условий) и само-

организуемых (спонтанно упорядочивающихся, переходящих от хаоса к порядку) систем. С позиций синергетического подхода профессиональное развитие – это нелинейный (многовариантный, необратимый), открытый («обменивающийся» энергией, информацией), неравновесный процесс. Вследствие этого не существует одного единственно верного универсального варианта переживания профессиональных кризисов личности.

Абнотивность как умение проникать во внутренний мир человека способствует пониманию кризиса в качестве временного явления, таящего в себе возможности для дальнейшего творческого роста. Этимология термина «абнотивность» – это просто придуманный нами неологизм под специальную задачу [Кашапов, Григорьева, 1999; Кашапов, Зверева, 2001; Кашапов, 2000; 2001], характеризующий способность видеть в других способности, одарённость: «note» (обращать внимание, замечать) + «about» (вокруг, предполагается – вокруг себя), что даёт «АБНОТивность», «ab(out)not(e)ivity» (на англ.). Необходимость введения в психологический оборот данного термина обусловлена тем, что очень многие одарённые дети не могут или не умеют продемонстрировать свою неординарность. Они остро нуждаются в том, чтобы их заметили и поддержали [Дудырева, Кашапов, 2013; Кашапов, Дудырева, 2013а]. С другой стороны, многие педагоги признают важность задач развития способности к творчеству учащихся, но при этом демонстрируют недостаточную компетентность в организации условий для развития творческих способностей учащихся [Кашапов, 2019]. Формирование абнотивности (72 часа) по следующим блокам обучения: когнитивный; операциональный, методический; личностный позволило достичь положительного результата: среди эффективно работающих не было ни одного с низким уровнем абнотивности [Дудырева, Кашапов, 2013; Кашапов, Дудырева, 2013а; 2013б]. Успешность развития абнотивности определяется внутренней согласованностью в соответствии с законом оптимума.

Следует отметить, что абнотивность как системное образование несводимо к совокупности качеств его образующих. Степень экспликации абнотивности зависит от состояния внутренней свободы, выступающей триггером одарённости [Серафимович, Баранова, 2022; Серафимович, Сальникова, 2022].

Следовательно, оптимальность профессиональных решений в большей мере определяется не автономными влияниями со стороны отдельных компонентов мышления субъекта, а синергетической эффективностью их взаимодействия, которое обусловлено закономерностями как повторяющимися связями и отношениями между элементами. Значимая и стабильная связь существует между продуктивностью этих решений и степенью их интегрированности в ментальные структуры профессионального мышления.

Системно-синергетическое направление исследований является наиболее продуктивным в области изучения профессионального становления субъекта. При этом выход в метапозицию и рассмотрение процессов личностно-профессионального развития и карьерного роста как функции эффективности их взаимодействий открывают новые горизонты исследований: это или их успешные взаимные влияния, взаимные усиления, интеграции и синергия, или ослабление, конфликты, снижение потенциала, разрушения.

Способность к синергетическому мышлению, по мнению Н. С. Ефимовой, требуется для безопасного выполнения профессиональной деятельности. Синергия проявляется и как процесс, и как результат актуализации личностью ценностей и смыслов [Ефимова, 2022].

Исследуя синергию проявлений индивидуальности и среды, В. А. Толочек отмечает, что вопросы совместной деятельности людей, их совместимости, согласованности их компетенций, эффекты блокирования, подавления и синергии их компетенций всё ещё не стали ключевыми темами научных поисков [Толочек, 2020, с. 92].

Механизм синергии характеризуется актуализацией и реализацией системы личностных ценностей в различных видах деятельности («Казачья сотня во много раз сильнее сотни всадников» К. Маркс). В социальных системах положительным синергетическим эффектом является усиление результатов совместной деятельности в силу совпадения набора ресурсов и оптимального сочетания их характеристик.

Механизм синергетической альтернативы как способ снятия рассогласований в профессиональной деятельности – это обнаружение такого варианта выхода из ситуации, который не только устранял бы её исходную противоречивость, но и заставлял бы сами противоречия «работать» на преодоление друг друга.

Чем более организованной становится система, тем выше её ресурс, поскольку включаются синергетические механизмы.

Степень структурной организации ресурсности мышления является прямой предпосылкой для повышения эффективности мыслительной деятельности вследствие порождаемой самой структурной организацией эффектов синергетического типа, то есть эффектов, увеличивающих функциональные ресурсы и возможности самой целостности ресурсности мышления.

Диверсификационный эффект

Диверсификационный эффект характеризуется расширением спектра функций явления и реализацией его путём применения различных психологических механизмов и использования внутренних и внешних ресурсов. Диверсификация выражается в соединении различных явлений, процессов или тенденций, позволяющих в наиболее полной мере использовать имеющиеся ресурсы. Данный эффект является основным личностным ресурсом, поскольку на этой основе образуются другие личностные структуры, которые используются субъектом для решения задач текущей проблемной социальной или профессиональной ситуации. С помощью личностных ресурсов происходит приспособление к меняющимся условиям среды или их целенаправленное преобразование, что в конечном итоге обеспечивает достижение психологического благополучия. Ресурс, включённый в деятельность, становится духовной опорой для развития психологического потенциала личности.

Диджитализационный эффект (эффект цифровизации)

Термин диджитализация (от английского «digitalization») – «цифровизация». Цифровизация в широком смысле слова предполагает внедрение современных

цифровых технологий в сферу образования, что обуславливает изменения в культуре, ценностях, мышлении. Эффект «цифрового следа» и цифровизации состоит в умении и способности педагога изменять собственные аксиологические основания педагогической деятельности и приобретать новые компетенции по освоению внешних ресурсов Интернет-среды для достижения результатов деятельности.

Образовательные результаты деятельности в обновлённых ФГОС предполагают три категории: личностные, метапредметные и предметные. При этом результативные характеристики любой деятельности, в том числе педагогической, характеризуются производительностью, качеством, надёжностью. Как считает В. Д. Шадриков [Шадриков, 2014], в зависимости от мотивации субъект может отдать предпочтение одному из указанных параметров, причём принятие решения в пространстве трёх вышеуказанных факторов насыщено глубокими переживаниями. За счёт снижения качества и надёжности можно повышать производительность, от которой может зависеть величина оплаты труда. В производстве при снижении качества появляется явный брак в работе, который легко фиксируется ОТК или другими структурами. «Брак» в педагогической деятельности, на первый взгляд, менее заметен, его отслеживают по результатам мониторинга функциональной грамотности обучающихся, ВПР, ОГЭ, ЕГЭ.

Специфика этого эффекта состоит в том, что педагог понимает, что можно объяснить и в XXI веке с помощью «мела и тряпки», а что требует включения иного рода ресурсов, информационных, умение использовать цифровые сервисы для учителей, понимание основ новой цифровой дидактики. Эффект характеризуется признанием амбивалентности, но в то же время необходимости использования новых цифровых инструментов для личных и профессиональных достижений. Например, работа педагога с Чатом Джипти (Chat GPT) как видом нейросети с использованием ресурсов искусственного интеллекта даёт возможность по разным предметам оперативно создавать аналогичные типы заданий с различающимися данными, условиями, но с одной общей закономерностью. При этом обучающиеся могут использовать тот же самый чат для поиска решений на рандомно сгенерированные задания. Ситуативно мыслящий педагог рассматривает вышеуказанный факт как непреодолимое препятствие в деятельности, поскольку обучающиеся показывают не свои знания и ему приходится оценивать работу не ученика, а нейросети. Надситуативно мыслящий педагог готов прямо на уроке показать, как генерируются разные типы заданий с использованием Chat GPT, предложить ученикам найти варианты ответов с помощью данного инструмента, а затем дать возможность обучающемуся самостоятельно объяснить (учителю или однокласснику) принцип и закономерность, которую в том или ином варианте решения предложил искусственный интеллект. При этом электронные образовательные ресурсы (ЭОР) обязательно должны быть верифицированными.

Именно в этом случае обучающийся получает информацию об искусственном интеллекте как хорошем современном, но только лишь инструменте, с помощью которого можно что-либо делать. Новый функциональный смысл информационно-коммуникационных ресурсов приобретается в процессе деятельности, делания и осмысления. Эти смыслы невозможно донести через просвещение, информирование, консультирование. Их можно и нужно искать через

деятельностный подход, понимать, какие новые образовательные результаты могут быть в ней получены и каким образом, при каких условиях и рисках.

Фасилитационный эффект

Фасилитационный эффект характеризуется тем, что человек более успешно выполняет поставленные задачи в присутствии других людей, чем в одиночку. При повышении общего уровня возбуждения субъекта в присутствии наблюдателей происходит формирование определённой доминирующей реакции. Если она выражается в активизации, тогда итогом становится социальная фасилитация как научение субъекта позитивному поведению в присутствии других. Если доминантой выступает торможение, то речь идёт об ингибции. Ресурсность – это не просто фасилитация успешности обучения, но и ингибция негативных воздействий [Кашапов, Смирнов, Соловьева, 2022].

На протяжении изучения явления ингибции и фасилитации учёные пытались выявить причину, чтобы объяснить природу различных поведенческих особенностей. Одно из объяснений было предложено американским психологом Робертом Зайонцем [Zajonc, 1993]. Он считал, что в основе этой пары явлений лежит психофизиология и эти процессы непосредственно связаны с доминирующей реакцией. При повышении общего уровня возбуждения субъекта в присутствии наблюдателей происходит формирование определённой доминирующей реакции.

Если она выражается в активизации, тогда итогом становится социальная фасилитация. Социальная фасилитация (от англ. facilitate – помогать, облегчать, способствовать) – научение индивида позитивному поведению в присутствии других, поощряя проявление его потенциалов и мотивацию. Если доминантой выступает торможение, то речь идёт о ингибции. Автор обратил внимание, что более ярко социальная ингибция проявляется при решении сложных интеллектуальных задач. Присутствие зрителей при поиске ответа на вопросы, не имеющих очевидного ответа, приводит к увеличению шанса ошибки.

Доминантой Алексей Алексеевич Ухтомский (1911, 1927, 1937, 1945) называет господствующий очаг возбуждения, предопределяющий характер происходящих в текущий момент реакций центров. Принцип доминанты — это механизм организации не только коры головного мозга, но и всей нервной системы. Устанавливаемая доминанта обыкновенно «очень инертна и прочна в центрах». Возникающие вновь волны возбуждения встраиваются в ход главенствующего в данный момент очага возбуждения. Жизнь – требование от бытия смысла и красоты [Ухтомский, 1911].

Ухтомский даёт свои рекомендации по развитию творческого поиска.

Во-первых, иметь много различных доминант, т.е., по сути, приобретать больше опыта.

Вторая рекомендация – это осознание своих доминант, что позволяет ими управлять.

В-третьих, подпитывать свои доминанты, связанные с творческим процессом. Например, можно влиять на себя с помощью музыки или прогулок.

Педагог, выступающий не в качестве лектора-транслятора знаний, а как фасилитатор, создаёт такие условия, реализация которых трансформирует по-

средством механизма интериоризации внешнюю регуляцию деятельности обучаемых в осознанную саморегуляцию. Интериоризация реализуется посредством внутреннего диалога, который М. М. Бахтин представил в заметке «Человек у зеркала» следующим образом: «...не я смотрю изнутри своими глазами на мир, а я смотрю на себя глазами мира, чужими глазами» [Бахтин, 1996, с. 71.].

В этом случае происходит формирование внутренних регуляционных структур психики, посредством усвоения деятельности, выполняемой под руководством наставника. Поэтому личностное и профессиональное развитие обучаемого подразумевает стратегию высвобождения внутренних ресурсов как основу позитивного самоотношения (принятие себя, интерес к себе) и конструктивной самореализации.

Образовательный процесс превращается в пространство для самореализации, развития самооценности и формирования внутреннего согласия. Когда цель достижения академических результатов переходит во внутренний план и академическая успеваемость сопровождается переживанием удовлетворённости, самооценности, то формируется академическая успешность [Малахова, 2022, с. 13].

Ключом к фасилитации служит, по нашему мнению, абнотивность как способность выявить одарённого субъекта (обучаемого, коллегу, подчинённого) и оказать ему необходимую поддержку в развитии его творческого потенциала посредством конструирования такой среды (образовательной, профессиональной, социальной), условия которой становятся средствами саморазвития обучаемого.

Абнотивность проявляется в: а) особенностях мышления, обеспечивающего нахождение за внешними проявлениями возрастного и личностного протестного потенциала точек позитивного творческого роста субъекта; б) способности согласовывать собственные спонтанные действия со спонтанными действиями другого; в) способности поощрять, воодушевлять и направлять обучаемого на творчество. Педагог, ставший абнотивистом, может сделать гораздо больше, поскольку он обеспечивает безопасность творческой реализации обучаемого. Его система внутренних ресурсов образует коммуникативную компетентность, необходимую для построения эффективной модели коммуникации [Кашапов, 2019].

Абнотивность во взаимодействии с обучаемым характеризуется способностью: а) согласовывать собственные спонтанные действия со спонтанными действиями другого; б) поощрять, воодушевлять и направлять обучаемого на творчество; в) рассматривать возникшую неудачу как путь к достижению успеха; г) обернуть неизбежное поражение в очевидную победу.

Относительно нашей системы высшего образования можно отметить, что упор в большей степени делается на атрибуты соответствия ФГОС, чем на условия фасилитационной составляющей. Условие облегчает или затрудняет воздействие фактора. Фасилитирующая функция условия заключается в высвобождении творческого потенциала субъекта. А фактор – это обстоятельство, под воздействием которого происходит изменение либо объекта, либо субъекта.

Таким образом, рассмотренные эффекты дают ключ к пониманию и позитивному изменению психологической природы ресурсности мышления, ибо нельзя управлять/самоуправлять объектом, не изучив его.

2.4. Структурно-функциональные характеристики ресурсного мышления

*Голова, наполненная отрывочными,
бессвязными знаниями, похожа на кладовую,
в которой всё в беспорядке и
где сам хозяин ничего не отыщет;
голова, где только система без знания,
похожа на лавку, в которой на всех ящиках
есть надписи, а в ящиках пусто*

К. Д. Ушинский

В современной психологии по-прежнему актуальной остаётся проблема исследования ресурсов личности. Для эффективного совладания с вызовами современности человеку требуется осмысление имеющегося у него запаса надёжности и поиск новых ресурсов, необходимых для оптимального разрешения возникающих трудностей. Поэтому понимание ресурсного мышления неразрывно связано с рассмотрением психологических, личностных и когнитивных ресурсов.

Психологические ресурсы – сформированные личностные структуры, которые люди используют для решения задач текущей социальной ситуации. Для разрешения сложных ситуаций, возникающих в профессиональной деятельности, субъекту необходимо адекватно ориентироваться в имеющихся психологических ресурсах, ибо нельзя управлять объектом, не изучив его. Психологическими ресурсами являются личностные свойства, обуславливающие конструктивное отношение к успехам и неудачам [Гринь, 2009].

С помощью личностных ресурсов человек приспосабливается к меняющимся условиям жизнедеятельности, обеспечивает психологический комфорт. Ресурс, включённый в деятельность, становится основой для развития мощного психологического потенциала личности [Новгородская, 2012, с. 10]. Л. М. Митина, рассматривая ресурсы как функцию, подчёркивает, что расширение и приумножение личностных ресурсов соответствует расширению границ опыта человека и появлению новых возможностей (актуализация потенциальных возможностей) [Митина, 2015; 2018]. В преодолении профессиональных и личностных кризисов целью психологической помощи должно быть развитие субъектности [Митина, Галина, 2012]. Личностный ресурс, по мнению В. А. Новгородской, является интегративным показателем уровня развития субъектности, который обеспечивает осознанную рефлексию субъектом сформированного своего внутреннего мира, своих возможностей [Новгородская 2012, с. 13].

Т. С. Войтехович и Н. Н. Симоновой отмечается актуальность изучения личностного ресурса при исследовании жизнедеятельности человека в экстремальных условиях труда. Описываются существующие трудности при определении категории «личностный ресурс». Представлен обзор научных исследований и определений личностного ресурса в сфере психологии труда человека в экстремальных условиях жизнедеятельности. Предложено рассматривать ка-

тегорию «личностный ресурс» как интегральную характеристику человека как субъекта труда, охватывающую все уровни его интегральной индивидуальности сквозь призму мобилизации всех ресурсов организма в процессе совладания с экстремальными условиями жизнедеятельности с целью поддержания оптимального состояния здоровья и эффективности деятельности [Войтехович, Симонова, 2016]. Личностные ресурсы совладания с организационным конфликтом исследованы М. Р. Хачатуровой [Хачатурова, 2012].

Личностный ресурс как взаимосвязанная совокупность определённых личностных качеств обеспечивает возможность личностного и профессионального развития в условиях оптимального взаимодействия с миром и с самим собой.

Когнитивные ресурсы – умственные способности, необходимые для выполнения различных действий по обработке информации и проявляющиеся в оценке познаваемой ситуации и требований по её разрешению. Важным условием сохранения и преумножения когнитивных ресурсов является высокий уровень дифференцированности познавательных способностей и процессов, мотивационных подструктур и особенно адаптивных механизмов, их комплексов и стратегий адаптивного поведения.

1. Психологические ресурсы

1.1. Превентивная функция направлена на выполнение оптимального способа регулирования субъектом собственных эмоциональных состояний. Данная функция обеспечивает профилактику профессиональной стагнации и восстановление временно утраченных профессиональных компетентностей и компетенций. С помощью этой функции происходит совладание с трудными ситуациями не только в актуальном, но и в превентивном плане посредством увеличения возможностей рефлексивных, саморегулятивных, творческих способностей.

1.2. Фильтрующая, селективная функция. В работах С. П. Безносова сформулирован принцип ограниченной ресурсности каждого работника как общего фактора профессиональной деформации. Им было продемонстрировано, что любая технология деятельности и любые способы её выполнения имеют стремление к стереотипизации, консервации и постоянному воспроизводству, что ведёт к серьёзным деформациям личности [Безносов, 2004]. Реализацию данной функции обеспечивает психологический механизм апперцепции как опосредованное преломление процесса осмысления и понимания новой информации через призму прошлого опыта. При этом образуется новое целостное представление о познаваемой и преобразуемой ситуации.

1.3. Фасилитирующая функция заключается в высвобождении творческого потенциала субъекта. С помощью данной функции появляется возможность фильтрации, отсекания факторов и условий деятельности, негативно влияющих на субъекта. Эта функция проявляется в поддержании позитивной самооценки; повышении уверенности в собственных силах; в возврате энергии, заблокированной тревогой. Посредством реализации семантического процессинга как процесса преобразования происходит изменение модели мира в конструктивном для субъекта направлении.

1.4. Инновационная функция обеспечивает: а) создание нового продукта посредством рождения новой идеи; б) разработку технологии реализации идеи; в) корректировку реализованных идей; г) совершенствование или устранение «сырых» идей. Благодаря данной функции личность развивается и приобретает новый опыт, что позволяет привлекать и создавать новые ресурсы. Разные ресурсы вступают в действие в соответствии с поставленной целью и имеющимися у субъекта возможностями в рамках конкретной ситуации. Абстрактных ресурсов не существует, ибо одна из главных особенностей ресурсов – это их востребованность. При столкновении с трудностями в условиях творчества у субъекта возникает потребность в повышенном ресурсном обеспечении, которую можно осуществить посредством метакогнитивной регуляции, поскольку она в условиях творческой деятельности характеризуется инициативным и инновационным выходом за пределы семантического пространства решаемой задачи. Основой такого пространства является понимание смысла выполняемой деятельности и жизнедеятельности в целом. Рассмотрение ресурсного смысла субъекта способствует пониманию перспектив его творческого личностного и профессионального развития, ибо осознание смыслообразования означает понимание собственного ресурсного состояния как основу смыслового ресурсообеспечения жизнедеятельности.

1.5. Экзистенциальная функция служит основой духовного потенциала личности. Она нужна человеку не только в трудных ситуациях, но и просто для того, чтобы трудиться и жить продуктивно; необходима личности для развития в позитивном направлении посредством актуализации потенциала осмысленной жизни. Психологический потенциал – это созревающие будущие возможности личности.

В целом психологические ресурсы могут выступать предикторами субъективного качества жизни, ибо высокий уровень развития данного вида ресурсов способствует успешному совладанию с дистрессами. В равной мере учитывать психологические ресурсы участников ситуации и объективные обстоятельства, значимые для них, позволяет ситуационный подход. К. Муздыбаев утверждает, что психологические ресурсы следует представлять как средства к существованию, возможности людей и общества; как всё то, что человек использует, чтобы удовлетворить требования среды как жизненные ценности, которые образуют реальный потенциал для совладания с неблагоприятными жизненными событиями [Муздыбаев, 1983]. Понимание и учёт функционального параметра событийности позволяет своевременно распознать ресурсную точку выбора и принятия значимой ситуации, которая в качестве события выполняет разнообразные функции.

III. Личностные ресурсы

2.1. Рефлексивная функция характеризуется осознанием смыслообразования в контексте своего ресурсного состояния, что помогает понять и адекватно использовать свои ресурсные, опорные точки. Человек обладает ресурсами, которые могут оказаться весьма ценными, если осознать их в себе и оперативно применить. Сознание разрешает «метапроблему, о чём думать дальше» [Dennett,

1991, р. 222]. Люди часто сталкиваются с новыми трудностями, которые в принципе можно преодолеть, оптимально используя свои возможности. Организм «обладает ресурсами, которые могут оказаться весьма ценными, если найти их в себе и вовремя использовать!» [Dennett, 1991, р. 222]. Продуктивная деятельность вряд ли возможна без адекватного понимания и осознания ресурсности, поскольку именно она обеспечивает высвобождение и реализацию творческого потенциала субъекта. Поэтому ресурсы личности служат основой её духовного потенциала.

2.2. Мотивирующая, мобилизационная функция позволяет незнакомые ресурсы сделать знакомыми и использовать их для достижения намеченной цели. При этом у субъекта происходит укрепление собственного ресурса «успеха» и уверенности в своих силах. Ресурс активизируется резонансом – урок кончается, а учитель (ученик) думает о том, что он хотел бы ещё поговорить. Личностные ресурсы выполняют мотивационную функцию в отношении ресурсного мышления, способствуя восприятию когнитивных ресурсов как более доступных, а профессиональных требований как предметных задач, а не угрозы благополучию. «Мобилизационные ресурсы организма характеризуются формированием новой функциональной системности. На этой основе делается попытка разрешения задачи адаптации организма к новым условиям. Исчезают признаки реакции тревоги, если адаптация идёт успешно» [Общая психология: учебник, 2015, с. 128]. Если рефлексивная функция позволяет определить интенцию, то мотивационная функция обеспечивает побуждение к действиям, ориентированным на достижение цели.

2.3. Коммуникативная функция выражается в установлении и поддержании контакта с другими людьми и позволяет заводить новые знакомства; помогает справиться с трудностями в общении. Данная функция необходима для конструктивного выхода из трудной ситуации посредством использования имеющихся ресурсов в целях конструктивного разрешения возникших противоречий и восстановления утраченного равновесия. Благодаря данной функции происходит преодоление диалогической непроницаемости, что означает «открытость, аутентичность» собеседников друг для друга. Достижение симметричности в общении обеспечивает совместное использование ресурсов, что проявляется в постановке цели; планировании; обеспечении планирования; проведении анализа; прогнозировании улучшения. Профессиональная роль, реализуемая в рамках функции взаимодействия, существенно влияет на личность, предъявляя к ней определённые требования и преобразуя тем самым весь её облик. А. А. Бодалев ввёл термин «коммуникативная компетентность», который трактовался как способность устанавливать и поддерживать эффективные контакты с другими людьми при наличии внутренних ресурсов [Бодалев, 1995].

2.4. Компенсаторная функция обеспечивает порождение и усиление одних ресурсов другими ресурсами посредством активации компенсаторного механизма в условиях ресурсной дефицитности. Одни ресурсы способны компенсировать, порождать, заменить и усиливать другие ресурсы. При этом происходит компенсация, а в случае необходимости и смена негативного влияния социально-психологических и индивидуально-личностных факторов, порождающих

возникновение профессиональных деструкций на позитивные (ресурсные). А где имеет место синергетический эффект, там и происходит повышение ресурсности субъекта прежде всего его мышления. Глаза устают гораздо меньше, если видят во всём светлую сторону.

В. И. Пановым и Э. В. Патраковым получены эмпирические данные, свидетельствующие о том, что существует дефицит различных (социальных, психолого-педагогических) ресурсов родителей в общении с детьми, даже если они считают, что справляются с данными проблемами. Данный показатель потенциально сигнализирует о генерализованных признаках социального неблагополучия и, с точки зрения авторов, может быть охарактеризован как наиболее диагностически значимый [Панов, Патраков, 2020а; Панов, Патраков, 2020б, с. 94].

2.5. Коррекционно-развивающая функция как оказание поддержки и помощи в преодолении кризисных ситуаций заключается в восстановлении ослабленных ресурсов. Реализация данной функции способствует освоению и активному использованию специальных техник восстановления «сгоревших» ресурсов жизнестойкости и позитивного мироощущения. Данная функция направлена на противодействие снижению деструктивных когнитивных процессов, способствующих заикливанию на одной мысли.

Личностные ресурсы выступают в роли как модераторов, так и медиаторов, опосредуя и обуславливая связи организационных факторов (требований и ресурсов работы) и психологических последствий (увлечённость и удовлетворённость работой, выгорание, стресс) и продуктивности [Bakker, Leiter, 2010; Bakker, Xanthopoulou, 2013; Boudrias, Desrumaux, Gaudreau, Nelson, Brunet, Savoie, 2011; Boudrias, Brunet, Morin, Savoie, Plunier, Cacciatore, 2010; Hobfoll, 2001; Hobfoll, Johnson, Ennis, Jackson, 2003; Xanthopoulou, Bekker, Demerouti, Schaufeli, 2009; Westman, Hobfoll, Shoshi, Davidson, Laski, 2005].

Личностные ресурсы являются источником профессионального развития субъекта, ибо они благотворно влияют на здоровье человека, продолжительность продуктивной жизни. Для каждого человека его собственные ресурсные области, помогающие ему сохранить здоровье и молодость, определяются сочетанием типов индивидуальности, к которым он принадлежит [Березина, 2000]. Такой подход позволяет выявить общие и специфические для субъекта медиаторные и модераторные функции личностных ресурсов.

III. Когнитивные ресурсы

3.1. Диагностическая функция характеризуется достижением субъектом поставленных целей посредством познания возникших трудностей и определения способов повышения эффективности собственной мыслительной деятельности. Установление функциональных причинно-следственных связей в познаваемом и преобразуемом явлении способствует пониманию последовательности событий, лежащих в основе поведения человека. Важную роль в преобразовании играет формирующийся образ познаваемой ситуации, ибо человек реагирует не на реальную ситуацию, а на представление о ней.

3.2. Прогностическая функция ресурсности мышления неразрывно связана с предиктором как средством прогнозирования, указывающим на возмож-

ность появления какого-либо события. В широком смысле предиктор понимается как исходная характеристика человека и его окружения. На основании этой характеристики делается попытка предсказать возможность оптимального преодоления трудностей, возникающих в профессиональной области, особенно в тех видах деятельности, что связаны с повышенной ответственностью, высокими достижениями и риском. В целях снижения негативного влияния рисков Т. В. Корнилова предлагает концепцию множественной и многоуровневой (функционально-уровневой) регуляции выбора в условиях неопределённости, опирающейся на интеллектуально-личностный потенциал, предполагающий динамические связи между когнитивными и личностными переменными. Данный потенциал представляет собой единство процессов когнитивного оценивания, переживания и выбора путей решения [Корнилова, 2016].

3.3. Регулирующая функция ярко проявляется в контексте понимания надситуативного мышления как средства реализации ментального ресурса личности профессионала. В исследовании Ю. В. Пошехоновой обосновано, что обнаружение надситуативной проблемности может выступать регулятором развития профессионала, поскольку учёт данной проблемности взаимосвязан с эффективностью педагогической деятельности [Пошехонова, 2018]. В работе А. С. Блажилиной и С. Н. Махновца обосновано, каким образом надситуативность мышления выступает в качестве регулирующего фактора развития конфликтной компетентности педагога [Блажилина, Махновец, 2021]. Н. Ю. Галой и О. И. Лукьяновой рассмотрены ресурсные возможности надситуативного мышления как условия, регулирующего реализацию креативной компетентности будущего педагога [Галой, Лукьянова, 2019]. Особенности ценностно-мотивационной сферы и надситуативности мышления как ресурса молодых специалистов разных типов профессий проанализированы И. В. Серафимович Е. А. Медведевой [Серафимович, Медведева, 2021].

3.4. Буферная функция способна поддерживать на постоянном уровне работоспособность субъекта. Буферная функция когнитивных ресурсов отчётливо проявляется в отношении реализации ресурсности мышления в разных видах профессиональной деятельности. Проявление буферной функции зависит от актуализации определённого компонента ресурсности мышления. Так, в случае экспликации когнитивного подкомпонента в структуре когнитивно-рефлексивного компонента происходит поиск тех условий познаваемой ситуации, которые могут стать оптимальными средствами её разрешения [Кашапов, 2011; Кашапов, 2012; Кашапов, Шаматонова, 2017]. Данная функция позволяет смягчить влияние негативных факторов, что позволяет субъекту мобилизовать свои силы для адекватного противостояния этому воздействию.

3.5. Контролирующая функция обеспечивает способность к контролю своей жизнедеятельности. Реализация конвергенции компетенций и комплементарности ресурсов субъекта способствует повышению их гибкости, динамичности, открытости, информационной и технической оснащённости.

Когнитивный контроль рассматривается М. А. Холодной как совокупность познавательных процессов, функционирующих с целью умственного моделирования решаемой проблемной ситуации. В процессе решения происходит

нейтрализация астенических эмоций. При этом интеллектуальные способности отражают готовность психики субъекта к переработке информации, а когнитивный контроль является механизмом управления этой переработкой. Производными от когнитивного контроля становятся аффективная и волевая регуляции познавательной деятельности [Холодная, Алексапольский, 2010].

3.6. Функция ингибирования характеризуется подавлением негативного влияния дистрессовой ситуации; снижением дисфункциональных когнитивных функций; уменьшением «зацикливания на одной идее». Эдвард Деминг обосновал, что значительная часть ошибок обусловлена системой управления, а незначительная – особенностями исполнителей. Любая деятельность, утверждает он, является технологическим процессом, который можно улучшить. Возложение вины на рабочую силу, которая ответственна только за 15 % ошибок, является неправомерной, поскольку система, разработанная руководством, ответственна за 85 % непреднамеренных последствий [Deming, 2000]. Перераспределение функциональной системы ресурсного мышления ведёт к реализации функций: а) адаптации к условиям деятельности; б) пролонгации универсальных оптимальных мыслительных действий; в) антиципации результата решения за счёт актуализации ресурсных возможностей мышления; д) дифференциации ресурсов мыслительной деятельности по функциональным критериям.

3.7. Адаптивная функция характеризуется осмыслением и обеспечением адекватных форм поведения и деятельности человека. Важным условием сохранения и преумножения адаптивных ресурсов является высокий уровень дифференцированности познавательных способностей и процессов, мотивационных подструктур и особенно адаптивных механизмов, их комплексов и стратегий адаптивного поведения.

Особое значение для формирования индивидуального ментального ресурса имеет, по мнению М. А. Холодной, «кристаллизация» опыта. Кардинальная перестройка опыта полностью меняет представления субъекта о некоторой предметной области и является толчком к рождению творческих идей. Благодаря кристаллизации происходит формирование интенциональных ментальных структур: убеждений, верований, умонастроений. Они ориентируют субъекта на ту область предметной действительности, которая в максимальной мере соответствует его интеллектуальному потенциалу. Важным для творчества является метакогнитивный опыт, способствующий осуществлению рефлексии, планированию, оцениванию разных аспектов работы собственного ума. Благодаря метакогнитивной осведомлённости человек может использовать приёмы стимулирования и мобилизации собственного интеллекта и, следовательно, управлять процессами мыслительного творчества [Холодная, 2004].

Личность задаёт направление психического развития, а субъект – обеспечивает его конкретную реализацию через координацию выбора целей и ресурсов индивидуальности человека. Личность является носителем содержания внутреннего мира человека, которое субъект реализует в конкретных жизненных условиях и обстоятельствах. Субъектность человека формируется и проявляется в процессе осуществления трёх функций: когнитивной, регулятивной и коммуникативной [Сергиенко, Виленская, Ковалева, 2010].

С точки зрения функционирования индивидуальной системы ментальных ресурсов субъекта важна идея, сформулированная М. А. Холодной применительно к анализу успешности решения когнитивных задач. Она, апеллируя к точке зрения Ж.-Фр. Ришара о важности опыта испытуемого в отношении ситуации, на материале которой он строит свои рассуждения, констатирует, что «именно наличие опыта и его индивидуальное своеобразие, а не сформированность той или иной когнитивной структуры («схемы») определяют эффективность интеллектуальной деятельности» [Холодная, 2002, с. 92].

Следовательно, профессионал, находящий в себе ресурсы переосмыслить цели деятельности, способен отстоять свою независимость в условиях внешнего давления. Благодаря этому происходит повышение его ресурсности прежде всего ресурсности его мышления. Все психические ресурсы индивидуальности (когнитивные процессы, личностные структуры, психические состояния), реализующие профессиональное мышление, целесообразно исследовать с точки зрения их функциональной роли в осуществлении целостной регуляции деятельности прежде всего в условиях напряжённого межличностного взаимодействия с целью налаживания позитивных взаимоотношений [Кашапов, 2011; Кашапов, 2012].

Если специалист чётко осознаёт, что уже не может принимать бытие таким, какое оно есть, то ему становится очевидной необходимость вырваться из потока повседневности, изменить свою жизнь, профессиональную деятельность. Такой надситуативный подход возможен при условии, что он находит в себе ресурсы. В случае возникновения затруднений с определением средств преобразования жизни происходит переживание ситуации обострения противоречий собственного развития, возникает состояние кризиса. Данная ситуация выступает активатором агрессии либо депрессии. Превентивную роль в разрешении дисфункциональных ситуаций играет учёт в медиации специфики типов реагирования на конфликт как на внутрличностный, так и на межличностный [Кашапов, 2012].

Следует обратить внимание на соотношение выделенных структур. Психологические ресурсы обеспечивают взаимодействие субъекта с миром, личностные – взаимодействие с самим собой. А реализация когнитивных ресурсов способствует осмыслению (нахождению смысла) этих видов взаимодействия, т.е. человек получает ответ на вопрос: ради чего он взаимодействует с самим собой и с миром. Как говорила Татьяна Дорониная: «Театр – это не актеры, театр – это не зрители, театр – это то, что возникает между ними».

Таким образом, можно отметить, что основная функция ресурсности мышления характеризуется сокращением различий между реальным и желаемым состоянием субъекта. Эффективность функционирования ресурсности мышления связана не с развитием отдельных её качеств, а со степенью организованности её функциональной системы. Учёт функциональных характеристик ресурсности мышления необходим для эффективного управления собственными психическими состояниями.

Проведённый теоретический анализ характеристик ресурсного мышления позволил сгруппировать его по функциональным критериям. В качестве основания такой дифференциации рассматриваются глубина, устойчивость, оперативность, действенность, конструктивность реализации функции. Выделены

структурные характеристики ресурсного мышления: психологические, личностные и когнитивные ресурсы. Обосновано, что ресурсность мышления выступает предиктором творческого потенциала и выполняет определённые инструментальные функции в реализации задач развития личности и повышения эффективности её деятельности. Такой подход позволяет целенаправленно определять перспективные линии исследования и формирования ресурсного мышления субъекта.

2.5. Ресурсные основы паллиативности в работе с одаренными обучаемыми

*Те, кто имеют честь знать, обязаны действовать
А. Эйнштейн*

Само слово «паллиативная» образовано от латинского «паллиум». В переводе обозначает покрывало, плащ. В широком смысле характеризуется защитой от неблагоприятных воздействий и обеспечением комфорта. Паллиативность как коммуникативная способность наставника в общении с одарёнными обучаемыми заключается в создании таких условий для их учебно-познавательной деятельности, которые становятся средствами творческого саморазвития.

Сущность таких условий заключается в обучении одарённых умению трансформировать свои недостатки в достоинства. Например, неуверенность в уверенность. Обучение заключается в объяснении, а самое главное, в учёте психологических механизмов такого преобразования. Психологический механизм выполняет регулятивную функцию в управлении различными уровнями взаимодействия человека с окружающей средой. Описание особенностей функционирования механизма паллиативной поддержки одарённого обучаемого позволяет понять, каким образом актуализируется и реализуется процедура трансформации ситуации учебно-познавательной деятельности в памятное событие, обогащающее личность.

Механизм – способность превратить свою жизнь в средства её преобразования. Творческий способ жизни предполагает выход за пределы познаваемой и преобразуемой ситуации. Именно механизмы сопровождения субъекта творческой деятельности определяют жизненный путь личности в период её расцвета.

Овладение способностями (овладение способностями – есть познание себя, владение собой в первую очередь), по В. Д. Шадрикову, означает овладение психологическими механизмами. Овладение разными способностями возможно посредством реализации разных механизмов. Понимая что-то, мы выходим за пределы понимаемого [Шадриков, 2021].

Глубина понимания является степенной функцией, связанной с квалификацией: у опытных наставников, работающих с одарёнными обучаемыми, в отличие от начинающих проявляется расширение зоны поиска и осмысления возникшей проблемы. Особо следует отметить, что не все психологические механизмы способствуют саморазвитию. Обобщение эмпирических результатов, полученных в ходе проведённых нами исследований [Кашапов 2011; Кашапов, Дудырева, 2013; Кашапов, Филатова, Кашапов, 2018; Кашапов, Кашапов, 2020; Кашапов, 2020], а также анализ литературных данных [Кашапов А.С., 2009; Ларионова, 2011; Савенков, 2010] позволяет отметить, что важную роль в этом сложном процессе играют следующие механизмы.

Механизм идентификации. Человек, даже будучи в совершенном одиночестве, продолжает опираться в своих действиях и мыслях на свои представления об оценках, значимых для других. От наставника, желающего помочь одарённому, требуется комплекс компетентностей, среди них особую роль играет

абнотивность (Кашапов, 2019). Благодаря абнотивности педагога одарённый получает системную поддержку, крайне необходимую ему как в контексте личностного развития, так и когнитивного.

Механизм перехода от поддержки со стороны окружающих к самоподдержке. Развитие творческих способностей одарённого зависит от его способности поддерживать самого себя и использовать эту самоподдержку для того, чтобы найти поддержку в своём окружении. Когда у одарённого есть выбор, он несёт ответственность за то, что выбирает в качестве источника своей поддержки – находится ли она внутри него или в его окружении.

Компенсация слабых качеств сильными. Наставник использует интерпретацию, позволяющую изложить сложный материал максимально понятным языком, приближённым к языку обучаемого, для того чтобы он сразу же, не прилагая специальных усилий, мог «схватить» и понять новую информацию. Разъяснения, уточнения, возникающие вслед за уже предложенной интерпретацией, могут способствовать укреплению усвоенного материала, а следовательно, и повышению эффекта интерпретации, которая не должна быть слишком длинной по форме и сложной по содержанию.

Механизм восполнения, уравновешивания и возмещения внутренних ресурсов. Улучшение уверенности в себе реализуется посредством разработки реалистичных целей и осмыслением способов их достижения. Одарённый учится поощрять себя за каждое достижение и заниматься саморазвитием. Так, неумение распределять время можно исправить, записывая все дела в блокнот. Внутренние ресурсы обуславливают конструктивное отношение к текущей жизненной ситуации и проявляются в позитивном самоотношении. Одним из ценных личностных ресурсов является понимание того, что любой кризис, неудача – явление временное, таящее в себе возможности роста.

Выделение положительного в недостатке способствует снижению уровня неуверенности, поскольку возникновение стресса связано с тем, что человек осознаёт наличие дисбаланса между предъявляемыми к нему требованиями и его способностью выполнить эти требования. Изменение восприятия дисбаланса является чрезмерно мощным средством для управления стрессом. Неожиданный угол восприятия познаваемой системы или отдельных её частей, причинно-следственных и целе-средственных связей позволяет открывать нечто новое даже в очень знакомых явлениях.

Одарённый может изменить восприятие каждого из трёх компонентов когнитивной оценки: предъявляемого требования, способности его выполнить и оценка необходимости с ним справиться. Всё это вместе взятое способствует повышению уверенности в себе. Ставка на сильные качества одарённого облегчает процесс трансформации, который происходит через осознание и интеграцию недостатков в структуру личности. С недостатками не нужно бороться, а посредством выявления в них сильных, положительных сторон включить их в собственный опыт. Это позволяет человеку стать более целостной и аутентичной личностью и улучшить качество отношений с окружающими.

Изменение психологической структуры неуверенности посредством целенаправленного преобразования отдельных её компонентов. Речь идёт об опти-

мизации затрат сил и времени. Благодаря этому происходит концентрация энергии в одной жизненной сфере, которая является наиболее актуальной в данный момент времени (концентрация на подготовке к олимпиаде или научной конференции).

Осознание своей неуверенности позволяет понять, в каких ситуациях она возникает и проявляется. Реализация данного механизма позволяет разделить проблему преодоления неуверенности на несколько маленьких задач. После разделения появляется возможность принять решение о том, как предстоит действовать и оценить полученный результат. Целесообразно вести запись своих интеллектуальных действий. Разработка и достижение реалистичных целей позволяет поощрять себя и заниматься саморазвитием. Осознав структуру творческой деятельности, одарённый убедится, что он способен быть успешным, что в свою очередь позволит повысить уверенность в себе.

В основе трансформации недостатков личности в её достоинства лежит механизм дефлексии, способствующий избеганию прямого контакта с людьми, проблемами и ситуациями. Благодаря данному механизму личность обретает новые смыслы через взаимодействие со своим опытом, получает возможность понять, что имеет средства решения проблем, которые находятся внутри него самого. Практика составления карты самоанализа, как правило, показывает, что в обычной жизни субъект не признается себе, что имеет слабые стороны, и его желания кажутся ему невыполнимыми. Однако, проанализировав собственный опыт, он начинает понимать, что уже имеет все условия для достижения цели.

Рефрейминг (в переводе с английского языка – «заклучение картины в рамку») как механизм перестройки восприятия ситуации, объекта. Основой для функционирования данного механизма служит рассогласование между образом восприятия себя самим собой и окружающими. Любое суждение в адрес одарённого – это оценка, причём исключительно субъективная. А значит, на каждую оценку можно найти альтернативную оценку. Реализация данного механизма направлена на изменение негативных мыслей на позитивные. Подростки часто не отличают сенсорных сигналов от своих реакций на них. Один из способов изменить реакции – показать одарённому, что он не жёстко зависим от окружения, т.е. изменяя смысл сигналов, можно изменить реакции на них. Рефрейминг будет полезен, если наставник подробно обсудит с одарённым его поведение и мотивы, установит их смысловую взаимосвязь с ценностями подростка и научит руководствоваться новым объяснением.

Психологический зонт – «бережливость» внутренних ресурсов, поиск поддержки внутри себя. Данный механизм характеризуется направленностью на проработку эмоций и перенаправление астенических эмоций в стенические. Важно обеспечить одарённого знаниями относительно возникновения и проявления тревоги и страха. Проработка этих двух качеств путём «нащупывания» опорных точек позволяет обеспечить трансформацию части энергии на внутренние процессы. Если подросток научится доверять самому себе, то сможет спокойно реагировать на критику. Одарённому, научившемуся находить свои «слабые стороны» и умеющему принимать их, легче понять, что никто не должен соответствовать его ожиданиям. Психологический зонт – это уровень кон-

структивного взаимодействия одарённого с участниками образовательного процесса, позволяющий обеспечивать для него психологическую безопасность.

Переход с ситуативного типа обнаружения проблемности на надситуативный. Для того чтобы подняться над психотравмирующей ситуацией, суметь взглянуть на себя со стороны и отыскать позитивное, нужно обладать незаурядной силой духа. Душевный комфорт в трудной ситуации обеспечивается следующим образом: человек «отчуждается» от себя самого, смотрит на себя со стороны, выходит «за пределы самого себя, за границы собственных возможностей» и эта вначале чисто интеллектуальная операция смещает его «эмоциональную равнодействующую» в положительную сторону.

Таким образом, понимание – это: каким образом действенное общение наставника характеризуется усилением ресурсных возможностей одарённых учащихся позволяет определить новые перспективы в области психологии творчества. Потенциал тогда подпитывает ресурс, когда педагог осознаёт смысл выполняемой деятельности. Смысл в работе с одарёнными заключается в высвобождении, экспликации творческих способностей учащихся для достижения социально-приемлемых целей. Поэтому представляется перспективным рассмотрение паллиативности, абнотивности и других ключевых компетентностей наставника. Показано, каким образом функционирование творческой деятельности одарённых характеризуется определёнными психологическими механизмами, учёт которых позволяет с минимальными затратами добиваться максимальных результатов. Особое внимание обращено на специфику личностного развития одарённых, ибо их подстерегают разного рода опасности и риски: ранимость, обидчивость, неустойчивая самооценка и т.п. Неуспешное совладание с возникающими трудностями приводит к перфекционизму, «звездной болезни», замкнутости, одиночеству.

В целом, развитие творческого потенциала педагога в работе с одарёнными не является самоцелью. Оно направлено на раскрытие ресурсов одарённости и характеризуется выполнением следующих функций:

1. Формирование единства требований и доброжелательных отношений к одарённым учащимся со стороны всех участников образовательного процесса.

2. Обучение одарённых коммуникативным навыкам оптимального взаимодействия в предконфликтных ситуациях, ибо у них наблюдается опережающее развитие когнитивных процессов, а развитие коммуникативных прежде всего социально-психологических качеств, отстаёт. В этом проявляется неравномерность и гетерохронность психического развития одарённых.

3. В работе с одарёнными (психологическая консультация, кружок по развитию творческих способностей и т.п.) наставник обучает алгоритмам творческой деятельности, которая имеет свою психологическую структуру. Поэтому нельзя управлять объектом, не изучив его.

Глава 3. Психология ресурсности профессионального мышления

*Все истины легко понять, когда они открыты;
суть в том, чтобы их обнаружить*

Г. Галилей

3.1. Особенности ресурсности мышления профессионалов социономического типа

*Учёный — тот, кто много знает из книг;
образованный — тот, кто усвоил себе все самые
распространённые в его время знания и приёмы;
просвещённый — тот, кто понимает смысл своей жизни.*

Л. Н. Толстой

Научная экспликация конструкта «ресурсность мышления» с целью исследования профессиогенеза данного качества мышления непременно должна основываться на таком методологическом принципе, учёт которого позволит чётко определить рамочные условия исследуемой предметной области. В качестве такого принципа выступает дефиниция как лаконичное определение понятия «мышление», включающее все его главные аспекты, характеристики и черты. Однако далеко не все существующие в психологии определения мышления раскрывают его предметную сущность. Существенный интерес в понимании мышления имеет определение, представленное В. Д. Шадриковым, в котором мышление рассматривается как качественно специфический психологический процесс, суть которого заключается в порождении мыслей и работе с ними посредством системы интеллектуальных операций, направленных на разрешение задач, стоящих перед субъектом [Шадриков, 2022, с. 71]. В рамках субъектно-деятельностного подхода особое внимание уделяется интерпретации понимания нового, формирование которого происходит в процессе мыслительной деятельности и оказывается её результатом [Знаков, 2022]. Именно интерпретация становится основой понимания событий и ситуаций человеческого бытия [Знаков, 2016, с. 68]. Понимание ресурсности мышления предполагает учёт интерференции, когда происходит взаимодействие новой информации и уже имеющихся воспоминаний. Данное взаимодействие усугубляется тем, что хранящаяся информация целостна и не повреждена, но не может быть актуализирована из-за конкуренции с новой полученной информацией. Поэтому эффективность использования психологических ресурсов рассматривается в зависимости от индивидуальных особенностей человека и условий возникновения стрессогенной ситуации [Рогозян, 2011]. Т. Н. Березиной разработана теория личностных ресурсов, под которыми понимаются особенности психики или поведения, которые благотворно влияют на здоровье человека [Березина, 2021]. Личностные ресурсы проявляются в способности к интеграции поведения и влияют на продолжительность продуктивной жизни [Соловьева, 2010]. Проявления ресурсно-

сти мышления как средства совладания со стрессогенными ситуациями оцениваются как актуальные в области проактивного совладания, поскольку в них акцент делается на определении усилий субъекта, направленных на приобретение ресурсов для расширения собственных возможностей. Проактивный копинг предполагает оценку будущих событий не как угрозу личности, а как вызов или как новые возможности для достижения личностного роста в условиях конкретной среды [Drummond, Brough, 2016; Bakker, Demerouti, 2007; Baker, Kennedy, Bohle, Campbell, Wiltshire, Singh, 2011]. К. Вилкоккс и соавторы, описывая феномен когнитивного контроля, особое внимание уделяют интеллектуальным операциям, обеспечивающим осознанное самоуправление мыслительными процессами [Wilcox, Dekonenko, Mayer, Bogenschutz, Turner, 2014]. Адаптационный механизм саморегуляции становится основой для построения положений ресурсного подхода. Сформированный когнитивный контроль позволяет эффективнее распределять ограниченные когнитивные ресурсы мышления [Morton, Ezekiel, Heather, 2011].

Selen Ozkarar Akca & Filiz Selen (2015) утверждают, что критическое мышление является ключевым элементом, ресурсом для формирования сестринской практики, подготовки будущих медицинских работников. Ресурсность мышления данные авторы рассматривают через призму профессиональной коммуникации, способности к решению проблем, понимания концептуальных и теоретических особенностей и сестринской науки. Эти авторы указывают на то, что критическое мышление потенциально влияет на уход за пациентами, что выступает ресурсом в плане не только психического, но и соматического здоровья. В качестве компонентов, влияющих на повышение эффективности деятельности, авторы выделяют: поиск истины, систематичность, уверенность в себе и любопытство. Эту же точку зрения на структуру мышления в целом и на структуру критического мышления разделяют Moore, 2010; Andreou, Papastavrou & Merkouris, 2014; Parkeretal., 2014; Ulupinar, 2014; Kim & Choi, 2014. Они предлагают использовать образовательные методы, направленные на повышение критического уровня студентов во время обучения сестринскому делу поощрять студентов к чтению книг, журналов и газет, проводить исследования, оценивающие эффекты различных вмешательств, чтобы обеспечить студентов навыками критического мышления. Чтение книг помогает людям самых разных профессий быть успешными, т.к. они обладают способностями задавать правильные вопросы путём оценки идей, быть продуктивными и генерировать новые идеи, быть уверенными в себе, способными свободно и критически мыслить [Paterson & Chapman, 2013; Karadeniz, 2014].

Наличие чётко сформулированной цели, утверждают другие учёные, ещё недостаточно для самоусовершенствования – необходимо ясно определить поведенческие стратегии по достижению ожиданий и целей [Oyserman, Bybee, Terry, Hart-Johnson, 2004]. Установлено, что определённый уровень интеллекта в качестве психологического ресурса положительно коррелирует со счастьем [Baumeister, Campbell, Krueger, Vohs, 2003]. Общая адаптивная способность, выполняя ресурсную функцию, помогает человеку подавлять негативные эмоции и избавляться от дисфункциональных мыслей. S. E. Hobfoll и его коллеги

сравнивают механизм распределения ресурсов с воронкой, где по спирали личность может терять и приобретать ресурсы. Для успешной адаптации существуют ключевые ресурсы, которые организуют распределение других [Hobfoll, Johnson, Ennis, Jackson, 2003]. При своём цикличном, восходящем развитии, по мнению Дж. Лёвинджер, личность постепенно обретает большую автономию, в большей степени управляет своим поведением, и в итоге растёт личностный контроль над механизмами мышления [Technical Foundations for Measuring..., 1998]. Если применить к педагогической деятельности идеи экзистенциальной теории, в частности, разработанные А. Маслоу [Маслоу, 2004], особое значение приобретают педагоги, обладающие уникальной совокупностью возможностей [Куценко, Ярославцева, 2020], поскольку они, имея высокий уровень ресурсности мышления, способны реализовать механизмы интеллектуальной саморегуляции. Как показывают результаты исследований, проведённых М. А. Холодной, основу эффективного решения образуют метакогнитивные характеристики субъекта [Холодная, 2002]. Ресурсность мышления как качество, обеспечивающее повышенную адаптивность в сфере как образования, так и здравоохранения является профессионально важным качеством представителей профессий социономического типа [Серафимович, Бобылева, Шляхтина, 2021; Серафимович, 2021; Сурина, 2020]. У каждого профессионала как педагога, так и врача существует индивидуальная система компетентности [Серафимович, 2021; Серафимович, 2023; Серафимович, Сабаканова, 2020; Кашапов, Шаматонова, 2017; Кашапов, 2020; Метакогнитивные основы конфликтной..., 2012; Филатова, Кашапов, 2020].

Цель исследования – изучить особенности ресурсности мышления профессионалов социономического типа. Общая гипотеза исследования: существуют различия и особенности формирования и проявления ресурсности мышления у педагогов и медицинских работников. Частные гипотезы 1. Ресурсность мышления профессионала повышается по мере профессионализации и накопления профессионального опыта. 2. На развитие ресурсности мышления значимое влияние оказывают особенности образа жизни и организации трудовой деятельности индивида. 3. Ресурсность мышления имеет положительную взаимосвязь с различными аспектами психологического благополучия субъекта (удовлетворённостью профессиональной самореализацией, способностью к осознанности, переживанием благополучия). 4. Ресурсность мышления как метакогнитивная характеристика личности является одним из важнейших предикторов профессионализации и профилактики эмоционального выгорания личности.

Материалы. Участники. Исследование выполнено на выборке педагоги (n = 110) и врачи (n = 106) работников (г. Ярославль). Педагогические работники: средний стаж работы по профессии 10,1 года, общий стаж работы – 15,3 года; у 69 % есть опыт деятельности в другой сфере; среднее количество мест работы за трудовую практику – 4,7; 38 % работают в государственных учреждениях, 62 % – в частных (коммерческих). Врачи: средний стаж работы по профессии 13,3 года, общий стаж работы – 17,3 года; у 54 % есть опыт деятельности в другой сфере; среднее количество мест работы за трудовую практику – 3,9; 65 % работают в государственных учреждениях, 35 % – в частных (коммерческих).

Методики. Посредством методики диагностики ресурсности профессионального мышления (для профессий социоэкономического типа) (И. В. Серафимович, Е. А. Медведева, Н. В. Сурина), [Кашапов, 2021] у респондентов с помощью 176 вопросов выявлялся конструкт ресурсности профессионального мышления, включающий в себя такие компоненты с подкомпонентами, как эмоционально-креативный (эмоциональный, креативный), мотивационно-целевой (мотивационный, целевой), личностно-ценностный (личностный, ценностный), коммуникативный и конструктивно-конфликтный (коммуникативный, конструктивно-конфликтный), когнитивно-рефлексивный (рефлексивный, когнитивный). Посредством нормирования определялся общий балл ресурсности мышления. Для измерения у респондентов различных сторон субъективного благополучия была применена методика диагностики субъективного благополучия личности [Р. М. Шамионов, Т. В. Бескова], [Шамионов, Бескова, 2018]. Методика включает пять шкал (эмоциональное благополучие, экзистенциально-деятельностное благополучие, эгоблагополучие, гедонистическое благополучие, социально-нормативное благополучие), отражающих его структуру, а также интегративную шкалу субъективного благополучия. Пятифакторная структура субъективного благополучия имеет не только эмпирическое, но и теоретическое основание. Пятифакторный опросник осознанности [Ruth A. Bear, T.G. Smith, J. Hopkins, J. Krietemeyer, L. Toney], [адаптация Н. М. Юмартовой, Н. В. Гришиной], [Юмартова, Гришина, 2016] состоит из 39 утверждений с выбором оценки справедливости утверждения для человека по 5-бальной шкале Лайкерта от «никогда или очень редко верно» до «очень часто или почти всегда верно». Пять факторов опросника: описание, безоценочность, нереагирование, осознанность, наблюдение. Опросник предназначен для измерения пяти аспектов так называемой осознанности, или полноты сознания. Методика В. В. Бойко «Диагностика уровня эмоционального выгорания» [Бойко, 2008] позволяет оценить фазу эмоционального выгорания и выраженность тех или иных симптомов в каждой фазе – напряжения, «резистенции», истощения. Методика содержит 84 утверждения и в целом даёт подробную картину синдрома эмоционального выгорания. Методы. Первичные данные исследования обрабатывались посредством процедур математической статистики: описательной дескриптивной статистики, сравнительного анализа (U-критерий Манна – Уитни), корреляционного анализа (по Спирмену), контент-анализа. Для сбора данных использовались онлайн-ресурсы docs.google.com и onlinetestpad.com. При обработке данных использовались программы Microsoft Excel 2011 и пакет программ (STATISTICA-10).

Результаты и их обсуждение. Специфика ресурсности мышления в группе педагогов Установлены тесные положительные связи ресурсности мышления и субъективного благополучия. Педагогические работники отличаются более низким уровнем гедонистического аспекта благополучия ($U = 4919$; $p < 0,05$). Они выражают более заметное недовольство уровнем своих доходов, жилищными условиями и уровнем безопасности в месте своего проживания. Следовательно, для развития ресурсности мышления у педагогов важным условием является удовлетворение их базовых потребностей. Наиболее высокие показатели

выявлены по социально нормативному ($M = 4,22$) и эмоциональному ($M = 4,03$) аспектам благополучия.

Педагоги удовлетворены имеющимся соответствием их жизни, действий и поступков социальным нормам и ценностям, ощущают высокую степень конгруэнтности и социальной согласованности. Эмоциональное благополучие подразумевает преимущественно хорошее расположение духа, доминанту позитивных эмоций – радости, воодушевления и оптимизма. Выявлена тенденция тесной положительной связи ресурсности мышления и осознанности ($r = 0,72$; $p < 0,05$), характеризующейся отслеживанием актуальных, текущих переживаний. Внешняя зона осознания выражается в состоянии, в котором субъект фокусируется на переживании настоящего момента, не отвлекаясь на мысли о событиях прошлого или будущего. У педагогических работников общий уровень осознанности статистически значимо выше ($U = 4217$; $p < 0,001$). Они характеризуются значимо более высоким уровнем развития способности к рефлексии ($U = 4864,5$; $p < 0,05$). Для них характерны достоверно более высокая чувствительность к стимулам и сформированная способность обращать на них своё внимание (шкала «наблюдение»; $U = 3825,5$; $p < 0,001$). Ресурсная осознанность позволяет педагогу именно в настоящем моменте находить источники для творческого вдохновения и труда. Укреплению веры в себя, преодолению пессимизма способствует развитие аналитического и надситуативного мышления (Кашапов, 2022). Педагог, занимая мета-позицию, способен адекватно осознавать причинно-следственные связи и отношения. Менее тесная связь ресурсности мышления установлена с эмоциональным выгоранием ($r = -0,21$; $p < 0,05$). При сохранении отрицательно направленной связи (чем выше ресурсность мышления, тем ниже показатели выгорания) можно отметить, что общий уровень ресурсности мышления не коррелирует со стадией истощения, а также с отдельными её симптомами. Можно предположить, что на этапе истощения потенциально позитивное влияние ресурсности мышления ослабевает и активизируются иные психологические механизмы восстановления. Следует также отметить, что наиболее тесные связи с различными симптомами выгорания имеют мотивационно-целевой и личностно-ценностный компоненты ресурсности мышления. В связи с этим можно отметить, что развитие эмоционального выгорания педагогов прежде всего проявляется и связано с мотивационной основой их деятельности, способностью к постановке целей и их достижению, переживанием самооценности и оценкой своей компетентности. Иными словами, именно указанные аспекты ресурсности мышления могут рассматриваться как ключевые индикаторы эмоционального благополучия педагогов и, соответственно, как основная мишень для превентивной или восстановительной психологической работы. Таким образом, ресурсность мышления у педагогов является достаточно специализированным и профессионализированным личностным образованием, формирование и развитие которого обусловлено преимущественно профессиональными и около профессиональными факторами. Особое внимание привлекает факт отсутствия связей личностных интересов, вкусов и привычек с изменением уровня ресурсности мышления. При этом именно педагоги имеют значимо большее количество разнообразных увлечений и в большей степени, чем врачи, склонны к активным видам отдыха.

Специфика ресурсности мышления в группе врачей, у которых установлена менее тесная взаимосвязь ресурсности мышления и различных аспектов субъективного благополучия. Наиболее высокие оценки характерны для социально-нормативного аспекта благополучия ($M = 4,14$), при этом наименее связанным с ресурсностью мышления является гедонистическое и экзистенциально-деятельностное благополучие. Данный факт означает, что удовлетворение базовых потребностей и оценка результативности своих усилий, осмысленности и наполненности своей жизни у медиков мало связаны с уровнем ресурсности мышления. Когнитивно-рефлексивный компонент ресурсности мышления не имеет значимых связей ни с одним из аспектов благополучия. Слабая связь прослеживается только с социально-нормативным аспектом ($r = 0,24$; $p < 0,05$). Следовательно, положительная оценка медиками себя, своей жизни и работы, удовлетворённость ими практически не связана с их способностью к рефлексии своей деятельности, прогнозированию последствий принятых решений, планирования деятельности и профессиональных задач. В контексте тенденции общей сохранности тесных положительных связей ресурсности мышления и показателей осознанности отмечается отсутствие корреляционных связей между чувствительностью к стимулам (шкала «Наблюдение») и ресурсностью мышления. Следовательно, способность к отслеживанию и фокусировке на внешних и внутренних стимулах (запахи, звуки, ощущения, эмоции, мысли) у медиков непосредственно не связана с уровнем развития ресурсности мышления. Возможно, эта связь имеет опосредованный или отсроченный характер. В отличие от педагогов у медиков ресурсность мышления имеет отрицательные корреляционные связи с эмоциональным выгоранием ($r = -0,55$; $p < 0,05$) и пассивностью увлечений ($r = -0,79$; $p < 0,05$) и положительную связь – с осознанностью ($r = 0,47$; $p < 0,05$). Следовательно, первые два фактора обуславливают снижение ресурсности, а третий из указанных – её рост. Выявлена очень тесная отрицательная взаимосвязь всех симптомов и фаз эмоционального выгорания и ресурсности мышления. В группе врачей развитие ресурсности мышления имеет очень высокий потенциал с точки зрения противостояния процессам выгорания вне зависимости от уровня и стадии синдрома эмоционального выгорания. В целом у врачей ресурсность мышления в большей степени, чем у педагогов, обусловлена личностными особенностями и образом жизни, нежели профессиональным опытом. Условно говоря, в их ресурсности больше «истории личности», чем «истории профессионала». Соответственно, и развитие ресурсности мышления более эффективно проходит через организацию вне профессиональной деятельности. С учётом более выраженного эмоционального выгорания у врачей и более тесной его связи с ресурсностью мышления можно говорить об острой потребности врачей в отключении от работы и выходе из профессиональной роли для восстановления эмоционального благополучия.

Заключение.

1. Общий средний балл ресурсности профессионального мышления у педагогов составляет 625,28, у медицинских работников – 597,01.
2. В обеих группах несколько менее выраженными, чем другие (при сохранении среднего нормативного уровня) выступают такие аспекты, как гедонисти-

ческое и эго-благополучие. Это демонстрирует периодические сомнения в себе и колебания самооценки, а также умеренную фрустрацию базовых потребностей в безопасности, комфортности жизнеустройства, материального благосостояния.

3. Статистический анализ значимости различий свидетельствует о том, что педагоги отличаются значимо более высоким уровнем сформированности эмоционально-креативного ($U = 4277$; $p < 0,001$), коммуникативного и конструктивно-конфликтного ($U = 4327,5$; $p < 0,01$) компонентов, а также более высоким уровнем ресурсности мышления в целом ($U = 4610,5$; $p < 0,01$). В своей профессиональной деятельности педагогические работники проявляют более развитые способности к установлению и поддержанию социальных контактов, пониманию других людей и эмоциональному воздействию на них, к эмоциональной саморегуляции своего состояния. Анализ отдельных подкомпонентов позволил установить значимо более высокие оценки у педагогов по эмоциональному ($U = 4599,5$; $p < 0,01$), креативному ($U = 4231$; $p < 0,001$), ценностному ($U = 4308$; $p < 0,001$), коммуникативному ($U = 4643,5$; $p < 0,01$), конструктивно-конфликтному ($U = 4187$; $p < 0,001$) подкомпонентам ресурсности мышления. Общий уровень ресурсности мышления также значимо выше у педагогических работников. Педагоги в своей профессиональной деятельности демонстрируют более развитые умения к эффективному её построению. При этом более высокая успешность решения профессиональных задач и преодоления возникающих трудностей достигается прежде всего за счёт более сформированных и сбалансированных интеллектуальных и коммуникативных умений, эмоциональной саморегуляции, креативного подхода к рабочим задачам, а также более развитой ценностной основы деятельности, что подтверждает ранее полученные нами результаты [Кашапов, 2020; Кашапов, 2022; Филатова, 2019; Кашапов, Сурина, Кашапов, 2022].

Выводы.

1. Гипотеза о ресурсности мышления как метакогнитивной характеристике личности подтвердилась. Ресурсность мышления как метакогнитивная характеристика личности является одним из важнейших предикторов профессионализации и профилактики эмоционального выгорания личности: чем выше уровень ресурсности мышления, тем ниже уровень показателей синдрома эмоционального выгорания.

2. Синдром эмоционального выгорания выполняет триггерные функции «спускового крючка» и запускает определённую эмоциональную реакцию человека. Чем мощнее воздействие, тем ярче эмоциональный всплеск. Эмоциональное выгорание в определённой мере является и механизмом психологической защиты личности, который позволяет субъекту дозировать и экономно расходовать энергетические и интеллектуальные ресурсы.

3. Определено соотношение ресурсности мышления педагогов и врачей с уровнями эмоционального выгорания. Для ресурсности мышления педагогов характерна менее тесная связь с эмоциональным выгоранием, чем у врачей. Очень тесная отрицательная взаимосвязь всех симптомов и фаз эмоционального выгорания и ресурсности мышления врачей свидетельствует об очень высоком потенциале с точки зрения противостояния процессам эмоционального выгорания.

3.2. Ресурсные возможности профессионализации педагогического мышления

*Недостаточно иметь хороший ум.
Главное – правильно им пользоваться
Р. Декарт*

Успешность профессионального развития в существенной мере обусловлена выбором профессии. Неразрешённость задачи такого рода в условиях начального этапа профессионального самоопределения сопряжена с низким уровнем осмысленности жизни [Карабанова, Захарова, Старостина, с. 122]. Осмысление роли мышления в профессионализации субъекта предполагает понимание психологической природы мышления. Мыслит не мышление, а живой думающий, чувствующий человек, руководствующийся в своей деятельности определёнными ценностями.

Достижение позитивных изменений в становлении профессионального мышления предполагает преодоление иррациональности, шаблонности, категоричности, стереотипности, туннельности и других барьеров, возникающих в мыслительной деятельности. На исследование возможностей устранения указанных затруднений и выявление ресурсных характеристик профессионализации направлен наш подход, в котором педагогическое мышление понимается как высший психический познавательный процесс поиска и выявления проблемности. Благодаря такому подходу, в основу которого положено понимание проблемности как единицы анализа профессионального мышления (Кашапов, 1988; Кашапов, 2000), представляется важным установить связь между обнаружением проблемности и реализацией педагогического решения, направленного на устранение рассогласования, возникшего в деятельности. Что даёт реализация данной идеи как в теоретическом, так и в прикладном аспекте? Ценность проведения такого рода исследований позволяет обосновать рамочные условия понимания педагогического мышления, крайне необходимые как в теоретическом плане (создание концептуальной основы целенаправленного исследования педагогического мышления), так и в прикладном (разработка и осуществление образовательных программ по формированию педагогического мышления).

В связи с модернизацией школьного и вузовского образования особое значение приобретает анализ особенностей педагогического мышления, ибо от эффективности мыслительной деятельности педагога в существенной мере зависит качество учебно-воспитательного процесса. Именно оптимальное разрешение преподавателем актуальных проблем, возникающих в образовательной деятельности, характеризует контекст, определяющий роль учебного заведения в развитии современного поколения.

От эффективности профессионализации педагогического мышления зависит инновационный, культурный и экономический прогресс государства. Но, несмотря на это, системных представлений, которые способны отвечать на запрос общества, до сих пор не существует. Исследования, в рамках которых изучается профессионализация мышления педагога, малочисленны, несистема-

тичны, не структурированы, фрагментарны, они, как правило, только констатируют актуальность и подчёркивают потребность в познании данного феномена.

В педагогической деятельности учителя основным инструментом является его личность, ибо мыслит не мышление, а живой, думающий, чувствующий человек, руководствующийся в своей деятельности определёнными ценностями. Становление личности происходит в процессе организации ею своей деятельности. Управление личностью своей активностью предполагает, по мнению К. А. Абульхановой, мобилизацию ресурсов в соответствии с мотивацией, результатом и целью деятельности [Абульханова, 2007, с. 121]. Учёт процессов, описанных К. А. Абульхановой, применим не только к познанию социализации, но и к пониманию профессионализации, которую трудно представить без рассмотрения мышления в профессиональном и жизненном опыте. Особую роль при этом играет образ профессии, о чём свидетельствуют исследования Е. В. Коневой [Конева, 2011].

Понимание роли мышления в профессионализации субъекта предполагает понимание психологической природы мышления. С.М. Чурбанова отмечает, что на основе культурно-исторической парадигмы в ходе применения экспериментально-генетического метода исследования и теории об опосредованном строении высших психических функций «высветилась» механистичность и искусственность деления на факторы единого процесса мышления [Чурбанова, 2019, с. 23].

Мышление учителя ориентировано на оптимизацию педагогического процесса. Как отмечает В. И. Панов, важно обеспечить творческий характер деятельности учащихся как условие формирования знаний, умений и навыков решения реальных задач в процессе практической деятельности. Организация творческой учебной и внеучебной деятельности должна носить системный, научно обоснованный характер и быть направлена на повышение мотивации и интенсификации процесса обучения, выявление профессиональных наклонностей и формирование профессиональных устремлений учащихся, приобретение и развитие профессионально значимых качеств личности: инициативности, деловитости, ответственности, предприимчивости, профессиональной мобильности (Панов, 2001).

Опираясь на положения экпсихологии развития, представленные в работах В. И. Панова, образовательную среду можно рассмотреть с нескольких точек зрения. Во-первых, как совокупность возможностей для обучения учащегося, а также для проявления и развития его способностей и личностных потенциалов. Во-вторых, как средство обучения и развития. Таким средством образовательная среда становится «в руках» не только педагога, но и учащегося. Если последний сам выбирает или выстраивает для себя образовательную среду, то в этом случае учащийся становится субъектом саморазвития, а образовательная среда – объектом выбора и используемым средством. В-третьих, как предмет проектирования и моделирования. Так, образовательная среда конкретной школы сначала теоретически проектируется, а затем практически моделируется в соответствии с целями обучения, специфическими особенностями контингента детей и условиями школы. В-четвёртых, как объект психолого-педагогической экспертизы и мониторинга, необходимость которых диктуется постоянной динамикой образовательной среды [Панов, 2001].

Ведущая роль мышления педагога проявляется не только в условиях конструирования образовательной среды, но и в целях профилактики эмоционального выгорания. Анализ установленной нами выраженности симптомов профессионального выгорания у педагогических, медицинских и социальных работников (см. рис. 1) позволяет отметить, что по шкалам, установленным по методике В. В. Бойко, педагоги занимают среднюю позицию между врачами и социальными работниками.

В результате проведённого исследования установлен средний уровень ресурсности мышления врачей, учителей и специалистов по социальной работе (см. табл. 1). Полученные данные свидетельствуют о том, что в целом представители профессиональных групп, как правило, обладают интеллектуальным умением находить различные способы решения возникающих проблем и могут продуктивно работать в напряжённых ситуациях. Однако времени на поиск решения может уходить больше, чем хотелось бы, а решения могут быть не такими экономичными, как могли бы быть при более высоком уровне ресурсности.

Таблица 1 / Table 1

Средние значения выраженности компонентов ресурсности профессионального мышления у педагогических, медицинских работников и специалистов по социальной работе / Average values of the severity of the components of the resourcing of professional thinking among teachers, medical workers and social work specialists

Профессия / Profession	Эмоционально-креативный компонент / Emotional-creative component	Мотивационно-целевой компонент / Motivational-target component	Личностно-ценностный компонент / Personal-value component	Коммуникативно и конструктивно-конфликтный компонент / Communicative and constructive-conflict component	Когнитивно-рефлексивный компонент / Cognitive-reflexive component
Медицинские работники / Medical workers	131,86	130,58	122,58	113,25	98,73
Педагогические работники / Teaching staff	140,63	133,96	126,25	120,23	102,45
Специалисты по социальной работе / Social work specialists	139,72	144,88	131,86	116,7	103,9

Выявлено, что факторы когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций обладают предиктивной значимостью в отношении симптомов эмоционального выгорания. Фактор «Общие признаки трудных жизненных ситуаций»

является предиктором симптома «Неадекватное эмоциональное избирательное реагирование», а фактор «Непонятность ситуации» – предиктором симптома «Загнанность в клетку».

В качестве дидактической мишени для профилактики эмоционального выгорания в развитии эмоционального выгорания определена ведущая роль мышления, которое выполняет функцию ресурсности (см. рис.1). В ходе профилактики эмоционального выгорания выявлены следующие особенности: у студентов – повышение инициативности, у ординаторов и врачей – увеличение символизма путём совершенствования системы поддержки принятия клинических решений. Возрастание значимости факторов когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций от студентов к врачам свидетельствует об их триггерной функции по отношению к эмоциональному выгоранию. Основу проведённых профилактических мероприятий составили те психологические триггеры, которые порождают положительные эмоции и имеют конструктивный характер.

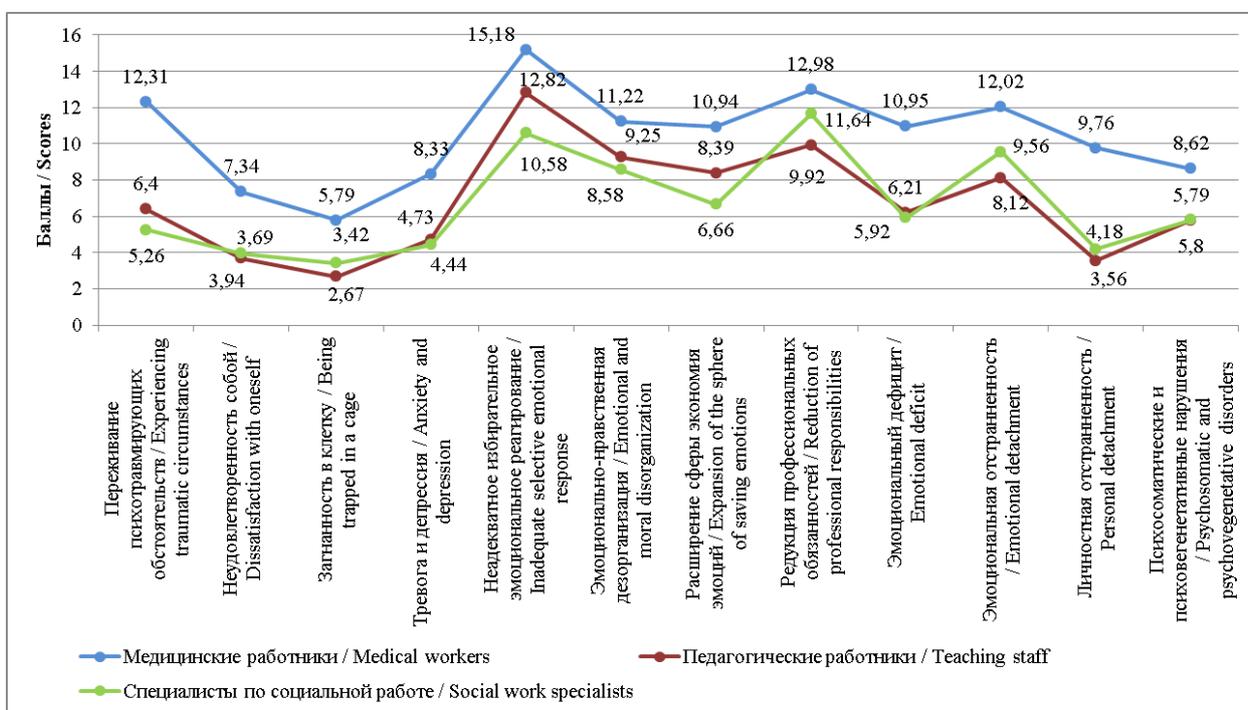


Рис. 1. Средние значения выраженности симптомов профессионального выгорания у педагогических и медицинских работников
 Figure 1. Average values of the severity of symptoms of professional burnout in teaching and medical workers

Обсуждение результатов

В контексте изложенного особое значение приобретает самоуправление, которое осуществляется посредством целенаправленного, осознанного самоизменения, саморегуляции. Нами установлено, что у педагогов в отличие от врачей ресурсность мышления детерминирована преимущественно их общей удовлетворённостью жизнью и уровнем осознанности. Чем полнее личность осознаёт, что с ней происходит, тем легче ей принять на себя ответственность за происходящее, тем ресурснее она становится. Она становится внутренне сильнее, ибо у неё усиливается духовная опора.

Установлена степень выраженности синдрома эмоционального выгорания у врачей, учителей и специалистов по социальной работе. В результате проведённого исследования выявлено, что одна из фаз синдрома эмоционального выгорания – резистенция – находится в стадии формирования у представителей профессиональных групп, что свидетельствует о имеющемся сопротивлении эмоциональным и профессиональным перегрузкам. В результате чего с целью снижения тревожного напряжения человек стремится избегать действия эмоциональных факторов с помощью экономии эмоций и сознательном ограничении эмоционального реагирования.

При таком эмоциональном реагировании в профессиональном взаимодействии с субъектами профессиональной деятельности происходит некая деперсонализация, деление людей на «хороших» и «плохих» как оправдание собственных поступков и отношений. Происходит также сознательное ограничение эмоционального включения в ситуацию субъекта взаимодействия, внешне проявляющуюся как холодность и деперсонализация.

Феномен эмоционального выгорания наблюдается уже на этапе обучения по программам специалитета в виде появления отдельных симптомов и прогрессирует в дальнейшем вплоть до этапа профессиональной деятельности. Количество сложившихся симптомов эмоционального выгорания увеличивается от этапа специалитета (переживание психотравмирующих обстоятельств, тревога и депрессия) через этап ординатуры (неудовлетворённость собой, «загнанность в клетку», редукция профессиональных обязанностей, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстранённость, психосоматические и психовегетативные нарушения) до практической деятельности (неудовлетворённость собой, «загнанность в клетку», неадекватное избирательное эмоциональное реагирование, эмоционально-нравственная дезориентация, расширение сферы экономии эмоций, редукция профессиональных обязанностей, эмоциональный дефицит, эмоциональная отстранённость, личностная отстранённость, психосоматические и психовегетативные нарушения). Понимание структуры (симптомы, фазы, стадии) и динамики эмоционального выгорания позволяет повысить эффективность высшего профессионального образования в медицинском вузе.

Особенности медицинской деятельности связаны с практическим стилем мышления, что подтверждается нацеленностью на профессиональные действия на всех этапах обучения медицинской специальности. У ординаторов происходит трансформация типа мышления при переходе от образного типа мышления, характерного для студентов, к знаковому типу мышления, свойственному врачам.

Минимальный объём ответственности за профессиональную медицинскую деятельность у ординаторов не ограничивает проявление их креативности и творческих способностей, поэтому они сохраняют способность к оригинальным нестандартным действиям.

Обнаружены прямые корреляционные связи средней силы между «Знаковым типом мышления» и «Сильными эмоциями» и прямая корреляционная связь между «Эмоциональной отстранённостью» и «Перспективой будущего» в группе студентов. У ординаторов выявлены слабые статистически значимые корреляционные связи, отражающие переход к практической врачебной дея-

тельности и связанные с увеличением бремени профессиональной ответственности, не столь выраженной, как у практикующих врачей.

Во всех трёх выборках доминирует показатель шкалы «Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование». Высокое значение данного показателя обусловлено в определённой мере неоднозначным пониманием тех затруднений, с которыми сталкивается субъект. Возрастание значимости факторов когнитивного оценивания трудных жизненных ситуаций свидетельствует об их триггерной функции по отношению к эмоциональному выгоранию. Основу проведённых профилактических мероприятий составили те психологические триггеры, которые порождают положительные эмоции и имеют конструктивный характер. Достижение изменений подобного рода предполагает преодоление иррациональности, стереотипности, туннельности и других барьеров, возникающих в мыслительной деятельности педагога. На исследование возможностей устранения указанных затруднений и выявление ресурсных характеристик профессионализации направлен наш подход, в котором педагогическое мышление понимается как высший психический познавательный процесс поиска и выявления проблемности. Благодаря такому подходу представляется важным установить связь между обнаружением и разрешением проблемности. Возникает вопрос: «Что даёт реализация данной идеи как в теоретическом, так и в прикладном аспекте?». Ценность проведения такого рода исследований позволяет обосновать рамочные условия понимания психологической природы педагогического мышления.

В рамках разработанной нами концепции профессионализации педагогического мышления созданы авторские методики психодиагностики; описаны предмет, проблемность как единица анализа педагогического мышления, психологические закономерности и механизмы, принципы, свойства, стили, типы, структура и функции мышления. Создана и апробирована программа его формирования. Прикладная значимость исследований педагогического мышления заключается в «фундировании», «привязывании» к профессиональной деятельности педагога особенностей его мыслительной деятельности таких, как абнотивность (абнотивность рассматривается нами как способность учителя к адекватному восприятию, пониманию и принятию креативности ученика, способность заметить одарённого учащегося и оказать ему необходимую поддержку в развитии его творческого потенциала посредством конструирования такой образовательной среды, условия которой становятся средствами саморазвития обучаемого) (пояснить), ресурсность, надситуативность, акмеологичность, событийность, прогностичность и т.п. Особое значение приобретает понимание связи педагогического мышления с личностными характеристиками учителя.

Организация и методы исследования.

Цель исследования – обобщение результатов многолетнего цикла исследований с целью разработки теоретико-методологических основ концепции профессионализации педагогического мышления.

Описание хода исследования. Исследование основано на теоретическом обобщении эмпирических данных, полученных посредством применения психодиагностических методик, в том числе и авторских, прошедших полную психометрическую проверку. В статье впервые представлен обзор результатов

2 докторских и 16 кандидатских исследований, направленных на выявление особенностей педагогического мышления на всех уровнях образования: дошкольном, школьном, вузовском и послевузовском, а также в условиях дополнительного образования. Рассматриваются концептуальные основы ресурсных возможностей профессионализации педагогического мышления.

Результаты исследования и их обсуждение.

Показано, что ведущим психологическим механизмом профессионализации педагогического мышления служит переход с ситуативного уровня обнаружения проблемности на надситуативный. Благодаря этому происходит личностное развитие субъекта профессиональной деятельности, а не только совершенствование выполняемой им деятельности. Возникновение новых личностных образований способствует сбалансированности профессионального и личностного развития педагога и повышает уровень ресурсности его мышления.

В ходе цикла исследований получены следующие результаты.

1. Разработаны теоретические и методологические основы исследования педагогического мышления (Кашапов, 1989; Кашапов, 2000).

Т. Г. Киселевой впервые выделены континуумы педагогического мышления, а затем по мере их поляризации установлены типы педагогического мышления. Такой подход позволил описать концептуальные и операциональные характеристики профессионального педагогического мышления в процессе оценивания. Она исследовала социально-психологические особенности уровневых характеристик профессионального педагогического мышления в процессе оценивания [Киселева, 1999]. О. В. Сумароковой выявлены особенности понимания оценки и её социально-психологических функций участниками образовательного процесса [Сумарокова, 1999]. Е. В. Коточиговой составлена подробная характеристика психологических особенностей творческого педагогического мышления [Коточигова, 2002]. И. В. Серафимович выделены основные компоненты прогнозирования в структуре профессионального педагогического мышления [Серафимович, 2002].

На дошкольном уровне педагогического образования О. А. Шляпникова исследовала личностные детерминанты профессионализации педагогов дошкольных образовательных учреждений. С учётом специфики педагогического мышления в контексте профессиональной деятельности педагогов дошкольного образования выявлены основные профессионально значимые личностные качества: уровень креативных способностей, саморегуляция деятельности, эмпатические способности. Особый интерес представляют ингибиторные качества, препятствующие эффективному осуществлению профессиональной педагогической деятельности педагогов дошкольных образовательных учреждений; к ним относятся повышенный уровень тревожности, неоптимальный мотивационный комплекс. Тревожность выделена в качестве основного дезорганизующего фактора, препятствующего профессиональному становлению педагога. Установлено, что педагоги из коллективов с неблагоприятным психологическим климатом отличаются менее эффективной регуляцией своей профессиональной деятельности и поведения.

В структуре профессионально значимых качеств личности педагогов на этапе профессиональной адаптации наибольшее влияние на остальные компоненты оказывают регулятивные качества и уровень тревожности. Доминирующим качеством на этапе профессионального развития является уровень эмпатических способностей. Преобладание этого качества свидетельствует о том, что на данном этапе профессионализации меняется направленность профессиональной деятельности, больше внимания уделяется межличностным взаимоотношениям между субъектами профессиональной деятельности.

В ходе анализа полученных данных были выделены преобладающие типы мотивационных комплексов для каждой из выделенных групп (рис. 2). У педагогов, находящихся на стадии профессиональной адаптации, преобладает внешняя отрицательная мотивация (45,5 %), т.е. мотивационный комплекс можно охарактеризовать как неоптимальный. Это свидетельствует о том, что активность педагога на ранних этапах профессионализации обусловлена мотивами избегания, порицания (которые начинают превалировать над мотивами, связанными с ценностью самой педагогической деятельности, а также над внешней положительной мотивацией), тем самым повышая уровень эмоциональной нестабильности.

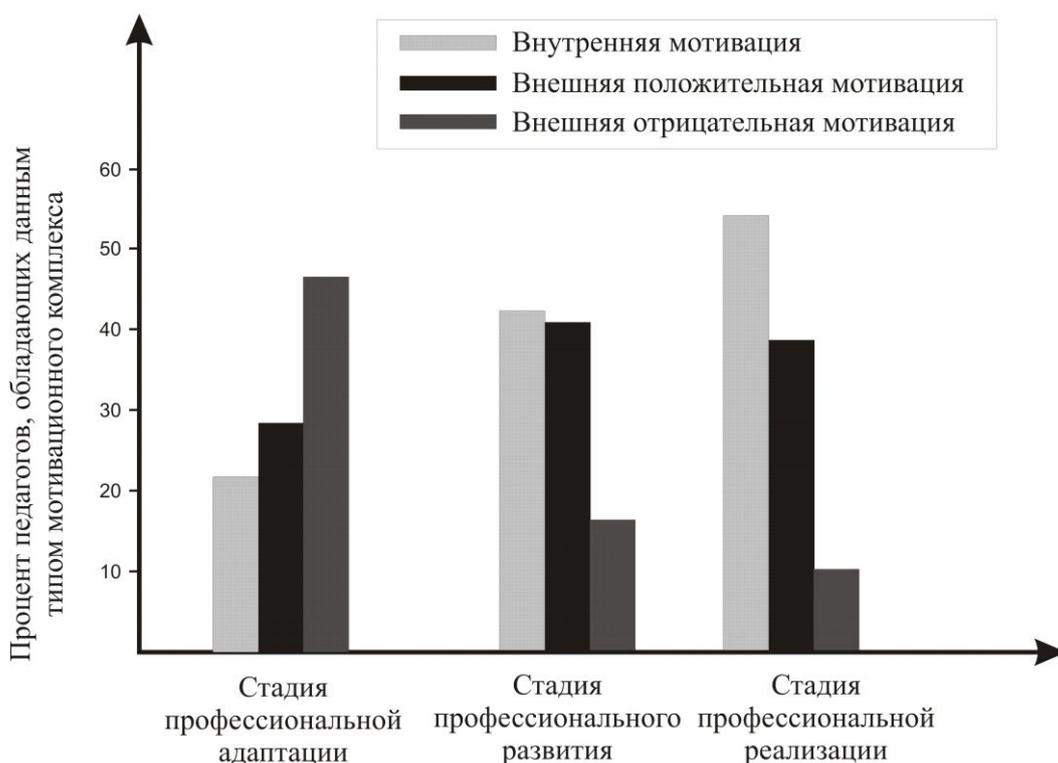


Рис. 2. Соотношение испытуемых по типу мотивационного комплекса на разных этапах профессионализации

У педагогов, проходящих стадию профессионального развития, нет преобладающего типа мотивационного комплекса, однако ведущую роль играет внешняя положительная мотивация (42,2 %). На данном этапе педагоги особенно чувствительны к внешнему поощрению.

Анализ полученных различий позволяет сделать вывод, что у педагогов с оптимальным мотивационным комплексом более сформирована потребность в осознанном планировании деятельности, педагоги, отнесённые к этой группе, имеют более сформированную потребность продумывать способы своих действий и поведения для достижения намеченных целей. Педагоги с неоптимальным мотивационным комплексом испытывают больше трудностей в определении значимых условий достижения целей как в текущей ситуации, так и в перспективном будущем, у них менее сформирована способность самостоятельно планировать деятельность и поведение, организовывать работу по достижению выдвинутой цели, контролировать ход её выполнения, анализировать и оценивать как промежуточные, так и конечные результаты деятельности.

У педагогов с оптимальным и промежуточным типами мотивационного комплекса выше общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции произвольной активности. Это даёт возможность формировать такой стиль саморегуляции, который позволяет компенсировать влияние личностных, характерологических особенностей, препятствующих достижению цели – для педагога дошкольного образования подобная компенсация необходима, т.к. повышает эффективность взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса.

На стадии профессиональной реализации доминирующим качеством является уровень креативных способностей. Для педагогов, находящихся на данном этапе профессионализации, характерен высокий уровень интеграции всех выделенных качеств, причём особый вес имеет уровень креативных способностей, который повышается в процессе профессионализации. Происходит переход от подчинения профессиональной деятельности внешним обстоятельствам к принципиально новому пониманию строения профессиональной деятельности как целостного образования. Существует тенденция к раскрытию эмпатических способностей личности в процессе профессионализации. На уровне профессионального развития происходит переход от «интуитивного» к «рациональному» каналу эмпатии. При переходе на этап профессиональной реализации происходит дальнейшее развитие эмпатических способностей при качественном преобладании «рационального» канала эмпатии. У педагогов, находящихся на стадии профессиональной адаптации, преобладает такой компонент саморегуляции, как планирование деятельности, что характеризует формирование индивидуальных особенностей выдвижения и удержания целей, а также осознанного планирования деятельности. У педагогов, находящихся на стадии профессионального развития, преобладает компонент программирования действий, что диагностирует индивидуальную развитость осознанного программирования действий. У педагогов, находящихся на стадии профессиональной реализации, выявлены высокие значения по шкалам «Гибкость» и «Самостоятельность», что свидетельствует о возможности педагогов адекватно реагировать на быстрое изменение ситуации, успешно решать поставленную задачу в ситуации риска и о развитости регуляторной автономности [Шляпникова, 2010].

На младшем школьном уровне педагогического образования Е. В. Шубина выявила динамику профессионально важных качеств учителей начальных клас-

сов на разных стадиях профессионализации. Динамика профессионально важных качеств будущих учителей начальных классов характеризуется изменением уровня педагогического мышления: от ситуативного к надситуативному. На стадиях адаптации, развития и реализации профессионала у учителей начальных классов отсутствуют значимые связи между данными показателями. Для учителей начальных классов на этапе профессиональной деятельности характерна специфика взаимосвязей типа педагогического мышления с особенностями личности. Сравнение педагогического мышления учителей разных специальностей позволило установить, что среди учителей начальных классов выше доля педагогов с ведущим надситуативным типом педагогического мышления. Учителя начальных классов с надситуативным типом педагогического мышления высоко оценивают свои профессиональные позиции в сфере общения: «гуманист» и «психотерапевт», а также дают высокую оценку позиции «профессионал». Следовательно, они ориентированы на развитие личности учащихся. Их творчество осуществляется в форме создания новых индивидуальных проектов психического развития отдельных учащихся. Такие педагоги демонстрируют активную социальную позицию в обществе, высокую удовлетворённость трудом. У учителей начальных классов существуют различия в структуре базовых профессионально важных качеств на стадиях адаптации, развития и реализации профессионала. Большой изменчивостью на разных стадиях профессионализации обладают уровневые характеристики педагогического мышления 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. Педагогическое мышление является базовым, профессионально важным качеством только на стадии адаптации в первые годы деятельности. Независимо от стадии профессионального становления для учителей начальных классов в педагогической деятельности являются базовыми профессионально важными качествами позиции «психотерапевта», «творца», «исследователя» [Шубина, 2014].

Среднее звено педагогического образования: у учителей средней школы надситуативный тип педагогического мышления связан с высокой самооценкой таких профессиональных позиций, как «предметник», «гуманист», «актёр», «профессионал». Таким образом, они так же, как и учителя начальных классов, ориентированы на развитие личности учащихся, но не менее значимым для них является формирование компетенций обучающихся по изучаемому предмету. Учителя средней школы с надситуативным типом педагогического мышления высоко оценивают свои творческие способности [Шубина, 2014].

На старшем уровне школьного педагогического образования Т. В. Огорова проанализировала процессы становления педагогического мышления на этапах профессионализации: формирование мышления у учащихся 10–11-х классов профильного педагогического класса с углублённым изучением истории, педагогики и психологии (школа № 43 г. Ярославля). Анализируя результаты всего блока тестов творческого мышления, автор отмечает, что учащиеся педагогических классов имеют самые высокие по сравнению с другими профиль-

ными классами значения показателя «оригинальность». По тесту «Дивергентного творческого мышления» Ф. Вильямса они превосходят учащихся филологического и математического профилей ($t = 2,170$; $p = 0,036$ и $t = 2,207$; $p = 0,038$ соответственно). По тесту «Многозначные слова» показатель «оригинальности» учащихся педагогического профиля выше, чем показатели учащихся математического ($t = 2,690$; $p = 0,008$), филологического ($t = 2,485$; $p = 0,014$) профилей и общеобразовательных классов ($t = 2,891$; $p = 0,005$). Таким образом, у учащихся данного профиля в большей мере выражена согласованность вербальных и невербальных компонентов в структуре творческого мышления.

Особенностью педагогического профиля является согласованность вербальных и невербальных компонентов в структуре творческого мышления. Данные результаты, по мнению Т. В. Огородовой, объясняются не только особенностями ведущих учебных курсов, но и сложившейся в школе системой учебно-воспитательной работы. По традиции именно педагогические классы являются наиболее активными не только участниками и организаторами внеурочной, общественной жизни школы, но и создателями сценариев школьных спектаклей, творческих конкурсов и т.д. [Огородова, 2006].

На довузовском этапе педагогического образования исследование педагогического мышления проводилось в профильных классах. Установлено, что творческое вербальное мышление учащихся профильных классов в сравнении с общеобразовательными отличается большей гибкостью, высокой мобильностью оперирования словарным запасом, большей скоростью мыслительных процессов. Преобладание гибкости и чёткости в структуре творческого мышления «инженеров» доказывают высокие показатели семантической гибкости в сочетании с низкими показателями оригинальности. Сочетание высоких показателей семантической гибкости и низких значений ассоциативной гибкости при отсутствии различий в беглости, выявленное в психолого-биологических классах, прямо противоположно характеристике творческого мышления «филологов» выражающейся в единстве низкой семантической и высокой ассоциативной гибкости. Особенностью педагогического профиля является согласованность вербальных и невербальных компонентов в структуре творческого мышления [Огородова, 2006].

В ходе исследований на вузовском этапе педагогического образования профессионализации педагогического мышления результаты диагностики составляющих творческого потенциала личности свидетельствуют о том, что основу творческого потенциала студентов составляет когнитивная активность – количественная продуктивность, число предлагаемых решений, образов, ассоциаций. У большей части респондентов экстенсивный компонент творческого мышления преобладает над интенсивным – качественной продуктивностью: нестандартностью подходов к проблеме, новизной и успешностью решений задач «открытого» типа. На основании анализа эмпирических данных вычислены обобщённые показатели по выделенным блокам когнитивных и личностных качеств, определяющих ресурсную и операционную основу педагогического мышления [Каганкевич, 2009]. Выявлены и обоснованы акмеологические и когнитивные ресурсы в контексте профессионализации педагогического мышле-

ния студентов [Серафимович, 2019]. У студентов младших курсов процессы социализации доминируют над процессами профессионализации, поэтому ресурсный компонент педагогического мышления имеет ярко выраженную динамику социально-психологической адаптированности и конфликтоустойчивости [А. С. Кашапов, 2021].

На вузовском этапе педагогического образования мышление педагога рассмотрено как компонент реализации компетентностного подхода в образовании будущего учителя [Каганкевич, 2009]. Представлены обобщённые результаты исследований в форме обоснования акмеологических и когнитивных ресурсов в профессионализации студентов [Кашапов, 2011]. А. С. Кашапов выделил и описал критерии, стадии и уровни профессионального развития субъекта. В ходе исследования и формирования творческого мышления он проанализировал соотношение когнитивных характеристик конфликтоустойчивости профессионала и его коммуникативной креативности в условиях социальной адаптации. Автор обосновал идею о целесообразности рассмотрения конфликтоустойчивости как личностной детерминанты адаптивного поведения студентов [А. С. Кашапов, 2020]. Надситуативный уровень обнаружения педагогической проблемности, по мнению Е. В. Шубиной, становится ведущим у студентов вуза, продолжающих обучение после получения среднего профессионального образования. Динамика уровневых характеристик педагогического мышления учителей начальных классов на стадиях профессионального обучения, адаптации, развития и реализации профессионала носит положительный линейный характер, что отражено на рисунке 3.

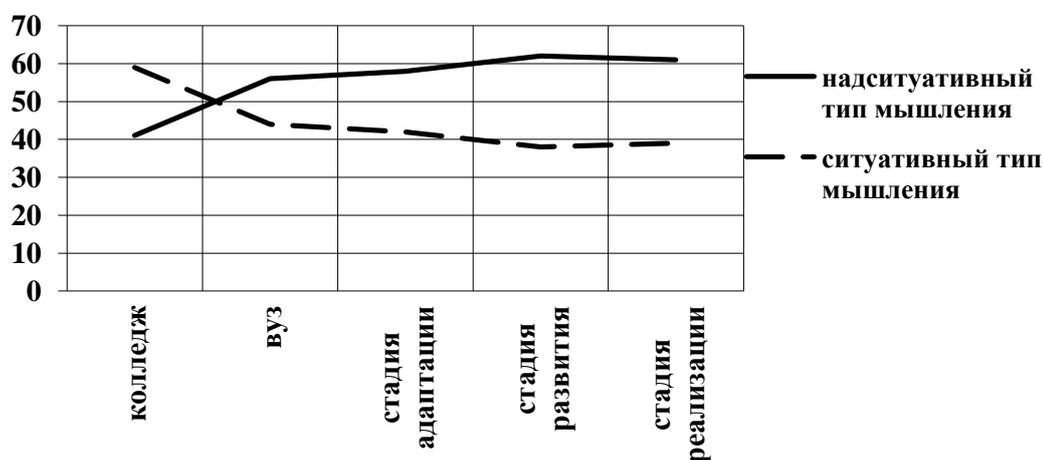


Рис. 3. График динамики типа педагогического мышления учителей начальных классов

Наибольший рост уровневых характеристик педагогического мышления наблюдается на стадии профессионального обучения при переходе от среднего к высшему образовательному учреждению, а также на этапе профессиональной деятельности при переходе от стадии адаптации к стадии развития профессионала. В эти периоды происходит изменение типа педагогического мышления:

от ситуативного к надситуативному, что определяет особенности разрешения проблемной педагогической ситуации.

Различия в уровне педагогического мышления учителей начальных классов и учителей средней школы на этапе профессиональной подготовки и дальнейшего профессионального становления представлены в таблице 2.

Таблица 2

Различия в уровне педагогического мышления между учителями начальных классов и учителями средней школы

Сравниваемые группы		Значение Т-критерия
Студенты колледжа н/кл	Студенты колледжа (ср/шк)	0,821
Студенты вуза н/кл	Студенты вуза (ср/шк)	2,035*
Учителя н/кл	Учителя ср/шк	1,946*

*Примечание: н/кл – начальные классы, ср/шк – средняя школа * $p < 0,05$*

По сравнению с учителями начальных классов среди учителей средней школы ниже процент с ярко выраженным надситуативным уровнем педагогического мышления. Данные различия характерны и для студентов вуза, обучающихся на разных специальностях. Для учителей средней школы на первый план в их деятельности выходит передача определённого объёма информации; дидактическая проблемная ситуация часто сознательно планируется и создаётся на уроках, выступая средством для формирования системы понятий, закономерностей. Воспитательные проблемные ситуации могут расцениваться учителями как нарушение дисциплины, они мешают ходу урока и поэтому требуют немедленного решения. Следовательно, принимаемые ими решения не всегда являются оптимальными.

Установлена динамика корреляционных связей уровневых характеристик педагогического мышления и характеристик личности педагога. Выявлены положительные корреляционные связи надситуативного типа педагогического мышления учителей с их творческими способностями, а также типа педагогического мышления и уровня субъективного контроля личности на стадии профессионального обучения [Шубина, 2014].

Измерение вербальных компонентов творческого мышления студентов проводилось Т. В. Огородовой с использованием теста «Многозначные слова», в основу которого положена техника свободных ассоциаций, позволяющая диагностировать показатели вербального творческого мышления студентов: беглость ассоциаций, ассоциативную гибкость, семантическую гибкость и оригинальность ассоциаций. Анализируя полученные результаты, необходимо отметить, что наиболее часто у студентов встречаются ассоциации к стимульным словам по типу «уточнение», «часть-целое» и «причина-следствие». Высокий показатель семантической гибкости свидетельствует о способности студентов находить множество вариантов и принципиально различных стратегий решения задачи. Разнообразие форм и методов обучения на факультете психологии, а также практико-ориентированный подход, заложенный в содержании многих

учебных дисциплин, способствуют развитию беглости, гибкости и оригинальности творческого мышления студентов.

С помощью методики «Диагностика личностной креативности» [Е. Е. Тунник] были проанализированы такие показатели креативности студентов, как «Любознательность», «Воображение», «Сложность» и «Склонность к риску». Полученный результат можно объяснить тем, что студенты первого курса готовы ставить перед собой сложные амбициозные задачи и конструктивно отстаивать свои смелые идеи.

В ходе проведённого исследования были получены следующие результаты корреляционного анализа показателей вербального и невербального творческого мышления студентов (по всей выборке испытуемых): 1. Установлена положительная связь между показателем вербального творческого мышления «Беглость ассоциаций» и невербальным показателем творческого мышления «Название» ($r=0,642$; $p<0,01$). Таким образом, количество предлагаемых студентами ассоциаций по тесту «Многозначные слова» находится в прямой взаимосвязи с богатством их словарного запаса и способностью к образной передаче сути изображённого на рисунках. 2. Выявлена положительная связь между показателями вербального творческого мышления студентов «Беглость ассоциаций» и «Семантическая гибкость» ($r=0,473$; $p<0,01$), то есть количество предлагаемых студентами ассоциаций возрастает при увеличении количества значений слов. 3. Обнаружена положительная связь между вербальным показателем «Беглость ассоциаций» и невербальным показателем творческого мышления «Оригинальность» ($r=0,317$; $p<0,05$), то есть, чем выше оригинальность заполнения пространства по тесту «Дивергентного (творческого) мышления», тем большее количество ассоциаций к стимульным словам приводят студенты по тесту «Многозначные слова». 4. Выявлена положительная связь между невербальными показателями творческого мышления «Оригинальность» и «Название» ($r=0,432$; $p<0,01$). Таким образом, богатство словарного запаса и способность к образной передаче сути изображённого на рисунках находятся в прямой взаимосвязи с оригинальностью выполнения задания и особенностями заполнения пространства для творчества. 5. Установлена положительная связь между вербальным показателем «Оригинальность ассоциаций» и невербальным показателем творческого мышления «Название» ($r=0,568$; $p<0,01$). Нестандартность ответов по тесту «Многозначные слова» находится в прямой взаимосвязи с богатством словарного запаса и способностью к образной передаче сути изображённого на рисунках.

Результаты проведённого исследования позволили сделать следующий вывод: творческое мышление студентов, получающих психологическое образование, отличается гибкостью, высокой мобильностью оперирования словарным запасом, большой скоростью мыслительных процессов, согласованностью вербальных и невербальных показателей. Практическая значимость полученных результатов исследования определяется возможностью внедрения эмпирических данных в процесс профессиональной подготовки психологов. Результаты исследования могут быть использованы в качестве основы для проведения тренинговых занятий со студентами с целью развития у них творческого мышления и повышения уровня креативности [Огородова, 2010].

М. В. Башкиным исследована профессионализация творческого мышления старшеклассников и студентов как субъектов коммуникативной деятельности. Выявлены связи показателей творческого мышления старшеклассников с компонентами их конфликтной компетентности. Установлено соотношение показателей творческого мышления студентов со структурой их конфликтной компетентности. Определены закономерности профессионализации показателей творческого мышления (беглость, оригинальность, гибкость) старшеклассников и студентов как субъектов коммуникативной деятельности. Установлены особенности взаимосвязи учебной мотивации, показателей творческого мышления и креативности студентов. В ходе исследования применялся следующий психодиагностический инструментарий: опросник «Диагностика личностной креативности» [Ф. Вильямс, в адаптации Е. Е. Туник]; тест «Многочисленные слова» [Т. В. Огородова, М. М. Кашапов]; методика «Конфликтная компетентность» [М. В. Башкин, В. А. Горшкова, А. М. Воскресенский]; методика «Изучение мотивации обучения в вузе» [Т. И. Ильина]. С целью выявления особенностей творческого мышления и креативности студентов-бакалавров, получающих психологическое образование, в выборку исследования были включены студенты 1-4 курсов факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова. Общий объём выборки составил 120 человек.

Работа испытуемых с тестом «Дивергентное (творческое) мышление» Ф. Вильямса предполагала создание ими рисунка с использованием стимульной фигуры. Данный тест диагностирует четыре показателя невербального творческого мышления: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность, а также пятый показатель, характеризующий способность к словарному синтезу – название. Анализ выполненных испытуемыми рисунков показал, что студенты стараются использовать всю предоставленную им площадь для рисунка, объединяя замкнутую фигуру и пространство вне её в единое целое. При этом рисунки студентов наполнены многочисленными интересными деталями. Таким образом, способность студентов синтезировать пространство внутри и вне стимульной фигуры указывает на высокий уровень развития у них творческого мышления.

Анализ достоверности различий позволил сделать вывод, что у студентов четвёртого курса более высокие результаты по показателям «Гибкость» и «Оригинальность» по сравнению со студентами-первокурсниками ($p < 0,01$). Таким образом, в процессе обучения на факультете психологии у студентов развиваются способности к выходу за пределы определённой ситуации, совершенствуется умение широко рассматривать проблему и находить самостоятельные пути её решения [Башкин, 2019].

В условиях профессионализации педагогического мышления на послевузовском этапе педагогического образования установлены следующие результаты. Выявлено, что при повышении самооценки учителем позиции субъекта профессиональной деятельности повышается уровень его педагогического мышления. Умение ставить цели и задачи педагогической деятельности, прогнозировать своё профессиональное развитие соответствует надситуативному уровню решения педагогических задач. Самооценка данной позиции педагогов выше среднего, что позволяет прогнозировать потенциальные возможности

учителя в условиях реализации нового стандарта, когда каждый учитель должен выходить за рамки своего предмета, задумываясь прежде всего о развитии личности ребёнка, необходимости формирования универсальных учебных умений ученика [Шубина, 2014]. Понимание педагогического мышления как когнитивного ресурса социальной и образовательной среды способствует выявлению роли педагога в управлении общения с учащимися. Когнитивные механизмы взаимодействий учащихся со средой заключаются в мысленном моделировании ими вариантов будущих взаимодействий со средой с антиципацией результатов, в постепенном переходе от развёрнутости данных действий во времени к их «свёрнутой», неосознаваемой форме, интеллектуализации всех видов взаимодействий, проявляющейся в быстром достижении эффективного результата без проб и ошибок. Социально-психологические механизмы представляют собой последовательные или одновременные процессы согласованных или манипулятивных взаимовлияний в межличностных взаимодействиях [Григорьева, 2010].

В исследовании Ю. В. Пошехоновой обосновано, что обнаружение надситуативной проблемности может выступать регулятором развития профессионала, она взаимосвязана с эффективностью педагогической деятельности. Автором установлено, что полученные результаты свидетельствуют о влиянии занятий с преподавателями вузов по обучению решению педагогических ситуаций на совершенствование педагогического мышления. Обнаружены связи между уровнем метакогнитивной активности и результативными характеристиками педагогического мышления. Компоненты, в том числе и образные, и стратегии метапознания, включаясь в процесс профессионального педагогического мышления, определяют (посредством сознательного и бессознательного регулирования) эффективность обнаружения и разрешения педагогической проблемности. Изучена роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении. Составлена сравнительная характеристика мотивационного компонента конфликтоустойчивости в процессе профессионализации мышления студентов-психологов. Проведён теоретический анализ роли метакогнитивных процессов в профессионализации врачей-педиатров. Определены особенности и динамика метакогнитивных процессов врачей-педиатров [Пошехонова, 2018].

В проведённом Ю. С. Филатовой исследовании использовались следующие методики: самооценка метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности [М. М. Кашапов, Ю. В. Скворцова]; профессиональная коммуникативная компетентность врача [Н. В. Яковлева, Л. П. Урванцев]; эмоциональный интеллект [Д. В. Люсин]; профессиональная коммуникативная компетенция врача [Н. В. Яковлева, Л. П. Урванцев]; «Диагностика ведущего типа реагирования» [М. М. Кашапов, Т. Г. Киселева]; «Уровень эмпатических способностей» [В.В. Бойко]. Установлены взаимосвязи метакогниции, коммуникативной компетентности и сформированности эмоционального интеллекта врача-терапевта на разных этапах профессионализации. Проведено оценивание уровня сформированности метакогнитивных способностей у врачей-терапевтов с разным стажем. Определена взаимосвязь выраженности метакогнитивных способностей с выраженностью эмоционального интеллекта. Выявлена взаимосвязь коммуникативных способностей врачей терапевтов с уровнем метакогнитивных спо-

способностей. Исследована профессионализация мышления врачей (клиническое мышление) и педагогов (педагогическое мышление). Исследованы события, мотивирующие развитие профессионального мышления. Установлены и описаны метакогнитивные процессы в профессионализации мышления субъекта [Кашапов, Филатова 2015; Филатова 2019а; Филатова 2019б].

Целью исследования, проведённого И. В. Серафимович, было выявление профессионального надситуативного мышления у медицинских работников различного типа учреждений (государственном и негосударственном учреждении, в последнем из которых пары «врач-медицинская сестра» чётко закреплены и обучены совместной деятельности). Выборка: всего 160 врачей и среднего медицинского персонала. На выборке государственного учреждения здравоохранения мы установили, что при сравнении женщин (врачи и медсёстры) не обнаружено отличий в уровне профессионального мышления. При сравнении мужчин (врачи) и женщин (медсёстры) выявлено, что врачи мужчины более глубоко и полно анализируют ситуации ($t = -2,169, p < 0,05$), хотя по надситуативности в целом отличий нет. При сравнении мужчин и женщин (врачей) выявлено, что у мужчин выше гибкость ($t = 1,227, p < 0,1$), а также общая надситуативность ($t = 2,539, p < 0,05$). На выборке негосударственного учреждения здравоохранения отличий в качествах надситуативности мышления у врачей и медсестёр нет, при этом психолингвистический анализ показал, что аналитическая функция у врачей выше ($t = 5,127, p < 0,01$), как и большая активность по поиску способов устранения различных затруднений в деятельности. Осуществлено исследование условий для профессиональной самореализации и развития профессионального мышления. Рассмотрены особенности профессионализации мышления субъекта как условие личностного и профессионального развития (на примере медицинских работников).

Целью другого исследования, проведённого И. В. Серафимович, было установление сходств и отличий в структурных компонентах психологической системы деятельности у медицинских работников различного типа учреждений. Для решения возникшего вопроса исследование было построено в двух направлениях. Одним из приоритетных вопросов для государственного учреждения здравоохранения был вопрос об особенностях поведения медицинского персонала с пациентами для урегулирования конфликтных ситуаций. Мы выявили, что медсёстры чаще используют стратегию «Избегание» в стрессе и конфликте, чем врачи. Установлено, что женщины и мужчины ($t = 2,277, p < 0,05, t = 2,323, p < 0,05$) в меньшей степени прогнозируют своё поведение в конфликтных ситуациях ($t = 2,330, p < 0,05$); но лучше предвидят возможные последствия проблемных ситуаций с пациентами ($t = 5,006, p < 0,01$). Сравнение мужчин и женщин врачей не выявило отличий в стратегиях поведения в конфликте и стрессе, хотя выше мы указывали на отличия в уровне профессионального мышления. Таким образом, анализ ситуативности-надситуативности в отрыве от деятельности не даёт возможности целостного понимания возможностей мышления и его роли для выбора приоритетных стратегий поведения.

Для негосударственного учреждения важным вопросом в сопровождении деятельности были не столько конфликтные и проблемные ситуации с пациен-

тами, сколько вопросы мотивации на работу в данном учреждении и близость ценностных позиций в диаде «врач-медсестра». Выявлено, что общей особенностью мотивации является как у врачей, так и у медсестёр на первых местах – «стабильность работы», «интеграция стилей жизни», «служение», на последних – «предпринимательство» и «менеджмент» (достоверных отличий нет). Таким образом, в негосударственном учреждении здравоохранения выявлены у врачей и у медицинских сестёр сходные мотивы в деятельности, ценностные установки. Одной из важных установок является «служение людям». Особенности профессионального надситуативного мышления не проявляются в критериях ситуативности-надситуативности, но имеются в психолингвистическом анализе проблемной ситуации и характеризуются большей аналитичностью врачей. Для медицинского персонала государственного учреждения оказались характерными следующие особенности профессионального надситуативного мышления и поведения: медсёстры лучше, чем врачи (как мужчины, так и женщины) предвидят возможные последствия проблемных ситуаций с пациентами. У мужчин-врачей при решении проблемных ситуаций выше качество надситуативного мышления – гибкость [Серафимович, Харавина, 2019; Серафимович, Конькова, Райхлина, 2019; Серафимович, Беляева, 2019; Серафимович, 2019].

И. В. Серафимович исследованы педагогическое мышление и развитие профессиональных компетенций в условиях конкурсов профессионального мастерства, а также в контексте формирования электронной информационно-образовательной среды вуза. Показаны возможности профессионализации педагогического мышления и психолого-педагогической подготовки педагогов к работе с личностными результатами обучающихся средствами воркшопа. Посредством проведённого психологического анализа установлено, что адаптация в профессиональной педагогической деятельности способствует выявлению когнитивных ресурсов учителя [Серафимович, 2019].

На основании анализа полученных эмпирических данных описаны проблемность как единица анализа педагогического мышления; метакогнитивная регуляция творческой деятельности в контексте ресурсного подхода [Скворцова, 2006]. Проведено исследование надситуативности мышления как ресурса творческой деятельности педагога. Обоснована идея о перспективности рассмотрения именно ресурсности мышления в качестве основы конструирования акме-событий [Кашапов, 2011; Кашапов, Огородова, 2017; Кашапов, Шаматонова, 2017].

Обоснована необходимость реализации надситуативного мышления в качестве когнитивного ресурса личности; выделены и описаны показатели интегрированности метакогнитивных процессов и особенностей профессионализации субъекта (на примере анализа видеоматериалов этапа кейса регионального конкурса «педагог-психолог года»). М. В. Григорьевой обосновано понимание педагогического мышления как когнитивного ресурса социальной и образовательной среды [Григорьева, 2010]. Т. В. Разина посредством авторской компьютерной диагностической программы «Heshby» выявила и описала особенности рефлексии на различных уровнях педагогического мышления [Разина, 2002]. Впервые надситуативность мышления рассмотрена в качестве ресурса реализа-

ции событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации педагогов. Особое внимание было уделено выявлению и анализу событийно-когнитивных компонентов профессионализации субъекта в условиях творческого процесса в конфликте.

А. С. Кашапов исследовал ресурсность мышления как средства реализации творческого потенциала личности посредством выделения когнитивно-ресурсных компонентов событийности в условиях профессионализации субъекта [А. С. Кашапов, 2020]; выявил и описал роль метакогнитивных признаков профессионального надситуативного мышления педагогов в области сохранения и укрепления социально-психологического здоровья.

Рассмотрение основных современных подходов таких, как антропоцентрический (человек в центре) и профессионально-центрический (деятельность в центре) к пониманию профессионального становления субъекта позволило разработать модель ядра профессионализации педагогического мышления, определяющего наиболее устойчивый вектор направленности мышления учителя. Ядро профессионализации проявляется в наиболее выраженных характеристиках мышления (тип, стили, свойства, компоненты), релевантной деятельности субъекта. Учёт ядерных личностных характеристик прежде всего событийно-когнитивных, а также метакогнитивных компонентов профессионализации субъекта способствует целенаправленному самосовершенствованию педагогического мышления с учётом основных компонентов ресурсности мышления (см. табл. 3). Методика ресурсности мышления направлена на изучение профессий социономического типа, т.е. профессий субъект-субъектного типа.

Таблица 3

Конструкт ресурсности профессионального мышления в методике диагностики И. В. Серафимович, Е. А. Медведевой, Н. В. Суриной

Ресурсность мышления	Эмоционально-креативный компонент	Эмоциональный подкомпонент
		Креативный подкомпонент
	Мотивационно-целевой компонент	Мотивационный подкомпонент
		Целевой подкомпонент
	Личностно-ценностный компонент	Личностный подкомпонент
		Ценностный подкомпонент
	Коммуникативный и конструктивно-конфликтный компонент	Коммуникативный подкомпонент
		Конструктивно-конфликтный подкомпонент
	Когнитивно-рефлексивный компонент	Рефлексивный подкомпонент
		Когнитивный подкомпонент

Следует отметить, что перестройку мышления в ходе выявления противоречий как источников развития целесообразно начинать не с ядерных, а с периферических личностных характеристик, поскольку они в большей степени «податливы» воздействиям. Процесс и результат перестройки мышления целесообразно проводить в направлении оперирования знаниями, умениями и навыками, важными в обыденной жизни и профессиональной деятельности. В условиях острого межличностного взаимодействия наиболее ярко проявляются когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. Результат совершенствования педагогического мышления эксплицируется субъектом в применении профессиональных знаний на практике и объяснении познаваемых и преобразуемых явлений с точки зрения своей профессиональной направленности.

Таким образом, формулируя общие выводы, полученные на основе проведённого анализа результатов нашей исследовательской группы, можно отметить, что ресурс личности является её конструктивным началом, позволяющим преодолевать трудные жизненные ситуации. Становление и формирование ресурсов возможно в условиях целенаправленного воздействия [Активные методы обучения...], причём не только в обыденных, будничных, но и в ситуациях с ярко выраженным конфликтным содержанием [Кашапов, 2012; Кашапов, 2016; Метакогнитивные основы конфликтной...., 2012].

Сопровождение творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) позволяет отметить, что условия и объекты и отношения тогда становятся ресурсными, когда субъект наделяет их смыслом и связывает именно с ними ожидание позитивных достижений [Кашапов, 2005]. Следовательно, не сам объект есть ресурс, а представления субъекта о нём как о поддерживающем ресурсе.

Анализ результатов проведённого цикла исследований позволил установить психологическую закономерность: если в мышлении преобладает ситуативный уровень обнаружения проблемности, то происходит совершенствование профессиональной деятельности субъекта. А если доминирует надситуативный уровень, то у него возникают личностные новообразования. Именно личностные ресурсы являются основным источником профессионализации мышления педагога.

В целом личностное развитие педагога осуществляется посредством использования ранее нераскрытых собственных возможностей. Овладение умением мыслить нестандартно открывает широкие перспективы для самореализации внутренних ресурсов личности. Кристаллизация ментального опыта учителя обеспечивает когнитивную структуризацию и конструктивное осмысление (нахождение новых позитивных смыслов) в целенаправленном преобразовании проблемной педагогической ситуации. Именно ламинальность педагогического мышления обеспечивает формирование нового осмысления и взгляда на выполняемую деятельность, позволяющую увидеть дополнительные возможности и ресурсы в целях повышения эффективности выполняемой деятельности и качества образования в целом.

3.3. Событийно-когнитивные компоненты профессионализации педагогического мышления

*Время (дело известное) летит иногда птицей,
иногда ползёт червяком; но человеку бывает
особенно хорошо тогда, когда он даже не замечает —
скоро ли, тихо ли оно проходит*

И. С. Тургенев

Особое внимание было уделено выявлению и анализу событийно-когнитивных компонентов профессионализации субъекта в условиях напряжённого межличностного взаимодействия [Кашапов, Шаматонова, 2017]. Следует отметить необходимость соблюдения баланса между личностным и профессиональным развитием субъекта, ибо доминирование одного из них приводит к кризисам, либо личностным, либо профессиональным. Событийность, характеризующаяся трансформацией педагогической ситуации в акме-событие [Кашапов, Сурина, Кашапов, 2022; Кашапов, 2021], повышает продуктивность мыслительной деятельности, что выражается в достижении намеченных целей посредством минимальных затрат, реализуемых в опосредованных средствах воздействия. Поэтому значение метакогнитивных компонентов в профессиональном педагогическом мышлении заключается в получении педагогом информации о собственном мыслительном процессе, который актуализируется в состоянии интеллектуального затруднения.

Степень критичности отношения к познаваемому явлению зависит, как показали результаты исследования, проведённого А. С. Кашаповым от внешней и внутренней ситуации. Анализ события-стрессора позволяет понять, сможет ли субъект совладать со стрессом или окажется в кризисе, поэтому возрастает ценность умения искать, видеть ресурсы, обращаться к ним, развивать их. Исследование сильных сторон профессионального мышления невозможно без обращения к его ресурсам. Учёт и реализация наиболее важных ресурсов позволяет субъекту не только выстоять в ситуации стресса, но и продолжить своё профессиональное и личностное развитие. Знание системных детерминант развития ресурсов позволяет субъекту адекватно и целенаправленно влиять на самосовершенствование мобилизационных способностей [Кашапов, Филатова, Кашапов, 2018; Кашапов, 2020; Кашапов, 2020; Кашапов, 2021].

Важно отметить, что проблема поиска секретов профессионализации педагогического мышления может быть в определённой мере решена в случае нахождения его ресурсов. Одним из таких ресурсов служит, на наш взгляд, надситуативное мышление, ибо при движении от ситуативного к надситуативному типу мышления акты решения ситуаций характеризуются направленностью субъекта на саморазвитие, творчество. Профессиональное надситуативное мышление педагога позволяет осуществлять несколько функций: гностическую, адаптационную, преобразующую (по отношению к профессиональной среде и самому себе), регулятивную, интегративную (позволяющую сбалансированно осуществлять все предыдущие функции).

Возможности надситуативного мышления проявляются в стереоскопичности, объективности восприятия, осмысления и понимания сущности возникающих затруднений. Выход за пределы познаваемой ситуации способствует адекватному установлению причинно-следственных и целе-следственных связей, отделению повода от причины, прогнозированию следствия и последствия, возникновение которых возможно в процессе осуществления определённых действий.

В этом случае реализуется стратегия «По идее». Происходит осмысление (нахождение смыслов) ситуации в общем виде, а также и в контексте выполняемой деятельности. Осознание, каким образом воспринимается и осмысливается познаваемая ситуация, способствует обобщению мыслей по поводу познания и конструктивного преобразования ситуации.

Творческое мышление служит ресурсной основой профессионализации педагогического мышления, поскольку при переходе с ситуативного на надситуативный уровень обнаружения проблемности происходит уменьшение обращений за внешней помощью, начинают преобладать способы самопомощи. Уровень ситуативности характеризуется тем, какого рода проблемные вопросы задаёт учитель сам себе в процессе решения педагогических задач.

Различный уровень проблемности обусловлен, во-первых, объективной сложностью ситуации; во-вторых, профессионализмом специалиста; в-третьих, направленностью его мышления. Так, для учителей с надситуативным мышлением характерен высокий уровень самоанализа, активизации собственных потенциальных возможностей и собственного опыта, повышение критичности к своим действиям.

Надситуативный тип мышления характеризуется выходом субъекта в осмыслении происходящего за пределы непосредственно данной ситуации. При решении проблемы учитель привлекает не только практические, но и теоретические психолого-педагогические знания. Каждая ситуация становится инструментом реализации не только частных, но и предельных целей образования.

В целях оптимизации мыслительной деятельности необходимо выделение следующих уровней анализа профессионализации мышления: тактического, оперативно-тактического, оперативно-стратегического. Уровневое рассмотрение позволяет осуществить последовательное, многозвенное развёртывание и определение профессионализации педагогического мышления во всей её сложности, опосредованности и многообразии. Понимание данных уровней создаёт возможности для прогноза эффективности становления педагогического мышления под влиянием учитываемых, а порой и не учитываемых разнообразных факторов. Такой подход позволяет, на наш взгляд, эксплицировать новообразования, в том числе и ядерные в мыслительной деятельности субъекта.

Одной из ядерных характеристик педагогического мышления является ресурсность мышления, позволяющая найти ценности, которые становятся духовной опорой в жизни. Основным механизмом ресурсности мышления служит дистанцирование, т.е. снижение значимости негативного переживания события и изменение астенической эмоциональной вовлечённости в трудную ситуацию посредством чувства юмора и надситуативности мышления. Позитивное пере-

осмысление трудной жизненной ситуации способствует уменьшению отрицательных тенденций, порождающих личностные и профессиональные кризисы.

Профессионализация мышления – это определённая система когнитивных образований психики: свойств, функций мышления, обеспечивающих осмысление субъектом степени соответствия своих качеств требованиям выполняемой деятельности. Основой профессионализации педагогического мышления служат сохранение и соблюдение педагогом нормативно одобренного способа деятельности в своём труде. Эффективное становление педагогического мышления неразрывно связано с достижением профессионального успеха как совокупности позитивных результатов, накопленных субъектом в своей карьере как в объективном плане, так и в субъективном (психологическое благополучие). Важную роль при этом играет переход от объективного успеха к субъективному, характеризующемуся совокупностью положительных суждений человека о своих профессиональных достижениях. Благодаря конструктивной трансформации способов успеха происходит развитие субъектом своей личности средствами профессии: человек трансформирует профессиональные заготовки в различные сферы своей жизнедеятельности.

Следует отметить необходимость соблюдения баланса между личностным и профессиональным развитием субъекта, ибо доминирование одного из них приводит к кризисам либо личностным, либо профессиональным. Если личностное развитие опережает профессиональное, то нивелируется проявление профессиональных и личностных кризисов, минимизируется возникновение эмоционального выгорания учителя.

По мере приобретения практического опыта первичная структура профессионализации педагогического мышления трансформируется по принципу диссипативной системы, обеспечивает успешную профессиональную социализацию и социальную профессионализацию. Диссипативная система – это открытая система, которая функционирует в условиях баланса между неравновесием и равновесием. Иными словами, это устойчивое состояние, возникающее в неравновесной среде при условии диссипации [рассеивания] энергии, которая поступает извне. В диссипативной системе единственными стационарными состояниями являются состояния равновесия, к которым система приближается при любых начальных условиях.

Противоречие, существующее в ситуации, становится основным стимулом для личностного саморазвития – детерминирующую способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. У учителя появляется возможность выхода за пределы наличного, частного момента своей деятельности в её рефлексивный, ценностный контекст.

Профессионализация педагогического мышления рассматривается нами как целостная система интеллектуальных действий, направленных на обнаружение и разрешение проблемности по мере её появления. Проблемность возникает тогда, когда субъект осознаёт, что имеющейся у него информации и практического опыта недостаточно для оптимального действия в определённой ситуации. Именно проблемность является инпутом (пусковым моментом) для возникновения и разрешения педагогической проблемной ситуации. У учителя по-

является потребность в преодолении затруднения, которое на момент столкновения с ним представлялось для него неразрешимым. В качестве ресурсных основ выступают операциональные и динамические особенности профессионализации педагогического мышления.

В качестве параметров оценивания степени сформированности профессионализации педагогического мышления мы разработали критериальные показатели, позволяющие определять степень его выраженности и сформированности. Под критериями понимаются качественные характеристики свойств и признаков педагогического мышления, выявление которых даёт возможность оценивать уровень его развития. Под показателями рассматриваются количественные характеристики сформированности каждого качества, свойства, признака педагогического мышления. Основным показателем профессионализации педагогического мышления служит осмысление (нахождению нового смысла) в познаваемых ситуациях или событиях. По содержанию выявленного смысла оценивается ход и результат мыслительного процесса педагога.

Основное отличие надситуативного мышления от мета-мышления заключается в том, что интенция надситуативности выражается в осознании собственных личностных качеств, необходимых для успешного разрешения возникшего затруднения. А мета-мышление характеризуется рефлексией интеллектуальных качеств, значимых для адекватного осмысления происходящего, выработки и реализации оптимального решения. Метакогнитивный подход особенно актуален в ситуациях медиации, направленных на снятие острого конфликтного взаимодействия. Рассмотрение когнитивного ресурса субъекта в условиях профессионализации через призму интеграции надситуативного мышления и мета-мышления представляется перспективным и заслуживающим дальнейших исследований.

3.4. Ментальные ресурсы как средство становления профессионального мышления субъекта

*Счастье не пойдёт за тобой,
если сама от него бегаешь...
А. Островский*

Метод экспликации применялся нами с целью объяснения внутреннего содержания ранее неизвестного понятия «ресурсное мышление». Раскрытие психологического содержания нового понятия осуществляется посредством сопоставления с другими качествами профессионального мышления (событийность, надситуативность, абнотивность), а также с уже известными свойствами, характеристиками, в частности, надситуативности мышления такими, как прогностичность, метакогнитивность. В этом контексте экспликация использовалась как метод углублённого психологического проникновения в эксплицируемые понятия [Кашапов, 2021].

Принципиально новое явление не может быть понято только посредством известных субъекту законов и обобщений. При этом возникает иллюзия противоречия новому здравому смыслу, сформированному на основе прошлого опыта. Все переломные этапы познания неизбежно связаны с «шоком новизны». Одна из особенностей надситуативной проблемности заключается в структурировании конкретной ситуации. В целях понимания происходящего субъект мысленно выходит за рамки ситуационной обусловленности возникших затруднений и рассматривает себя как неотъемлемую часть познаваемой и преобразуемой ситуации. Следовательно, надситуативное мышление способствует кристаллизации характеристик мышления как личностных особенностей восприятия и осмысления ситуации. Событие целенаправленно создаётся системой умственных действий. Причинно-следственные связи умственных действий субъекта исследуются посредством выхода за пределы их носителя. Именно выбор в отличие от реакции является предпочтением и определяет траекторию трансценденции выхода за пределы непосредственно воспринимаемой ситуации и осмысления возможностей субъекта.

Проведён содержательный психологический анализ проблемы исследования, обоснованы методологические подходы к проблеме профессионализации мышления субъекта: изучены теоретические источники по данной проблематике, описана специфика профессионализации личности на разных этапах обучения (довузовский, вузовский, послевузовский) и в различных сферах профессиональной деятельности. Выявлены и обобщены компоненты профессионализации мышления. Обоснованы положения о ведущей роли мышления в профессионализации субъекта. Сформирован перечень качеств мышления, которые в своей совокупности образуют профессиональное мышление субъекта. Разработаны критериальные показатели с целью описания параметров оценивания степени сформированности профессионального мышления у субъектов деятельности, которые будут применяться для проведения экспертного оценивания, кейс-методов и пр. В качестве показателей сформированности творческого мышления рас-

смотрены осознанные механизмы саморегуляции мыслительной деятельности. Проведены пилотажные исследования на выборке старшеклассников, студентов и специалистов с целью апробации разработанной нами тестовой батареи. Проведено определение её надёжности и валидности, а также осуществлена проверка валидности разработанных нами критериев оценивания степени сформированности профессионального мышления. На основе осуществлённого анализа полученных эмпирических данных внесены необходимые коррективы в тестовую батарею, в критерии оценивания и план проведения основного эксперимента. Разработана модель профессионализации мышления субъекта.

А в работе Т. В. Огородовой показано, что надситуативная проблемность может также выступать в качестве регулятора позитивного функционирования человека как субъекта деятельности. Так, автором установлено, что психологические характеристики творческого мышления учащихся различных профильных классов имеют разноуровневое и полиструктурное содержание. Творческое вербальное мышление учащихся профильных классов в сравнении с общеобразовательными отличается разнообразным набором характеристик образного мышления. Например, особенностью учащихся педагогического профиля является согласованность вербальных и невербальных (образных) компонентов в структуре творческого мышления. Исследовано творческое мышление как фактор профессионализации субъекта. Проведён сравнительный анализ влияния характеристик творческого мышления на самооценку и самоотношение субъекта на разных стадиях профессионализации [Огородова, 2010].

Целью исследований Т. В. Огородовой было выявление креативности в различных видах внеучебной деятельности. Выборка исследования: школьники МОУ СШ п. Ярославка – 56 человек; обучающиеся МОУ ДО «Дом творчества Красноперекоского района» г. Ярославль – 121 человека; обучающиеся Академии баскетбола ЧЕВАКАТА г. Вологда – 48 человек. Всего выборка составила 225 человек. Методы и методики исследования. Теоретический: анализ литературы по проблеме исследования. Эмпирический: использование методик на диагностику личностной креативности (Е. Е. Туник), дивергентного (творческого) мышления Вильямса (модификация Е. Е. Туник), методика «тип мышления» (методика определения типа мышления в модификации Г. В. Резапкиной), методики для определения свойств внимания (тест Бурдона, тест «Запомни точки»). Методы статистической обработки эмпирических данных, которые включают в себя анализ достоверных различий с помощью критерия U–Манна-Уитни, T-критерий Вилкоксона, применяемый для оценки различий между двумя зависимыми выборками, выявление взаимосвязей между показателями – коэффициент ранговой корреляции r-Спирмена, установление влияния между вниманием и показателями креативности методом «корреляционного отношения» η^2 Пирсона.

В ходе проведённого исследования рассмотрены подходы к пониманию креативности, определена её роль в различных видах внеучебной деятельности. Проанализированы разносторонние и противоречивые исследования, которые свидетельствуют о связи креативности и внимания. При этом доказана роль свойств внимания в эффективности освоения разнообразных видов деятельности. Показано, что дополнительное образование, позволяющее осуществлять

внеучебную деятельность школьников, рассматривается как средовой фактор, играющий значимую роль в развитии креативности, обладает максимальным потенциалом для проявления творческой активности, развития творческих способностей и креативности детей. Обосновано, что возрастная динамика проявления креативных характеристик показывает специфику внеучебных видов деятельности. В спортивных видах – показатели креативности снижаются, в творческих – возрастают. За год у младших школьников, которые посещают учреждение дополнительного образования, значимо выросли показатели креативного мышления. Выявлены различные структуры взаимосвязей показателей креативности у школьников, которые занимаются различными видами внеучебной деятельности. Установлен интересный факт: структура творческих характеристик личности у школьников, не имеющих внеучебной деятельности, более организована по сравнению с обучающимися творческих кружков и спортивных секций. Выявлено влияние свойств внимания (концентрации и объёма) на показатели креативности у школьников, занимающихся различными видами внеучебной деятельности.

В результате проведённого исследования установлены значимо высокие показатели креативных характеристик в старших группах у школьников, которые занимаются творчеством, в младших группах у спортсменов. У обучающихся, которые занимаются спортом, показатели креативности снижаются, у творческой – возрастают. На основе полученных результатов мы можем говорить о том, что возрастная динамика проявления креативных характеристик показывает специфику внеучебных видов деятельности. Установлено влияние свойств внимания (концентрации и объёма) на показатели креативности у школьников, занимающихся различными видами внеучебной деятельности [Огородова, 2010].

В исследовании Т. Г. Киселёвой показано, что по мере вовлечения в волонтерскую деятельность возрастает качество метакогнитивной активности. Социальная ответственность как особое качество волонтерской деятельности и атрибут ценностно-мотивационного компонента опыта волонтеров поддерживается метакогнитивными процессами [Киселёва, 2016].

3.5. Связь педагогического мышления с личностными характеристиками учителя

*Процесс творчества характерен тем,
что творец самой своей работой
и её результатами производит огромное влияние
на тех, кто находится рядом с ним*

В. А. Сухомлинский

Диверсификация образования основывается на принципе структурирования системы образования. Учёт данного принципа позволяет обеспечивать возможность вариативности образовательных программ, типов и видов образовательных учреждений. В контексте данной тенденции актуальность исследования ресурсных основ субъектов образовательной деятельности становится очевидной, ибо от качества профессиональной подготовки зависит эффективность деятельности, выполняемой специалистом.

В широком спектре научных поисков оптимизации профессиональной деятельности существенная роль отводится раскрытию секретов мышления [Козлов, 2018, 2019, 2021; Прохоров, 2021; Прыгин, 2021]. Поэтому исследования ресурсов становятся доминирующими изысканиями в области профессионализации мышления субъекта [Кашапов А.С., 2020; Савельева, Кашапов, Ильин, 2021; Савельева, Кашапов, Савельева, 2021; Серафимович, 2020а, 2020б, 2021; Сурина, 2020а, 2020а; Филатова, 2019; 2020; Хазова, 2010].

Ресурс, утверждает В. А. Толочек, характеризуется множеством актуальных и потенциальных качеств (свойств, состояний, процессов) субъекта и взаимодействующих с ним субъектов, условий среды. В рамках ресурсного подхода им постулируется признание актуализации разных условий внешней и внутренней среды субъекта на разных возрастных этапах, в различных социальных пространствах [Толочек, 2015; 2021а]. Автором в ходе исследования социальных и психологических ресурсов жизнеспособности человека подтверждена гипотеза о том, что поддержание жизнеспособности человека и социальных групп посредством формирования просоциальных механизмов поведения по образцу (прототипу) есть первая стадия проявления жизнеспособности. Последующие стадии её развития предполагают формирование механизмов адаптации, инициируемых и поддерживаемых эволюцией «внутренних условий» субъекта [Толочек, 2021б, с. 211-212].

И. В. Серафимович установила положительную парциальную связь между разными когнитивными ресурсами педагога (интеллект как способность к адаптации и профессиональное мышление). Автором обосновано, что экстернальность связана с эмоциональной ситуативностью, доминированием внешнего контроля над внутренним, непринятием других, а интернальность – с надситуативным мышлением при решении возникающих проблемных ситуаций, творческим подходом, гибкостью, увлечённостью [Серафимович 2020а, с. 107]. В ходе исследования когнитивных и личностных ресурсов педагогов в структуре деятельности выявлено, что интеллект связан с позитивно-высокой само-

оценкой, рефлексивностью, парциально с некоторыми качествами надситуативного мышления. Обнаружены проявления свойств когнитивных ресурсов – биполярности и амбивалентности [Серафимович, 2020б].

Т. С. Войтехович и Н. Н. Симонова провели исследование личностного ресурса в контексте жизнедеятельности человека в экстремальных условиях труда. Авторами описаны существующие трудности при определении категории «личностный ресурс». Предложено рассматривать категорию «личностный ресурс» как интегральную характеристику субъекта труда, охватывающую все уровни его интегральной индивидуальности, сквозь призму мобилизации всех ресурсов организма в процессе совладания с экстремальными условиями жизнедеятельности с целью поддержания оптимального состояния здоровья и эффективности деятельности [Войтехович, Симонова, 2016].

Личностные ресурсы студентов вуза описаны В. А. Новгородской в единстве внешнего и внутреннего планов. Внутренний план личностных ресурсов рассмотрен через осознание студентами возможностей решения стоящих перед ними задач. Показано, что внутренний план личностных ресурсов включает когнитивно-эмоциональные, эмоционально-волевые, ценностно-смысловые и поведенческие ресурсы [Новгородская, 2012, с. 10].

В нашей статье [Кашапов, 2021а] впервые была представлена попытка провести психологический анализ соотношения, во-первых, понятий «ресурс», «потенциал», «резерв»; во-вторых, понятий «интеллектуальный ресурс», «когнитивный ресурс», «креативный ресурс»; в-третьих, понятий «ресурсность мышления» и «ресурсное мышление». Результаты теоретического анализа верифицированы в цикле эмпирических исследований ресурсных основ профессионализации мышления субъекта [Кашапов, 2021б, 2021в; Кашапов, Сурина, Кашапов, 2022; Кашапов, 2022].

Выявленные и вышеописанные индикаторы ресурсности мышления были заложены в эмпирическое исследование, проведённое совместно с А. П. Соколовой с целью выявления взаимосвязи личностного компонента ресурсности мышления с показателями самооотношения.

Для определения уровня выраженности самооотношения, а также его компонентов использован опросник, разработанный В. В. Столиным и С. Р. Пантилевым. Уровень выраженности ресурсности мышления определялся с помощью методики, авторами которой являются И. В. Серафимович, Е. А. Медведева, Н. В. Сурина. Для определения жизнестойкости и её компонентов использована методика, разработанная С. Мадди (адаптация Д. А. Леонтьева). Проверялась гипотеза: с увеличением выраженности компонентов самооотношения будет повышаться уровень выраженности ресурсности мышления и её показателей. Выборку составили студенты-бакалавры факультета психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова: (N-110) человек: 40 студентов 1 курса, 27 студентов 2 курса, 16 студентов 3 курса, 27 студентов 4 курса. Возраст испытуемых – от 18 до 26 лет.

В результате исследовательской работы были изучены самооотношение и его компоненты, ресурсность мышления и её показатели, жизнестойкость и её компоненты у студентов-бакалавров факультета психологии. На основе полученных результатов были сделаны следующие выводы:

1. Обнаружено, что ко второму курсу обучения у студентов-психологов снижается самоотношение и ресурсность мышления. Вероятно, это связано с этапами профессионального становления. На начальном этапе профессионализации студенты имеют неясное представление о будущей профессии. По истечении времени у студентов появляются сомнения в правильности выбора профессии, учебного заведения, а на фоне этого изменяются самоотношение, ресурсность мышления.

2. Выявлено значимое различие по мотивационному компоненту ресурсности мышления между студентами первого и четвёртого курса. На первом курсе данный показатель выше. Полученный результат можно объяснить тем, что на последнем курсе многих студентов не удовлетворяет содержание и уровень их профессиональной готовности, вследствие чего возникает сомнение в собственных способностях и потеря желания в будущем развиваться в выбранной ранее сфере.

3. Установлена следующая закономерность: при повышении самообвинения снижаются показатели ресурсности мышления и жизнестойкости. Это свидетельствует о том, что самообвинение оказывает ингибирующее воздействие на данные характеристики. Следовательно, чтобы повысить жизнестойкость и ресурсность мышления у студентов, необходимо снижать у них уровень самообвинения.

4. Выявлено, что у студентов-психологов самоуважение положительно связано с ценностным компонентом ресурсности мышления, характеризующегося преобладанием духовных ценностей, поливариативностью ценностных ориентаций. Это свидетельствует о том, что, повышая самоуважение у студентов, можно изменять тем самым выраженность данного компонента.

5. Обнаружена значимая взаимосвязь личностного компонента ресурсности мышления со всеми показателями самоотношения: самоуважением, ауто-симпатией, самоинтересом, ожидаемым отношением от других. В научной литературе существует мало сведений о личностном компоненте ресурсности мышления. Благодаря выявленной нами взаимосвязи вытекает предположение о том, что личностный компонент ресурсности мышления включает в себя самоотношение.

6. Установлено, что на разных курсах обучения различается структура взаимосвязей между самообвинением и компонентами ресурсности мышления. С повышением курса обучения увеличивается количество компонентов ресурсности мышления, связанных с самообвинением. Это означает, что при снижении самообвинения на последнем курсе, вероятность изменения ресурсности мышления в положительную сторону будет выше, чем при его снижении на первом курсе.

7. Обнаружено, что на первом и втором курсах обучения выявлено большее количество взаимосвязей между компонентами самоотношения и жизнестойкостью по сравнению с другими курсами. Можно предположить, что, повышая у студентов самоотношение на первых этапах обучения, можно существенно повысить общий уровень выраженности жизнестойкости.

Заключение

Ресурсный подход в психологии – это методологическое направление, определяющее приоритеты построения теорий, исследований и стратегий оказания психологической помощи. В целом данный подход основан на гуманистической парадигме, рассматривающей имеющиеся психические процессы, состояния или свойства человека как систему возможностей для его профессионального и личностного развития. Актуализация этих возможностей зависит как от самого субъекта, так и от наличных внешних – способствующих или препятствующих условий (или их субъективной оценки как таковых), а также от системы взаимодействия субъекта с другими субъектами деятельности и обстоятельствами. Важным является учёт постоянной вариативности среды, а значит, и перманентной гибкости, изменчивости и в то же время некоторой постоянности рядоположенных ресурсов, обеспечивающих внутреннее единство индивидуальных особенностей. Особый статус имеет конструктивно-позитивная направленность и конгруэнтность ресурсообеспечения для субъекта, его психологическая «экологичность», а также новая аксиологическая сущность, учитывающая приемлемость, допустимость и согласованность с традиционными национальными российскими ценностями.

Изучение теоретических источников по данной проблематике позволяет описать специфику профессионализации личности на разных этапах обучения (довузовский, вузовский, послевузовский) и в различных сферах профессиональной деятельности «субъект-субъектного типа». Особое внимание уделено ресурсности мышления, обеспечивающей виды деятельности в сфере образования: педагогическую и управленческую. Выделение в качестве базового психологического механизма профессионализации педагогического мышления трансфер ситуативного уровня обнаружения проблемности в надситуативный детерминирует не только преобразование реализуемой деятельности и её характеристик, связанных с качеством, надёжностью и производительностью, но и развитие самого субъекта педагогической деятельности, благодаря чему возникают новые личностные образования.

Обоснованы положения о ведущей роли мышления в профессионализации субъекта. Выявлены и обобщены компоненты профессионализации мышления. Сформирован перечень качеств мышления, которые в своей совокупности образуют профессиональное мышление субъекта.

Разработаны критериальные показатели оценивания степени сформированности профессионального мышления у субъектов деятельности, которые можно использовать как для самооценки, так и для экспертного оценивания. В качестве показателей сформированности творческого мышления рассмотрены осознанные механизмы саморегуляции мыслительной деятельности. Высокую практическую значимость имеют показатели и критерии сформированности профессионального мышления при разработке индивидуального образовательного маршрута (ИОМ) педагога, который на основании выделенных недостаточных ресурсов поможет выйти на индивидуальную траекторию профессионального развития.

Верифицирована модель профессионализации мышления субъекта, в которой особая роль отводится активным и интерактивным методам обучения в контексте непрерывного неформального и информального образования.

Разработанная концепция ресурсности мышления субъекта профессиональной деятельности ориентирована на прописывание теоретических и методологических основ профессионализации мышления. Реализация такого подхода предполагает новое определение предмета исследования; выявление и описание функциональных, структурных (компоненты и уровни), динамических (этапы, стадии, периодизация) характеристик, а также обоснование принципов и свойств; психологических механизмов и закономерностей, факторов, условий развития и формирования; критериев и показателей сформированности ресурсного мышления.

Список литературы

1. Абульханова К. А. Личность как субъект деятельности // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. М. : ПерСе, 2007. С. 119 - 124.
2. Адеева Т. Н., Тихонова И. В. Самоэффективность, рефлексия и ресурсы совладания со стрессом: возрастные особенности и детерминация // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика, 2021. Т. 27, № 4. С. 208–216. DOI.10.34216/2073-1426-2021-27-4-208-216
3. Акмеология: учебник / под ред. А. А. Деркача. М.: РАГС, 2004. 299с. Активные методы обучения студентов: практическое руководство / Отв. за вып. И. М. Лоханина, М. М. Кашапов, Н. В. Клюева: Яросл. гос. ун-т. Ярославль, 2005. 118 с.
4. Аллахвердов В. М. Сознание как парадокс. (Экспериментальная психология, т. 1). СПб: «Издательство ДНК», 2000. 528 с. (Новые идеи в психологии).
5. Ангелова О. Ю., Подольская Т. О., Прохорова М. В. Работа наставника с одаренными участниками молодежных проектных команд: специфические аспекты. В сборнике: Новая психология профессионального труда педагога: От нестабильной реальности к устойчивому развитию. 2021. С. 187-192.
6. Анцыферова Л. И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 1. С. 6-19.
7. Аргайл М. Психология счастья. СПб.: Питер, 2003.
8. Асмолов А. Г., Гусельцева М. С. Генерирование возможностей: от человеческого капитала -к человеческому потенциалу // Образовательная политика. 2019. №4 (80). С.6-16. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/generirovanie-vozmozhnostey-ot-chelovecheskogo-kapitala-k-chelovecheskomu-potentsialu> (дата обращения: 05.12.2023).
9. Баранова Ю. Г. Психологические методы профилактики эмоционального выгорания педагогов и администрации, работающих с одаренными обучающимися. В сборнике: Дошкольное и начальное образование: многообразие подходов. Материалы научной конференции. Ярославль, 2021. С. 12-16.
10. Бахтин М. М. Человек у зеркала // М. Бахтин Собр. сочинений: в 7 т. Т. 5. М., 1996. 731 с.
11. Башкин М. В. Особенности творческого мышления и креативности студентов-бакалавров, получающих психологическое образование // Психология способностей и одаренности: материалы Всероссийской научно-практической конференции, [21-22 ноября 2019 г.] / под ред. В. А. Мазилова. Ярославль: РИО ЯГПУ. 2019. С. 385-387.
12. Безносков С. П. Профессиональная деформация личности. СПб.: Речь, 2004. 272 с.
13. Березина Т. Н. Резервные возможности человека. М.: Когито-Центр, 2000. 111 с.

14. Березина Т. Н. Личностные ресурсы продолжительности жизни взрослых людей // Биопсихологический возраст и здоровье профессионалов: Перспективы анти-старения / под ред. Т. Н. Березиной. М.: ИД Академии им. Н. Е. Жуковского, 2021. С. 190-209.
15. Блажилина А. С., Махновец С. Н. Надситуативность мышления как фактор развития конфликтной компетентности педагога. В сборнике: Традиции и новации в профессиональной подготовке и деятельности педагога. Сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции. Под редакцией И. Д. Лельчицкого. Тверь, 2021. С. 140-145.
16. Бодалев А. А. Основы социально-психологической теории. М.: МПА, 1995. 421 с.
17. Бодров В. А. Психология профессиональной деятельности. М.: ИП РАН, 2006. 623 с.
18. Бойко В. В. Психоэнергетика. СПб.: Питер, 2008. 416 с.
19. Братусь Б. С. Психология и этика. Возможна ли нравственная психология? // Человек. 1998, № 1. С. 50-59.
20. Брушлинский А. В. Психология мышления и кибернетика. М.: Мысль, 1970. 190 с.
21. Вертгеймер М. Продуктивное мышление. М.: Прогресс, 1987. 336 с.
22. Водопьянова Н. Е. Противодействие синдрому выгорания в контексте ресурсной концепции человека // Вестник СПбГУ. Серия 16: Психология. Педагогика. 2011. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/protivodeystvie-sindromu-vygoraniya-v-kontekste-resursnoy-kontseptsii-cheloveka> (дата обращения: 13.03.2020).
23. Водопьянова Н. Е., Никифоров Г. С. Теоретические аспекты профилактики и коррекции профессионального выгорания // Вестн. С.-Петерб. ун-та. Сер. 16. 2013. Вып. 2. С. 5-13.
24. Войтехович Т. С., Симонова Н. Н. Категория личностный ресурс при исследовании жизнедеятельности человека в экстремальных условиях труда // Вестник Костромского государственного университета имени Н. А. Некрасова (Серия Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика). 2016. Т. 22, № 4. С. 63-66.
25. Воронин А. Н. Дискурсивные способности: теория, методы изучения, психодиагностика. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2015. 176 с.
26. Воронин А. Н., Горюнова Н. Б. Экспертная оценка ситуационных факторов, повышающих нагрузку на когнитивный ресурс при решении познавательных задач // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2021. Т. 10. № 3А. С. 5-17. DOI: 10.34670/AR.2021.11.58.001
27. Галой Н. Ю., Лукьянова О. И. Надситуативное мышление как условие креативной компетентности будущего педагога. В сборнике: Психология одаренности и творчества. 2019. С. 275-279.
28. Горюнова Н. Б., Дружинин В. Н. Операциональные дескрипторы ресурсной модели общего интеллекта / Психологический журнал, 2000, т. 21, № 4, с. 57-64.

29. Горюнова Н. Б. Дескрипторы когнитивного ресурса и интеллектуальная продуктивность: На примере решения тестовых и малых творческих задач : автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.01 / Ин-т психологии РАН. Москва, 2002. 24 с.
30. Григорьева М. В. Психологическая структура и динамика взаимодействий образовательной среды и ученика в процессе его школьной адаптации: дис. ... докт. психол. наук. Саратов, 2010. 520 с.
31. Гринь Е. И. Личностные ресурсы преодоления психического выгорания у спортсменов: (автореф. дис. ... к.психол.н. Краснодар, 2009. 24 с.
32. Гиренок Ф. И. Удовольствие мыслить иначе. Москва: Проспект, 2021.
33. Гусельцева М. С. Предпосылки антропологического поворота в образовании // Образовательная политика. 2022. № 1 (89). С. 25-41.
34. Джордж, Р. Л., & Кристиани, Т. С. (1981). Теория, методы и процессы консультирования и психотерапии // Канадский журнал консультирования и психотерапии, 19(3-4). Извлечено из <https://cjcs-rcss.ucalgary.ca/article/view/59797>
35. Дружинин В. Н. Психология способностей: Избранные труды. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. 541 с.
36. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб.: Питер 2008. 368 с.
37. Дубровина И. В., Данилова Е. Е., Прихожан А. М. Психология. 2-е изд., стер. М.: Академия, 2003. 464с.
38. Дудырева Н. В., Кашапов М. М. Условия формирования психологической готовности педагогов к работе с одаренными детьми // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2013. № 2 (24). С. 73-77.
39. Дудырева Н. В. Психологическая готовность учителя к работе с одаренными обучающимися: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2013. 242 с.
40. Зинченко, Т. П. Когнитивная и прикладная психология / Т. П. Зинченко. М.: МОДЭК, 2000. 608 с., с. 276
41. Знаков В. В., Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В., Киселева Т. Г., Зуева М. Л., Шляпникова О. А., Огородова Т. В., Соколова М. А., Башкин М. В., Кашапов А. С. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. Ярославль, 2012. 384 с.
42. Знаков В. В. Психология понимания мира человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. 488 с.
43. Знаков В. В. Психология возможного. Новое направление исследований понимания. 3-е изд., испр. и доп. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2022. 365 с.
44. Знаков В. В. Понимание будущего и возможностное мышление// Ярославский психологический вестник. 2023. № 3 (57). С. 20-26.
45. Ефремова Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. Том 2. М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2006. 1168 с.
46. Илюшина М. И., Краснощеченко И. П. Концептуализация представлений о ресурсной субъектности // Прикладная юридическая психология. 2017. № 1. С. 138-146. с. 138.

47. Каганкевич Е. В. Характеристики творческого мышления студентов в процессе профессионального самоопределения: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2009. 158 с.
48. Казиева Н. Н. Психологические ресурсы самореализации личности в пространстве профессионального бытия. URL: <http://ppip.idnk.ru>.
49. Канеман Д. Внимание и усилие. М.: Смысл, 2006. 288 с.
50. Карабанова О. А., Захарова Е. И., Старостина Ю. А. Личностные факторы построения профессиональной карьеры в период вхождения во взрослость. // Национальный психологический журнал. 2020. № 4 (40). С 113–124. doi: 10.11621/npj.2020.0409
51. Карпов А. В. Специфика взаимосвязи мышления и метамышления // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия гуманитарные науки. 2015.: 2 (32). С. 69-74. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23235288>
52. Карпов А. В., Карпов А. А. Системная методология как основа разработки проблемы метакогнитивных способностей личности // Системная психология и социология. 2014. № 3 (11). URL: <http://systempsychology.ru/2014/09/30/av-karpov-aa-karpov-sistemnaya-metodologiya-kak-osnova-razrabotki-problemy-metakognitivnyh-sposobnostey-lichnosti.html>
53. Карпов А. В. Метакогнитивная специфика образовательных ситуаций в педагогической деятельности // Мир психологии. 2020. Том 103. № 3. С. 12-23.
54. Кашапов А. С. Критерии, стадии и уровни профессионального развития психолога-практика // Ярославский психологический вестник. Выпуск 19. / Москва – Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2006. С. 58-62.
55. Кашапов А. С. Обучение старшеклассников творческому разрешению конфликтов // Ярославский психологический вестник. Выпуск 20. / Москва – Ярославль: Изд-во «Российское психологическое общество», 2006. С. 155-158.
56. Кашапов А. С. Соотношение когнитивных характеристик конфликтоустойчивости и коммуникативной креативности // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова «Акмеология образования». 2009. № 2. Т. 15. С. 24-28.
57. Кашапов А. С. Коммуникативная креативность в условиях социальной адаптации // Вестник интегративной психологии. Выпуск 8. Журнал для психологов. Ярославль, Москва. 2010. С.174-175.
58. Кашапов А. С. Конфликтоустойчивость как личностная детерминанта адаптивного поведения студентов // Вестник Университета (Государственный университет управления). Социология, психология, педагогика и управление персоналом. М.: ГУУ, 2011. № 4. С. 60-61.
59. Кашапов А. С. Динамика социально-психологических качеств студентов в процессе вузовской адаптации // Вестник Ярославского государственного университета им П. Г. Демидова. Серия: Гуманитарные науки. 2012. № 1 (19). С. 92-95.
60. Кашапов А. С. Структура социально-психологической адаптированности студентов. Автореферат дис. ... канд. психол. н.: Ярославль, 2012. 27 с.

61. Кашапов А. С. Ресурсно-событийные основы конструктивного разрешения конфликтов // Страховские Чтения. 2020. № 28. С. 156-172.
62. Кашапов А. С. Когнитивно-ресурсные компоненты событийности в условиях профессионализации субъекта // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2020. Т. 26. № 4, С. 55-61. DOI <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2020-26-4-55-61>
63. Кашапов А. С. Мышление как основной инструмент вхождения в «третий мир» // Ярославский психологический вестник. 2021. № 1 (49). С. 27-32.
64. Кашапов А. С. Ресурсный компонент динамики социально-психологической адаптированности и конфликтоустойчивости студентов младших курсов // Ярославский педагогический вестник. 2021. № 3 (120). С. 127-136. DOI 10.20323/1813-145X-2021-3-120-127-136
65. Кашапов М. М. Психологические основы решения педагогической ситуации: учебное пособие. Ярославль, ЯрГУ, 1992. 83 с.
66. Кашапов М. М. Теория и практика решения педагогической ситуации: учебное пособие. Ярославль. ЯрГУ. 1997. 100 с.
67. Кашапов М. М. Проблемность как единица анализа педагогического мышления // Психология педагогического мышления: теория и практика / Под ред. М. М. Кашапова. М.: Институт психологии РАН, 1998. С. 8-18.
68. Кашапов М. М., Григорьева Е. М. Абнотивность учителя // Актуальные проблемы совершенствования подготовки специалистов в вузе: тезисы докладов V областной научно-методической конференции. Часть 1. Ярославль, 1999. С. 74-75.
69. Кашапов М. М. Психология профессионального педагогического мышления. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Московский педагогический государственный университет. Москва. 2000. 48 с.
70. Кашапов М. М. Теоретические основы исследования и формирования педагогического мышления // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. 2001. № 1. С. 121-131.
71. Кашапов М. М., Зверева А. А. Абнотивность педагога как средство формирования креативности обучаемых // Одаренные дети: теория и практика. М.: Психологический институт РАО – МГППИ. 2001. С. 156-158.
72. Кашапов М. М. Гносеологические основы исследования педагогического мышления как компетентности преподавателя В сборнике: Труды Ярославского методологического семинара (методология психологии). Международная академия психологических наук, Международный институт интегративной психологии, Ярославский государственный университет, Ярославский государственный педагогический университет, Костромской государственный университет, Ярославское региональное отделение РПО, Государственный университет управления. 2003. С. 168-186.
73. Кашапов М. М., Киселёва Т. Г., Коточигова Е. В. Компетентность: понятие, виды, основные подходы к диагностике компетентности психолога // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2003. № 1 (5). С. 39-44.

74. Кашапов М. М. Рефлексивные закономерности и механизмы творческого педагогического мышления // Ярославский психологический вестник. 2004. № 12. С. 52.
75. Кашапов М. М. Особенности сопровождения творческого мышления психолога (на довузовском, вузовском и послевузовском этапах) // СПЖ. 2005. № 22. С. 135-140.
76. Кашапов М. М. Творческое мышление как ресурс конфликтной компетентности профессионала // Вестник интегративной психологии. Выпуск 8. Журнал для психологов. Ярославль, Москва. 2010. С. 72-73.
77. Кашапов М. М. Акмеология: учебное пособие / М. М. Кашапов; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2011. 112 с.
78. Кашапов М. М. Учёт в медиации специфики типов реагирования на конфликт // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2012. № 3. С. 31-41.
79. Кашапов М. М. Метакогнитивный подход к пониманию конфликтной компетентности // Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова; ЯрГУ. Ярославль, 2012. С. 13-104.
80. Кашапов М. М. Учёт в медиации специфики типов реагирования на конфликт // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 16. Психология. Педагогика. 2012. № 3. С. 31-41.
81. Кашапов М. М. Событийность мышления как ресурс конструктивной конфликтности личности // Психология конструктивной конфликтности личности. Монография / Под ред. проф. А. В. Карпова, проф. М. М. Кашапова. Ярославль: ИПК «Индиго», 2013. С. 44-63.
82. Кашапов М. М., Дудырева Н. В. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2013. № 2 (24). С. 67-76.
83. Кашапов М. М., Дудырева Н. В. Структура психологической готовности педагога к работе с одаренными детьми // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. Серия: Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2013. Т. 19. № 2. С. 29-33.
84. Кашапов М. М. Событийность мышления преподавателя как средство профессионализации и социализации студентов. В сборнике: Современные тенденции развития психологии труда и организационной психологии. Ответственные редакторы: Л. Г. Дикая, А. Л. Журавлев, А. Н. Занковский. Москва, 2015. С. 186-195.
85. Кашапов М. М., Серафимович И. В., Огородова Т. В. Метакогнитивное обоснование ситуативности/надситуативности мышления в качестве критерия оценки решения проблемных ситуаций в коммуникациях // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2015. Т. 157, кн. 4. С. 189-202.
86. Кашапов М. М., Огородова Т. В., Лоскутова М. Е. Конфликт как ресурсный предиктор реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта // Социальный мир человека. Вып. 6: Материалы VI Международной научно-практической конференции «Человек и мир: мирозидание, конфликт

- и медиация в интеркультурном мире», 14-16 апреля 2016 г. / под ред. Н. И. Леонова. Ижевск: ERGO, 2016. С. 285-289.
87. Кашапов М. М. Протестный потенциал как средство реализации ментальных ресурсов продуктивной конфликтности личности // Ментальные ресурсы личности: теоретические и прикладные исследования / М. М. Кашапов // Материалы третьего международного симпозиума (Москва, 20-21 октября 2016 г.) / Отв. ред. М. А. Холодная, Г. В. Ожиганова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 226-232.
 88. Кашапов М. М., Огородова Т. В. Профессиональное становление педагога. психолого-акмеологические основы: учебное пособие. Сер. 69 Бакалавр и магистр. Модуль. (2-е изд., испр. и доп) М., 2017.
 89. Кашапов М. М., Шаматонова Г. Л. Ресурсность мышления как основа конструирования акме-событий: теоретико-методологический аспект // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2017. Т. 22. С. 10-20.
 90. Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В. Роль метапознания в профессиональном педагогическом мышлении // Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 3. С. 57-65.
 91. Кашапов М. М., Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Когнитивные компоненты творческого процесса в конфликте. Ярославль, 2018.
 92. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативность мышления как ресурс реализации событийно-когнитивных компонентов субъекта на разных этапах профессионализации психологов // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. 2018. Т. 26. С. 63-76.
 93. Кашапов М. М. Абнотивность как характеристика профессионализации мышления педагога // Вестник Удмуртского университета. Серия Философия. Психология. Педагогика. 2019. Т. 29. № 2. С. 137-147. DOI: <https://doi.org/10.35634/2412-9550-2019-29-2-137-147>
 94. Кашапов М. М. Понимание ресурсности в контексте профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 116-130.
 95. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал, 2020, Т. 41, № 3, С. 43–52. URL: <https://psy.jes.su/s020595920009326-4-1/>, <https://elibrary.ru/item.asp?id=43028219>
 96. Кашапов М. М., Кашапов А. С. Формирование профессионального творческого мышления: учебное пособие / М., 2020. Сер. 76 Высшее образование (2-е изд., пер. и доп).
 97. Кашапов М. М., Кашапов А. С. Формирование профессионального творческого мышления: учебное пособие. Сер. 76 Высшее образование. (2-е изд., пер. и доп) М., 2020.
 98. Кашапов М. М., Серафимович И. В. Надситуативное мышление как когнитивный ресурс субъекта в условиях профессионализации // Психологический журнал. 2020. Т. 41. № 3. С. 43-52.

99. Кашапов М. М. Функции экспликации в условиях профессионализации мышления // Вестник Ярославского государственного университета им. П. Г. Демидова. Серия Гуманитарные науки. 2021. Т. 15. № 1 (55). С. 100-109.
100. Кашапов М. М. О методике диагностики ресурсности профессионального мышления (для профессий социономического типа) // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2021. № 1 (41). С. 395-413.
101. Кашапов М. М. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2021. № 14. С. 35-46.
102. Кашапов М. М., Сурина Н. В., Кашапов А. С. Ресурсность мышления как ключевая компетентность педагога в условиях цифровизации образовательной среды // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2022. Т. 40. С. 18–30. URL: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.40.18>
103. Кашапов М. М., Сурина Н. В., Кашапов А. С. Ресурсность мышления как ключевая компетентность педагога в условиях цифровизации образовательной среды // Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология. 2022. Т. 40. С. 18–30. URL: <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2022.40.18>
104. Кашапов М. М., Смирнов А. А., Соловьева Е. В. Эмпатия как интерсубъектный ресурс вузовской адаптации студентов в условиях цифровизации образовательной среды // Перспективы науки и образования. 2022. № 2 (56). С. 153-167. doi: 10.32744/pse.2022.2.9
105. Кашапов М. М. Ресурсность мышления как технология реализации творческого потенциала субъекта // Методология современной психологии. 2022. № 15. С. 152-165.
106. Карабанова О. А., Захарова Е. И., Старостина Ю. А. Личностные факторы построения профессиональной карьеры в период вхождения во взрослость. // Национальный психологический журнал. 2020. № 4 (40). С 113–124. doi: 10.11621/nrj.2020.0409
107. Киселева Т. Г. Социально-психологические особенности уровневых характеристик профессионального педагогического мышления в процессе оценивания: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1999. 154 с.
108. Киселева Т. Г. Метакогнитивная активность молодежи как критерий дифференциации уровня сформированности социальной ответственности // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 1.
109. Коган И. М. Творческий поиск: энерго-мотивационный аспект // Вопросы психологии. 1992. №1. С. 138-146.
110. Кожевникова Е. Ю. Личностные ресурсы преодоления ситуации социально-экономической депривации: дис. ...канд. психол. наук: 19.00.01 Краснодар, 2006. 247 с.
111. Козлов В. В. Психология кризиса. М.: Институт консультирования и системных решения. 2014. 528 с.

112. Козлов В. В. К проблеме творческого мышления в условиях неопределённости // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2015. № 3-1. (75). С. 15-19.
113. Козлов В. В. Движение за развитие человеческого потенциала. Ярославль, 2017. 215 с.
114. Козлов В. В. Основы духовной психологии: высшие состояния пробуждения. М.: Институт консультирования и системных решений. 2018. 280 с.
115. Козлов В. В. Духовные способности и духовная самореализация // Ярославский психологический вестник. Научный журнал. Выпуск 2 (44). Москва-Ярославль, Издательство: РПФ «Титул», 2019. С. 100-103.
116. Козлов В. В. Методология интегративной психологии. Ярославль, МАПН, РПФ «Титул», 2021. 180 с.
117. Козлов В. В. Частная методология интегративной психологии: принцип позитивности // Методология современной психологии. 2022. № 16. С. 158-164.
118. Козлов В.В. Современная личность: самоактуализация и самореализация. Москва, 2023.
119. Козлов В. В. Теоретические проблемы психологии личности // Методология современной психологии. 2023. № 19. С. 106-114.
120. Козлов В. В. Интегративная психология. Москва, 2023.
121. Козлов В. В. Личность, проблема определения и целей развития // Методология современной психологии. 2023. № 20. С. 134-142.
122. Конева Е. В. Мышление в профессиональном и жизненном опыте. Монография. Ярославль: ЯрГУ. 2011. 384 с.
123. Корнилова Т. В. Интеллектуально-личностный потенциал человека в условиях неопределенности и риска. СПб.: Нестор-История, 2016. 344 с.
124. Корнилова Т. В. Сетевая организация как путь интеграции психологии // Психологический журнал. 2018. Т. 39. № 5. С. 99-105. DOI: 10.31857/S020595920000839-8
125. Костромина С. Н., Ануфриев А. Ф., Чмель В. И. Когнитивные, личностные и мотивационные особенности педагога-психолога и эффективность диагностической деятельности // Педагогика и психология образования. 2021. № 4. С. 144-163.
126. Коточигова Е. В. Психологические особенности творческого педагогического мышления: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 162 с.
127. Краткий психологический словарь. Ростов-на Дону: «ФЕНИКС»/ Под ред. Л. А. Карпенко, А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. 1998. 512 с.
128. Куценко Н. Ю., Ярославцева И. В. Структурно-содержательный анализ экзистенциальной теории в ее значении для практики психологического консультирования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2020. Т. 22, № 1. С. 152–162. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2020-22-1-152-162>
129. Ларионова Л. И. Культурно-психологические факторы развития интеллектуальной одаренности. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. 320 с.
130. Лейбина А. В. Психология мотивации творческого педагогического мышления в профессиональной деятельности воспитателя: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2008. 177 с.

131. Лейбина А. В. Акмеологические проблемы творческой самореализации личности: практикум. Ярослав. гос. ун-т. Ярославль: ЯрГУ, 2009. 56 с.
132. Малахова В. Р. Самораскрытие способностей подростка как фактор академической успешности / Автореферат дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук / Владивосток, 2022. 29 с.
133. Мальцева Р. И. Самоорганизация диссипативных структур // ИСОМ. 2018. №5-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-dissipativnyh-struktur> (дата обращения: 02.12.2023).
134. Марков В. Н. Ресурсный подход к психодиагностике: основные принципы // Вестник РУДН. Серия Психология и педагогика. 2010. № 4. С. 5-10.
135. Маслоу А. Мотивация и личность / пер. А. М. Татлыбаевой. СПб.: Евразия, 2004. 478 с.
136. Махотин Д. А. Дидактический анализ отношений в интерактивном образовании // Интерактивное образование. 2018. №1-2. С.2-5. URL: https://interactiv.su/wp-content/uploads/2018/05/IO_1-interactive.pdf (дата обращения 10.04.2020).
137. Метакогнитивные основы конфликтной компетентности / под науч. ред. проф. М. М. Кашапова; ЯрГУ. Ярославль, 2012. 428 с.
138. Микаэлян Л. Л., Фисун Е. В. Психологическая работа с родителями «особых» детей: ресурсная модель, Московский Психотерапевтический Журнал. 2006, № 2 (49). С. 147-169.
139. Митина Л. М., Галина З. Н. Психологические характеристики преподавателей вуза, препятствующие и способствующие личностно-профессиональному развитию студентов // Российский научный журнал. 2012. № 26. С. 93-100.
140. Митина Л. М. Трансформация внутриличностных противоречий учителя в ресурс развития и смыслообразования // Психологические проблемы смысла жизни и акме: электронный сборник материалов XX симпозиума / Под ред. Г. А. Вайзер, Н. В. Кисельниковой, Т. А. Поповой. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО». М., 2015. 333 с.
141. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие учителя: стратегии, ресурсы, риски. М. - СПб: Нестор-История, 2018. 456 с.
142. Митина Л. М. Психология профессионально-карьерного развития личности. М. - СПб: Нестор-История, 2019. 400 с.
143. Митина Л. М. Психологическая подготовка учителя: учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Юрайт, 2020. 216 с.
144. Митина Л. М. Учитель будущего: ресурсно-прогностическая детерминация личностно-профессионального развития // Мир психологии. 2023. № 2 (113) апрель-июнь. С.10-27.
145. Моросанова В. И. Осознанная саморегуляция произвольной активности человека как психологический ресурс достижения целей // Теоретическая и экспериментальная психология. 2014. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osoznannaya-samoregulyatsiya-proizvolnoy-aktivnosti-cheloveka-kak-psihologicheskiy-resurs-dostizheniya-tseley> (дата обращения: 27.08.2019).

146. Муздыбаев К. Психология ответственности. Л.: Наука, 1983. 240 с.
147. Научные подходы в современной отечественной психологии / Коллективная монография А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко и др.; отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская. М.: «Институт психологии РАН». 2023. 759 с.
148. Никифоров Г. С. Психология здоровья. СПб.: Питер, 2006. 607 с.
149. Новгородская В. А. Личностный ресурс студентов вуза как детерминанта эффективного профессионального самоопределения. Автореф. ...канд. пс. н. Сочи, 2012. 27 с.
150. Новейший большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб., М.: Норинт; Рипол классик, 2008. 1534 с.
151. Общая психология: учебник для академического бакалавриата / В. Д. Шадриков, В. А. Мазилев; под ред. В. Д. Шадрикова. М.: Юрайт, 2015. 420 с.
152. Огородова Т. В. Психологические характеристики творческого мышления учащихся профильных классов: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006. 192 с.
153. Огородова Т. В. Акмеологические основы педагогической деятельности: учеб. пособие; Яросл. гос. ун-т им. П. Г. Демидова. Ярославль: ЯрГУ, 2010. 116 с.
154. Одинцова М. А., Радчикова Н. П., Козырева Н. В., Кузьмина Е. И. Сравнительный анализ личностных ресурсов переходного и нового поколений белорусов и россиян в новых культурно-исторических условиях // Социальная психология и общество. 2019. Том 10. № 2. С. 47–66. doi:10.17759/sps.2019100205
155. Ожиганова Г. В. Духовные способности как ресурс жизнедеятельности. М.: Институт психологии РАН, 2016. 282 с.
156. Орёл В. Е. Синдром «Психического выгорания» и стилевые особенности поведения и деятельности профессионала // Сибирский психологический журнал 2006. №23. С. 33-39. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sindrom-psihicheskogo-vygoraniya-i-stilevye-osobennosti-povedeniya-i-deyatelnosti-professionala> (дата обращения: 03.03.2021).
157. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. М.: ИП РАН, 2005. 329 с.
158. Орел В. Е. Синдром психического выгорания. Мифы и реальность. Харьков. Гуманитарный центр. 2014. 296 с.
159. Панов В. И. Некоторые подходы к методологии развивающего образования // психологическая наука и образование. 1998. № 3-4. С. 38-45.
160. Панов В. И. Введение в экологическую психологию: учебное пособие. М.: Изд-во МНЭПУ, 2001. 144 с.
161. Панов В. И. К проблеме психолого-педагогического проектирования и экспертизы образовательного учреждения // Психологическая наука и образование. 2001. №2. С14-20.
162. Панов В. И. Одаренность и одаренные дети: экопсихологический подход. М., 2005.

163. Панов В. И. Психодидактика образовательных систем: теория и практика. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
164. Панов В. И. Экопсихология: Парадигмальный поиск. М. ; СПб. ; Психологический институт РАО; Нестор-История, 2014. 304 с.
165. Панов В. И. Экопсихологический подход к развитию одаренности // Психология одаренности и творчества / Под ред. Л. И. Ларионовой, А. И. Савенкова. М., СПб: Нестор-История, 2017. С. 37-51.
166. Панов В. И. От экологии детства к психологии устойчивого развития (вместо вступительной статьи) // Экопсихологические исследования-6: экология детства и психология устойчивого развития: сборник научных статей /отв. ред. В. И. Панов. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. С. 10-14.
167. Панов В. И., Патраков Э. В. Интерференция цифровой и доцифровой сред как предмет психологического исследования // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. 2020. Выпуск 3. С. 531–541. DOI:10.33910/herzenpsyconf-2020-3-56
168. Панов, В. И., Патраков, Э. В. Цифровизация информационной среды: риски, представления, взаимодействия: монография. М.: ФГБНУ «Психологический институт РАО»; Курск: Университетская книга, 2020. 199 с. doi:10.47581/2020/02.Panov.001
169. Поваренков, Ю. П. Психология деятельности профессионала: монография / Ю. П. Поваренков. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. 243 с.
170. Поваренков Ю. П. Системогенетический подход к определению и классификации опыта профессионала // Ярославский педагогический вестник. 2023. № 1 (130). С. 144-157.
171. Политова Д. Э., Кашапов М. М. Особенности ресурсного мышления курсантов // Ярославский психологический вестник. 2023. № 3 (57). С. 56-63.
172. Пошехонова Ю. В. Метапознание и профессиональное педагогическое мышление преподавателя высшей школы // Педагогика и психология: теория и практика. 2018. № 3 (11). С. 17-23.
173. Пригожин И., Стенгерс И. Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: пер. с англ./ Общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. М.: Прогресс, 1986.432 с.
174. Пригожин И. Р. Определено ли будущее. Ижевск: ИКИ, 2005. 240 с.
175. Профессиональная деятельность и здоровье педагога: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова; под общ. ред. Л. М. Митиной. М.: Издательский центр Академия, 2005. 368 с.
176. Прохоров, А. О. Психология неравновесных состояний. М., 1998. 152 с.
177. Прохоров А. О., Юсупов М. Г. Организация познавательных состояний студентов с различным уровнем осмысленности жизни // Учен. зап. Казан. ун-та. Сер. Гуманит. науки. 2015. Т. 157, кн. 4. С. 236-244.
178. Прохоров А. О. Технологии психической саморегуляции. Х.: изд-во «Гуманитарный Центр», 2017. 360 с.

179. Прохоров А. О. Ментальные репрезентации психических состояний. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 186 с.
180. Прыгин Г. С. Концепция «автономности-зависимости» в категориях и понятиях субъектной реальности и квантовой физики // Теоретичні дослідження у психології: монографічна серія / Сост. В. О. Медінцев. Том 13. 2021. С. 39-53.
181. Разина Т. В. Особенности рефлексии на различных уровнях педагогического мышления: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 243 с.
182. Ракитская О. Н. Социально-психологические характеристики профессионального мышления преподавателя высшей школы: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007. 181 с.
183. Ришар Ж. Ф. Ментальная активность. Понимание, рассуждение, нахождение решений. М.: ИП РАН, 1998. 232 с.
184. Рогозян А. Б. Стресс-устойчивость в контексте теоретического конструкта психологических ресурсов личности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология, 2011. С. 140-145.
185. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, 1994.
186. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. М.: Наука, 1997. 191 с.
187. Савельева Л. А., Кашапов М. М., Савельева М. И. Когнитивные основы синдрома эмоционального выгорания у обучающихся по программам ординатуры // Перспективы Науки и Образования Международный электронный научный журнал. 2021. 2 (50). С. 353-364 Doi: 10.32744/pse.2021.2.24
188. Савельева Л. А., Кашапов М. М., Ильин М. В. Когнитивные основы синдрома эмоционального выгорания ординаторов в условиях последипломного образования // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т. 27, № 1. С. 77-82. <https://doi.org/10.34216/2073-1426-2021-27-1-77-82>
189. Савельева Л. А., Кашапов М. М., Савельева М. И. Оценка когнитивных факторов и их взаимосвязей с синдромом эмоционального выгорания на разных уровнях медицинского образования // Вестник Костромского государственного университета. Педагогика. Психология. Социокинетика. 2021. Т.27. № 3. С. 160-166.
190. Савенков А. И. Психология детской одаренности. М.: Генезис, 2010. 440 с.
191. Серафимович И. В. Особенности прогнозирования в структуре профессионального педагогического мышления: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2002. 252 с.
192. Серафимович И. В. Роль метакогнитивных признаков профессионального надситуативного мышления педагогов в сохранении и укреплении социально-психологического здоровья // Психолог. 2017. № 4. С.54-64. DOI: 10.25136/2409-8701.2017.4.22117
193. Серафимович И. В. Акмеологические и когнитивные ресурсы в профессионализации студентов // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Т. 7, № 5. URL: <https://mir-nauki.com/issue-5-2019.html> (дата обращения: 14. 08.2022).

194. Серафимович И. В., Харавинина Л. Н. Профессионализация мышления педагога и развитие профессиональных компетенций в условиях конкурсов профессионального мастерства // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 2(27) С. 382-387.
195. Серафимович И. В., Конькова О. М., Райхлина А. В. Формирование электронной информационно-образовательной среды вуза: интеракция, развитие профессионального мышления, управление // Открытое образование. Т. 23. № 1. 2019. С. 14-26.
196. Серафимович И. В., Беляева О. А. Профессионализация мышления и психолого-педагогическая подготовка педагогов к работе с личностными результатами обучающихся средствами воркшопа // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. СоциокINETика. 2019. № 2. С. 114-117.
197. Серафимович И. В. Особенности когнитивных и личностных ресурсов педагогов в структуре психологической системы деятельности // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. Т. 8, № 2. С. 106-115. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/47PSMN220.pdf> (дата обращения: 14.08.2022).
198. Серафимович И. В., Сабаканова А. С. Особенности профессионального педагогического мышления, метакогнитивных и регулятивных процессов у педагогов разных дошкольных образовательных организаций // Способности и ментальные ресурсы человека в мире глобальных перемен / отв. ред. А. Л. Журавлёв, М. А. Холодная, П. А. Сабалош. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2020. С. 1364–1372. <https://doi.org/10.38098/proc.2020.59.34.001>
199. Серафимович И. В., Румянцева Н. В. Социально-психологическое сопровождение педагогов при реализации инклюзивного подхода в дополнительном образовании // Азимут научных исследований: педагогика и психология 2020. Т. 9. № 4 (33) С.205-210. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44356601>
200. Серафимович И. В. Взаимосвязь когнитивных ресурсов и эмоционального выгорания у педагогов и врачей. В сборнике: Психология отношения человека к жизнедеятельности: проблемы и перспективы. Сборник научных трудов. Владимир, 2021. С. 58-61.
201. Серафимович И. В. Профессиональное мышление как когнитивный ресурс специалистов социономического типа профессий // Национальный психологический журнал. 2021. № 4 (44). С. 75–83. <https://doi.org/10.11621/npj.2021.0407>
202. Серафимович И. В., Бобылева Н. И., Шляхтина Н. В. Психолого-педагогическое единство – ресурс изучения профессионального мышления менеджеров в сфере образования // Евразийский образовательный диалог: материалы международного форума / под ред. И. В. Лободы, А. В. Золотаревой. Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2021. С. 469-473.
203. Серафимович И. В., Медведева Е. А. Особенности ценностно-мотивационной сферы и надситуативности мышления как ресурса молодых специалистов разных типов профессий // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2021. Т. 10. № 3 (36). С. 371-375.

204. Серафимович И. В., Баранова Ю. Г. Ресурсность профессионального мышления педагогов при работе с одаренными обучающимися // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. 2022. №5 (май).
205. Серафимович И. В. Ресурсность профессионального мышления студентов социномических групп профессий // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика» 2022. № 3. С. 134-142.
206. Серафимович И. В., Сальникова Ю. Н. Мотивация к обучению у школьников подросткового возраста и профессиональное педагогическое мышление // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2022. Т. 11. № 1 (38). С. 55-60.
207. Серафимович И. В. Ресурсность и особенности структурно-уровневой организации профессионального педагогического мышления // Научно-педагогическое обозрение. 2023. № 4 (50). С. 120-130. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=54248658>, DOI: 10.23951/2307-6127-2023-4-120-130
208. Серафимович И. В. Ресурсность профессионального мышления и эмоциональное выгорание в профессиях социномического типа // Психолого-педагогические исследования. 2023. Т. 15. № 1. С. 56-72. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=50496226>, DOI:10.17759/psyedu.2023150104
209. Сергиенко Е. А., Виленская Е. А., Ковалева Ю. В. Контроль поведения как субъектная регуляция. М.: Изд-во «Институт психологии РАН». 2010. 352 с.
210. Сергиенко Е. А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности // Психологический журнал. 2013. Т. 34. № 2. С. 5-16.
211. Сергиенко Е. А. Роль субъективного возраста в регуляции жизнедеятельности // Психология повседневного и травматического стресса: угрозы, последствия и совладание / Отв. ред. А. Л. Журавлев, Е. А. Сергиенко, Н. В. Тарабрина, Н. Е. Харламенкова. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. С. 50-83.
212. Сергиенко Е. А. Реализация принципа развития в исследованиях психологии субъекта // Психологический журнал, 2017, том 38, № 2, С. 5-18.
213. Сергиенко Е. А., Павлова Н. С. Ментальные ресурсы позднего онтогенеза // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. 2019. № 4 (104). С. 59-68.
214. Синягин Ю. В., Мударисов А. А. Влияние восприятия субъектом собственной карьеры на личностно-профессиональное развитие // Образование личности. 2015. № 4. С. 90-97.
215. Синягин Ю. В. Ценностные ориентиры современных руководителей – Государственная служба. № 1, 2017. С. 74-80.
216. Системогенез ментальных качеств человека. М.: «Институт психологии РАН», 2022. 287 с.
217. Скворцова Ю. В. Метакогнитивные компоненты педагогического мышления преподавателя высшей школы: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2006. 201 с.

218. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М.:» Компания Спутник+» Под ред. М. Ю. Олешкова, В. М. Уварова, 2006. 189 с.
219. Соловьева С. Л. Ресурсы личности // Медицинская психология в России: электронный научный журнал. 2010. № 2. URL: [http:// medpsy.ru](http://medpsy.ru) (дата обращения: 27.09.2022).
220. Соловьянюк-Кротова В. Г. Синергетический подход к вопросам развития личности // Знание. Понимание. Умение. 2013. № 4. С. 303-308.
221. Стрелков Ю. К. Инженерная и профессиональная психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: «Академия»; Высшая школа, 2001. 360 с.
222. Сумарокова О. В. Особенности понимания оценки и её социально-психологических функций участниками образовательного процесса: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 1999. 152 с.
223. Сурина Н. В. Проблема классификации ресурсов в современной психологии // Ярославский психологический вестник. 2020. Вып. 1 (46). С. 28-33.
224. Сурина Н. В. Ресурсы в структуре индивидуальности и ресурсность мышления // Человеческий фактор: Социальный психолог. 2020б. № 1 (39). С. 133-145.
225. Татарина И. Н. Взаимосвязи педагогического мышления и творческого мышления детей 5-11 лет: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007. 174 с.
226. Толочек В. А., Онищенко О. В., Палей В. И. Интерсубъектные, интрасубъектные и внесубъектные ресурсы профессиональной успешности субъекта: постановка вопроса // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития. 2008. №1-2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/intersubektnye-intrasubektnye-i-vnesubektnye-resursy-professionalnoy-uspeshnosti-subekta-postanovka-voprosa> (дата обращения: 28.11.2023).
227. Толочек В. А. Профессиональная успешность: понятия «Способность» и «Ресурсы» в объяснении феномена // Южно-российский журнал социальных наук. 2010. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-uspeshnost-ponyatiya-sposobnost-i-resursy-v-obyasnenii-fenomena> (дата обращения: 30.03.2020).
228. Толочек В. А. Стили деятельности: ресурсный подход. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2015. 366 с.
229. Толочек В. А. Ритмология профессиональной карьеры: эмпирические и методологические основания научного подхода // Вестник Самарской гуманитарной академии. Сер. Психология. 2015. № 1. С. 3 – 10.
230. Толочек В. А. Психология труда. СПб.: Питер, 2016. 480 с.
231. Толочек В. А. Человек как субъект в континууме «Задатки – компетенции» // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. № 1. С. 16-25.
232. Толочек В. А. Феномен «ресурсы»: топос и хронос в актуализации условий внешней среды как ресурсов // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7. № 3. С. 250-260.

233. Толочек В. А. Компетентностный подход и ПВК-подход: возможности и ограничения // Вестник СПбГУ. Психология. 2019. Т. 9. Вып. 2. С. 123-137.
234. Толочек В. А. Технологии профессионального отбора: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Издательство Юрайт, 2021. 251 с.
235. Толочек В. А. Профессиональный отбор: парадигмы XX и XXI столетий. часть первая // Организационная психология. 2021а. Т. 11. № 4. С. 110-128.
236. Толочек В. А. Условия социальной среды как факторы социальной успешности субъекта // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2023. Т. 20. № 1. С. 129–150. DOI: 10.17323/1813-8918-2023-1-129-150.
237. Томчук С. А. Соотношение музыкального и педагогического мышления в профессиональной деятельности учителя музыки: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2007. 237 с.
238. Ухтомский А. А. Доминанта. Физиология поведения. Издательство: АСТ, 2022. 320 с.
239. Филатова Ю. С., Кашапов М. М. Проявление конфликтной компетентности врачей в зависимости от стажа и квалификационной категории // 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.
240. Филатова Ю. С. Выбор стратегии конфликтного поведения как фактор формирования клинического мышления на ранних этапах профессионализации. В сборнике: Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация. Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции по психологии с международным участием. Владимир, 2019а. С. 347-350.
241. Филатова Ю. С. Влияние личностных характеристик на профессионализацию клинического мышления терапевтов // Методология современной психологии 2019б. №9. С 300-307.
242. Филатова Ю. С. Влияние личностных характеристик на профессионализацию клинического мышления терапевтов // Методология современной психологии. 2019в. № 9. С 300-307.
243. Филатова Ю. С., Кашапов А. С. Ресурсные основы профессионализации мышления субъекта // Методология современной психологии. 2020. № 11. С. 385–404.
244. Фисун Е. В. Микаэлян Л. Л. Психологическая работа с родителями «особых» детей // Московский психотерапевтический журнал. 2006. № 2. С. 147-169.
245. Формирование профессионально-педагогической компетентности будущего учителя музыки в условиях модернизации высшего образования: коллективная монография / под науч. ред. Ю. Н. Слепко, С. А. Томчук. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 179 с.
246. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: 1990. 368 с.
247. Фридман Л. М. Моделирование в психологии и психология моделирования // Вопросы психологи. 1977. № 2, С. 15 -28.

248. Фромм Э. Человеческая ситуация. М.: Смысл, 1995. 238 с.
249. Хазова С. А. Когнитивные ресурсы совладающего поведения: Эмпирические исследования: Монография. Кострома, 2010. 149 с.
250. Хазова С. А. Ментальные ресурсы субъекта // Разработка понятий современной психологии. Т. 2 / Отв. ред. А. Л. Журавлев. Е. А. Сергиенко, Г. А. Виленская. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. С. 63-83.
251. Хакен Г. Синергетика / Перевод с англ. В. И. Емельянова; под ред. (и с предисл.) Ю. Л. Климонтовича, С. М. Осовца. М.: Мир, 1980. 404 с.
252. Хокки Г. Р. Когнитивные паттерны стрессовых состояний. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития. Хрестоматия / Г. Р. Хокки, П. Хамилтон; под ред. А. Б. Леонова, О. Н. Чернышева. М.: Радикс, 1995. С.67-84.
253. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд. СПб.: Питер, 2002. 272 с.
254. Холодная М. А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. 2-е изд. СПб.: Питер, 2004. 384 с.
255. Холодная М. А., Алексапольский А. А. Интеллектуальные способности и стратегии совладания // Психологический журнал. 2010. Т. 31. № 4. С. 59-68.
256. Холодная М. А. Эволюция интеллектуальной одаренности от детства к взрослости: эффект инверсии развития // Психологический журнал. 2011. Т. 32. №5. С. 69–78.
257. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 3-е изд., доп. и перераб. М.: Юрайт, 2019 (Серия: Авторский учебник).
258. Холодная М. А. Многомерная природа показателей интеллекта и креативности: методические и теоретические следствия // Психологический журнал, 2020. Т. 41. № 3. С. 18-31.
259. Холодная М. А. Светлые и темные стороны рефлексии и арефлексии: эффект расщепления // Психологический журнал, 2022, том 43, № 4, С. 15-26. DOI: 10.31857/S020595920021475-8
260. Хухлаева О. В. Основы психологического консультирования и психологической коррекции: Учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
261. Шадриков, В. Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. 315 с.
262. Шадриков, В. Д. Психология деятельности и способности человека. М.: Издательская корпорация «Логос», 1996. 320 с.
263. Шадриков В. Д. Ментальное развитие человека. М.: Аспект Пресс, 2007. 284 с.
264. Шадриков В. Д. Мысль и познание. М.: Логос, 2014. 240 с.
265. Шадриков В. Д. Формирование базовых компетенций на основе деятельностного подхода (на примере педагогической деятельности) // Мир психологии. 2014. № 3. С. 105-119. <https://elibrary.ru/item.asp?id=22023188>
266. Шадриков В. Д. Эволюция мысли. Как человек научился мыслить: монография / В. Д. Шадриков. М.: Университетская книга, 2016. 219 с.
267. Шадриков В. Д. Способности и одаренность человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019. 274 с.

268. Шадриков В. Д. Мысль и понимание. Понимание мысли: монография. М.: Университетская книга, 2019. 168 с.
269. Шадриков В. Д. Объяснение и понимание // Ярославская психологическая школа: история, современность, перспективы: сборник материалов Всероссийской научной конференции. ЯрГУ, 8–10 октября 2020 г. / отв. ред. А. В. Карпов. Ярославль: ЯрГУ; Филигрань, 2020. С. 457-461.
270. Шадриков В. Д. Понимание: концептуальные модели. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2021. 209 с.
271. Шадриков В. Д. Системогенез ментальных качеств человека. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2022. 287 с.
272. Шадриков В. Д. Онтогенез: от инстинктивной активности к деятельности // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 2. С. 80-87. DOI: <https://doi.org/10.17759/chp.2023190211>
273. Шилова О. Н. Цифровая образовательная среда: педагогический взгляд // Человек и образование 2020. №2 (63). С. 36-41 URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-pedagogicheskiy-vzglyad> (дата обращения: 04.12.2023)
274. Шляпникова О. А. Личностные детерминанты профессионализации педагогов дошкольных образовательных учреждений: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2010. 215 с.
275. Чурбанова С. М. Идеи Л. Ф. Обуховой о развитии креативности детей. // Национальный психологический журнал. 2019. № 2(34). С. 19-24.
276. Шадриков В. Д. Системогенез ментальных качеств человека. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2022. 287 с.
277. Шамионов Р. М., Бескова Т. В. Методика диагностики субъективного благополучия личности // Психологические исследования. 2018. Т. 11, № 60. <https://doi.org/10.54359/ps.v11i60.277>
278. Шкаликов В. Л. Изучение неравномерности и гетерохронности освоения деятельности в процессе профессиональной подготовки : автореферат дис. ... кандидата психологических наук: 19.00.03 / АН СССР. Ин-т психологии. М., 1989. 26 с.
279. Шубина Е. В. Динамика профессионально важных качеств учителей начальных классов на разных стадиях профессионализации: дис. ... канд. психол. наук. Ярославль, 2014. 163 с.
280. Экологичность поведения: человек и окружающая среда: коллективная монография / Е. С. Александрова, Э. В. Лидская, О. Г. Лопухова, М. О. Мдивани, В. И. Панов, Ю. Г. Панюкова, Р. И. Суннатов, Н. Б. Шумакова; отв. ред. Ю. П. Зинченко и В. И. Панов. – Москва: ФНЦ ПМИ, 2023. 147 с. (Электронное издание сетевого распространения)
281. Юмартова Н. М., Гришина Н. В. Осознанность (mindfulness): психологические характеристики и адаптация инструментов измерения // Психологический журнал. 2016. Т. 37, № 4. С. 105-115.
282. Adler A. Social Interest: A Challenge to Mankind. London: Faber and Faber Ltd. (1938. 312p.

283. Baker M. K., Kennedy D. J., Bohle P. L., Campbell D., Wiltshire J. H., Singh M. A. F. Core self-evaluation as a predictor of strength training adoption in older adults // *Maturitas*. 2011. Vol. 68, iss. 1. P. 88–93. <https://doi.org/10.1016/j.maturitas.2010.10.001>
284. Bakker A. B., Demerouti E. The job demands-resources model: State of the art // *Journal of Managerial Psychology*. 2007. Vol. 22, no. 3. P. 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
285. Bakker A.B., Leiter M.P. *Work engagement: a handbook of essential theory and research*. – Psychology press, 2010.
286. Bakker A.B., Xanthopoulou D. Creativity and Charisma among female leaders: the role of resources and work engagement. *The International Journal of Human Resource Management*. 2013. Vol. 24, № 14. P. 2760–2779
287. Baumeister R. F., Campbell J. D., Krueger J. I., Vohs K. D. Does high self-esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? // *Psychological Science in the Public Interest*. 2003. Vol. 4, no. 1. P. 1–44. <https://doi.org/10.1111/1529-1006.01431>
288. Boudrias J., Desrumaux P., Gaudreau P., Nelson K., Brunet L., Savoie A. Modeling the Experience of Psychological Health at Work: The role of Personal Resources, Social-Organization Resources, and Job Demands // *International Journal of Stress Management*. 2011. Vol. 18, № 4. P. 372–395.
289. Boudrias J. S., Brunet L., Morin A. J. S., Savoie A., Plunier P., Cacciato G. Empowering employees: The moderating role of perceived organizational climate and justice // *Canadian Journal of Behavioural Sciences*. 2010. Vol. 42. P. 201–211.
290. Cognitive control in alcohol use disorder: deficits and clinical relevance / C.E. Wilcox, C.J. Dekonenko, A.R. Mayer [et al.] // *Rev Neurosci*. – 2014. – Vol. 25(1). – P. 1–24.
291. Cognitive Control Network Function in Alcohol Use Disorder Before and During Treatment With Lorazepam / C.E. Wilcox, A.R. Mayer, M.P. Bogenschutz [et al.] // *Substance Use & Misuse*. – 2015. – Vol. 50. – P. 40–52.
292. Deming, W. Edwards. *The New Economics: For Industry, Government, Education*. MIT Press, 2000. 247 p.
293. Dennett D., Allen Lane (ed.), *Consciousness Explained*, The Penguin Press, 1991. 511 p.
294. Dörner D. *Die Logik des Mißlingens. Strategisches Denken in komplexen Situationen*. Hamburg: Rowohlt E-Book, 2011. 352p.
295. Drummond S., Brough P. Proactive coping and preventive coping: Evidence for two distinct constructs? // *Personality and Individual Differences*. 2016. Vol. 92. P. 123–127. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2015.12.029>
296. Folkman, S. Coping as a mediator of emotion / S. Folkman, R. S. Lazarus // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1988. – 54. – P. 466–475.
297. Folkman, S. Holistic approaches to coping: Appealing but unwieldy. Commentaries on Somerfield / S. Folkman // *Journal of Health Psychology*. – 1997. – 2 – P.155–156.

298. Freire P. *Pedagogy of hope: reliving pedagogy of the oppressed*. London & New York, Bloomsbury Publishing, 2014. 240 p.
299. Grof St., Halifax J. *The human encounter with death*. New York: «E.P. Dutton». 1978. 240 p.
300. Hobfoll, S. E. Personality and social resources in immediate and continued stress resistance among women / S.E. Hobfoll, Y. Leiberman // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1987. - No. 52. – P. 18–26.
301. Hobfoll, S.E. *The ecology of stress* / S.E. Hobfoll // Washington, DC: Hemisphere, 1988.
302. Hobfoll, S.E. Mastery, intimacy, and stress-resistance during war / S.E. Hobfoll, P. London, E. Orr // *Journal of Community Psychology*. – 1988. – №. 16. – P. 317-331.
303. Hobfoll, S.E. Conservation of resources: a new attempt at conceptualizing stress / S.E. Hobfoll // *American Psychologist*. – 1989. – 44 (3). – P. 513–524.
304. Hobfoll, S.E. Resource conservation as a strategy for community psychology / S.E. Hobfoll, R.S. Lilly // *Journal of Community Psychology*. – 1993. - Vol. 21.2. – P. 128–148.
305. Hobfoll, S.E. *Stress, culture, and community: The psychology and philosophy of stress* / S.E. Hobfoll // New York: Plenum, 1998.
306. Hobfoll S. The influence of culture, community, and the nest-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory // *Applied Psychology: An International Review*. 2001. 50. P. 337-421.
307. Hobfoll S. E., Johnson R. J., Ennis N., Jackson A. P. Resource loss, resource gain, and emotional outcomes among inner city women // *Journal of Personality and Social Psychology*. 2003. Vol. 84, no. 3. P. 632–643. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.84.3.632>
308. Hobfoll S.E., Canetti-Nisim D., Johnson RJ. Exposure to terrorism, stress-related mental health symptoms, and defensive coping among Jews and Arabs in Israel // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2006. 74. 207-218.
309. Hobfoll S.E., Hall B.J., Canetti-Nisim D, Galea S., Johnson R.J., Palmieri P. Refining our understanding of traumatic growth in the face of terrorism: Moving from meaning cognitions to doing what is meaningful // *Applied Psychology: An International Journal*. 2007. 56. 345-366.
310. Hobfoll S.E., Canetti-Nisim D, Johnson RJ, VarleyJ., Palmieri P.A., Galea S. The association of exposure, risk and resiliency factors with PTSD among Jews and Arabs exposed to repeated acts of terrorism in Israel // *Journal of Traumatic Stress*. 2008. 21. 9-21.
311. Hobfoll S, Johnson R, Hall B, Palmieri P., Canetti-Nisim D, Galea S. Trajectories of resilience, resistance and distress during ongoing terrorism: The case of Jews and Arabs in Israel // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2009. 1. 138-148.
312. Hobfoll S.E. Conservation of resource caravans and engaged settings // *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 2011a. 84. 116-122.

313. Hobfoll S. Conservation of resources theory: its implication for stress, health, and resilience // S. Folkman (ed.). The Oxford handbook of stress, health, and coping. N.Y.: Oxford University Press, 2011b.
314. Hobfoll S, Vinokur A.D., Pierce P.F., Lewandowski-Romps L. The combined stress of family life, work, and war in Air Force men and women: A test of conservation of resources theory // International Journal of Stress Management. 2012. 19. 3. 217-237.
315. Isaksen J. Constructing meaning despite the drudgery of repetitive work // Journal of Humanistic Psychology. 2000, V. 40 (3). P. 84–107. <https://doi.org/10.1177/0022167800403008>
316. Kahneman D., Sunstein C., Sibony O. Noise: A Flaw in Human Judgment London: William Collins. 2021. 454 p.
317. Kashapov M.M., Serafimovich I.V., Poshekhonova Yu.V. Components of metacognition and metacognitive properties of forecasting as determinants of supra-situational pedagogical thinking // Psychology in Russia: State of the Art. 2017. T. 10. № 1. С. 80-94.
318. Lazarus R. Emotions and interpersonal relationships: toward a person-centered conceptualization of emotions and coping // Journ. of Personality. 2006. V. 74 (1). P. 9-46.
319. Leybina, A.V., Kashapov, M.M. (2022). Understanding Kindness in the Russian Context. Psychology in Russia: State of the Art, 15(1), 66–82. DOI: 10.11621/pir.2022.0105
320. Loevinger, J. Revision of the Sentence Completion Test for egodevelopment. Journal of Personality and Social Psychology, 1985. 48, 420–427.
321. Loevinger, J. Ego development: Questions of method and theory. Psychological Inquiry, 1993. 4, 56–63.
322. Loevinger J. (Ed.) Technical Foundations for Measuring Ego Development: The Washington University Sentence Completion Test. Mahwah (NJ): Lawrence Erlbaum, 1998.
323. Martindale C. Creativity, Attention and Cognitive Functions of Disinhibition // Tomassoni R. (ed.). La psicologia delle arti oggi. Milano: Angeli, 2002. P. 89–99.22.
324. Morton J. B., Ezekiel F. W., Heather A. Cognitive control: Easy to identify but hard to define // Topics in Cognitive Science. 2011. Vol. 3, iss. 2. P. 212–216. <https://doi.org/10.1111/j.1756-8765.2011.01139.x>
325. Oyserman D., Bybee D., Terry K., Hart-Johnson T. Possible selves as roadmaps // Journal of Research in Personality. 2004. Vol. 38, iss. 1. P. 130–149. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(03\)00057-6](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(03)00057-6)
326. Pierce J.L., Gardner D.G. Self-esteem within the work and organizational context: A review of the organizational-based self-esteem literature // Journal of Management. 2004. Vol. 30. P. 591– 622.
327. Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. (2008). Интегрированная модель процесса влияния угрозы стереотипа на производительность // Психологический обзор, 115, 336-356. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.115.2.336>

328. Selwyn J., Grant A. Self-regulation and solution-focused thinking mediate the relationship between self-insight and subjective well-being within a goal-focused context: An exploratory study. *Cogent Psychology*. 2019. 6:1. P.1–15. DOI: 10.1080/23311908.2019.1695413
329. Solomon KR, Baker DB, Richards RP, Dixon DR, Klaine SJ, LaPoint TW, et al. 1996. Ecological risk assessment of atrazine in north american surface waters. *Environ Toxicol Chem* 15:31-74.
330. Schultz T.W. Investment in human capital: the role of education and of research. N.Y., 1971.
331. Schumm J.A., Briggs-Phillips M., Hobfoll S. E. Cumulative interpersonal traumas and social support as risk and resiliency factors in predicting PTSD and depression among inner-city women // *Journal of*
332. *Traumatic Stress*. 2006. Vol. 19. P. 825–836.
333. Technical Foundations for Measuring Ego Development: The Washington University Sentence Completion Test / ed. by J. Loewinger. Mahwah (NJ) : Lawrence Erlbaum Publ., 1998. 144 p.
334. Wei Ji, M., Masud, H., Paul, M.B. Changing concepts of working memory // *Nature neuroscience*, 2014, V.3. P.347 - 356.
335. Xanthopoulou D., Bekker A.B., Demerouti E., Schaufeli W.B.
336. Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement // *Journal of Vocational Behavior*. 2009. Vol. 74. P. 235-244.
337. Wilcox C. E., Dekonenko C. J., Mayer A. R., Bogenschutz M. P., Turner J. A. Cognitive control in alcohol use disorder: Defi cits and clinical relevance // *Reviews in the Neurosciences*. 2014. Vol. 25, iss. 1. P. 1–24. <https://doi.org/10.1515/revneuro-2013-0054>
338. Xanthopoulou D., Bekker A.B., Demerouti E., Schaufeli W.B.
339. Reciprocal relationships between job resources, personal resources, and work engagement // *Journal of Vocational Behavior*. 2009. Vol. 74. P. 235-244.
340. Zajonc R. B. The confluence model: Differential or difference equation *European Journal of Social Psychology*, 1993. 23, p. 211–215.

Приложение

Методика диагностики ресурсности профессионального мышления (для профессий социономического типа)

И. В. Серафимович, Е. А. Медведева, Н. В. Сурина

Россия, Ярославль, ЯрГУ им П.Г.Демидова

iserafimovich@yandex.ru

Разработчики:

Серафимович Ирина Владимировна, кандидат психологических наук, доцент, проректор, Институт развития образования Ярославской области, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, г. Ярославль, e-mail: *iserafimovich@yandex.ru*

Медведева Елена Алексеевна, студентка 4 курса кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, дважды стипендиат Оксфордского фонда, дипломант и лауреат научных конференций и конкурсов, разработчик, организатор и лектор региональной школы «Как написать научную статью», тьютор ЯрГУ, e-mail: *helena260399@ya.ru*

Сурина Наталья Витальевна, практикующий психолог, руководитель сети детских центров раннего развития «Бэби-клуб» в г.Ярославле, аспирант кафедры педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, e-mail: *nata.surina.hello@gmail.com*

Краткое описание процедуры психометрической проверки опросника на ресурсность профессионального мышления

Aitemanalysis пунктов теста предполагал анализ первичной формы теста, состоявшей из 300 утверждений по показателям индекса трудности и коэффициента дискриминативности. В результате обработки 176 утверждений имеют удовлетворительные показатели индекса трудности и коэффициента дискриминативности. Проверка на надёжность включала в себя проверку надёжность по однородности и ретестовой надёжности. Оценка валидности реализовывалась через конструктивную, конвергентную, дискриминантную валидность.

Таблица 1

Конструкт ресурсности профессионального мышления

Ресурсность мышления	Эмоционально-креативный компонент	Эмоциональный подкомпонент
		Креативный подкомпонент
	Мотивационно-целевой компонент	Мотивационный подкомпонент
		Целевой подкомпонент
	Личностно-ценностный компонент	Личностный подкомпонент
		Ценностный подкомпонент

	Коммуникативный и конструктивно-конфликтный компонент	Коммуникативный подкомпонент
		Конструктивно-конфликтный подкомпонент
	Когнитивно-рефлексивный компонент	Рефлексивный подкомпонент
		Когнитивный подкомпонент

Инструкция и текст методики

Инструкция: отвечая на вопросы, вспомните, пожалуйста, несколько проблемных ситуаций, с которыми Вам приходилось столкнуться в своей профессиональной деятельности (что произошло, ваша реакция на случившееся, условия происходящего, реакция оппонента, ваши мысли и состояния как в процессе, так и после разрешения подобных ситуаций, затруднения в действиях, мыслях, рассогласования с коллегами, непонимание идей, неприятие требований и т.д., которые возникли неожиданно). Постарайтесь давать ответы на вопросы, насколько это характерно для Вас относительно своего поведения и своих мыслей в подобных ситуациях.

1. Я хорошо улавливаю знаки в общении, которые указывают на то, в чём другие нуждаются.
2. Я часто не могу совладать со своими эмоциями.
3. Мне легко представить образ несуществующего предмета или явления, подобрать эпитет, крылатую фразу или шутку к каждой конкретной ситуации.
4. При смене условий мне легко перестроиться и разработать новый план действий.
5. Я часто могу поставить цель, но не знаю, как найти способы её достижения.
6. Бывает, что я откладываю на завтра то, что нужно сделать сегодня.
7. Часто я бросаю важную деятельность, если усилия, которые требуются, становятся слишком неприятными.
8. Я легко могу сформулировать свои цели на ближайшие 10 лет.
9. Взявшись за разрешение проблемной ситуации, я часто думаю, что не добьюсь успеха.
10. Для меня главное – знать свои собственные потребности и желания и реализовывать их в профессиональной деятельности.
11. В своей профессии я умею создавать ситуацию успеха для себя и моего окружения.
12. Иногда я бываю так взволнован после возникновения проблемной (конфликтной) ситуации, что не могу усидеть на месте.
13. Я часто смущаюсь, мне свойственна застенчивость.
14. Часто люди отмечают мой талант легко и чётко донести свою мысль.
15. Прежде чем выяснять отношения, стараюсь представить себе различные способы преодоления конфликта.
16. Люблю «выжимать» из ситуации всё.

17. Я часто задумываюсь над тем, правильно ли я вёл себя в той или иной ситуации.
18. Не люблю много раздумывать о своём будущем.
19. Мне легко удаётся взглянуть на любую ситуацию со стороны.
20. Я знаю, сколько мне нужно отдохнуть, чтобы чувствовать себя бодрым.
21. Люди, какие они есть, иногда раздражают меня.
22. Когда на меня кричат, я начинаю кричать в ответ.
23. Мне часто говорят, что я выдвигаю оригинальные идеи.
24. Я не люблю ходить одним и тем же путём.
25. Когда возникает проблемная ситуация, я чаще всего принимаю решение одним из последних.
26. Я чувствую, что разрываюсь, потому что одновременно делаю так много дел.
27. Мне часто не хватает сил, чтобы довести до конца даже самые важные вещи.
28. Обычно мне трудно понять, что в стрессовой, конфликтной или проблемной ситуации является важным.
29. Окружающие меня люди гораздо лучше решают конфликты и разногласия, чем я сам.
30. Я буду заниматься общественной деятельностью, только если мне за нее заплатят.
31. Меня нелегко расстроить.
32. Должен признать, что временами на работе я волнуюсь из-за пустяков.
33. Общение и выступление перед незнакомыми людьми вызывает у меня напряжение.
34. Если кто-нибудь говорит глупость или как-нибудь иначе проявляет своё невежество, я стараюсь относиться к этому конструктивно.
35. Я часто злюсь, когда мне возражают.
36. Я не очень люблю слово «проблема», предпочитаю слово «задача».
37. Я часто думаю о прошлых неудачах на работе и осознаю, что я бы и так не смог ничего изменить.
38. Любые графики и алгоритмы вводят меня в ступор.
39. Я редко вижу, что у меня есть разные возможности для действия в ситуации.
40. Я знаю, что может повлиять на скорость моих решений.
41. Я могу легко отключиться от переживания неприятностей, связанных с моей профессиональной деятельностью.
42. Я могу легко отбросить негативные чувства, когда необходимо действовать.
43. Часто люди удивляются моим решениям, так как они необычны.
44. У меня всегда есть запасной план.
45. Поглощённый мыслями об успехе, я могу забыть о мерах предосторожности.
46. Если я поставил цель, то обязательно её достигну.
47. Я обладаю меньшей инициативностью, чем другие.

48. Поставив цель, я с лёгкостью могу оценить, когда я её достигну.
49. Критика коллег или руководителя угрожает моей самооценке.
50. Для меня важно приносить пользу обществу.
51. Все люди лгут ради получения собственной выгоды.
52. Я человек нервный и легковозбудимый.
53. Я избегаю поправлять людей, которые высказывают необоснованные утверждения.
54. Если разговор не удаётся, то я активно пробую выстроить его по-иному.
55. Я всегда обижаюсь, если среди награждённых за дело, в котором я участвовал, нет меня.
56. В плохие времена я не надеюсь на чудо, а готовлюсь к худшему.
57. Порой я предпочту промолчать и не высказываться, даже если знаю, что информация важная.
58. Обычно я изучаю проблему полностью и со всех сторон.
59. Мне всегда сложно встать на место собеседника и попытаться увидеть ситуацию его глазами.
60. Бывает чувство, что меня что-то «мучает», а что именно, понять не могу.
61. Я могу действовать на других людей успокаивающе.
62. Я сильно волнуюсь перед важными мероприятиями.
63. Мне не нравится, когда мне дают советы относительно новых способов выполнения моей профессиональной деятельности.
64. Переход на новую систему работы не причиняет мне особых неудобств.
65. Если я рискую, то с умом и умею «подстелить соломку».
66. Я соблюдаю распорядок дня, чтобы всё успевать.
67. С детства люблю пословицу и следую ей: «Сделал дело – гуляй смело».
68. Бывали случаи, что я не сдерживал своих обещаний.
69. Меня устраивает моя внешность.
70. Работа сверхурочно без оплаты - это не про меня.
71. Ожидание меня нервирует.
72. Люблю организовывать дискуссии на разные темы.
73. Я люблю давать обратную связь человеку, с которым общаюсь.
74. Я не боюсь вступать в конфликт.
75. Мне всегда удаётся сохранить спокойствие и здравый рассудок.
76. Мне сложно предположить последствия моих поступков.
77. Не всегда замечаю свои ошибки, чаще это делают окружающие меня люди.
78. При чтении сложного для понимания материала меня обычно клонит в сон.
79. Я уверен, что эмоции могут лечить людей лучше любых лекарств.
80. Я ранимый человек. В разговоре легко обижаюсь по пустякам.
81. Работа над созданием чего-то нового не вызывает у меня восторга.

82. Люблю искать вещам разные варианты применения, и мне нравится давать вещам «вторую жизнь».

83. Считаю, что неудача – это просто ещё один путь к решению той или иной задачи.

84. У меня никогда не получается составлять список дел.

85. Я могу начать делать несколько дел, но ни одно из них не закончить.

86. Я знаю, чего я хочу, и делаю всё, чтобы этого добиться.

87. Меня задевают успехи других людей.

88. Ради общего дела, я готов выйти поработать и в свой выходной.

89. Бывает, я даже начинаю заикаться от волнения.

90. Я никогда не пойду на мероприятие один, даже если это очень для меня важно.

91. Я считаю, что задавать вопросы - это величайшее умение человека.

92. Порой мне не удаётся ладить с самим собой.

93. Я всегда стараюсь предвидеть то, что может произойти в результате принятых мной решений.

94. Любую деятельность можно представить в виде бизнес-процессов.

95. Я могу сосредоточиться, невзирая на помехи.

96. Мне не всё равно, что чувствует мой партнер по общению, взаимодействию.

97. У меня портится настроение, когда я долго не могу решить какую-либо проблему.

98. Порой у меня бывают такие порывы даже во время рабочего дня, что мне хочется просто творить.

99. Я не верю, что из проблемной ситуации или конфликта есть только один выход.

100. Я часто думаю, что выбирай, не выбирай, но у Судьбы всегда свои планы.

101. Порой мне трудно определить, какая задача для меня приоритетнее.

102. Почему-то я слишком поздно всегда замечаю более лёгкие и быстрые решения.

103. Мне сложно сформулировать хоть какую-либо цель сразу, как только я столкнулся с проблемной ситуацией.

104. Мне нравится представлять различные ситуации, в которых я веду себя совершенно иначе, чем в жизни.

105. Я не смогу работать в коллективе, где зарплата – основной вид мотивации сотрудников.

106. Когда я ожидаю важного разговора, моё сердце задолго до этого прыгает от волнения.

107. В коллективе я редко оказываюсь в центре внимания.

108. Часто, как только я переформулирую другими словами проблему, её становится легче решить.

109. Обстоятельства почти всегда благоприятнее складываются для других, чем для меня.

110. Если мне предстоит командировка, то я обязательно распланирую ее всю до мелочей.

111. Порой я совершенно не понимаю, в чём заключается проблема.

112. Я могу работать долго, без перерывов, не отвлекаясь.

113. Если на меня злятся, то в большинстве случаев я знаю из-за чего.

114. Всякие пустяки отвлекают и волнуют меня.

115. Даже выполняя скучные и рутинные виды работ в своей деятельности (заполнение отчетов, составление планов и т.п.), я всегда найду место для творчества.

116. Люблю алгоритмы, которые предполагают богатую вариативность действий.

117. Если что-то пошло не по плану, мне трудно будет перестроиться.

118. Для меня комфортнее, если какое-то важное решение за меня примет кто-то другой.

119. Я всегда опаздываю.

120. Я боюсь выглядеть глупцом.

121. При поиске работы мне важно знать ценности той или иной организации.

122. Я всегда знаю, куда я иду и зачем.

123. Мне нелегко показывать свои слабости, особенно перед начальством.

124. Мне всегда было сложно ясно и чётко сформулировать свою мысль.

125. В конфликтной ситуации я хорошо владею собой.

126. У меня есть планы по развитию своей карьеры.

127. Люблю подмечать и формулировать альтернативные варианты решений.

128. Мне важно понимать, как работает моя мысль.

129. Мне нравится подмечать перемены эмоций у коллег, это помогает в поддержании отношений.

130. Я так сильно переживаю свои разочарования, что потом долго не могу о них забыть.

131. Главное для меня в работе – это возможность творить, создавать что-то новое.

132. Иногда у меня бывает чувство, что передо мной нагромодилось столько трудностей, что одолеть их просто невозможно.

133. Моя инициатива в работе всегда наказуема.

134. Я всегда знаю, где мне найти недостающие для дела ресурсы.

135. Как жаль, что мне не хватает уверенности в себе.

136. Плохо оплачиваемая работа не может мне приносить удовольствие.

137. Я стараюсь избегать критических и проблемных ситуаций.

138. Я не испытываю трудностей при вхождении в новый коллектив, команду, рабочую группу.

139. Мне сложно сказать о своих ожиданиях другому.

140. Вряд ли можно найти такое решение, которое бы всех удовлетворило.

141. Как правило, мне сложно заметить и сформулировать противоречия каких-либо явлений/высказываний.

142. Я могу спрогнозировать, когда стоит, а когда не стоит подходить к руководителю со своими предложениями или просьбами.

143. Другим людям иногда кажется, что мои переживания более глубокие, чем это есть на самом деле.

144. Повышение для меня это прежде всего новые знания по моей профессии.

145. Свои планы на будущее люблю разрабатывать в малейших деталях.

146. Я часто ставлю перед собой цели, но никогда их не достигаю.

147. Порой я ставлю перед собой цель, но не знаю, с помощью чего её можно достигнуть.

148. Я часто смущаюсь.

149. Ожидаемые трудности обычно очень тревожат меня.

150. Я чувствую себя неловко, когда вхожу в комнату, где уже сидят люди и ждут меня.

151. Я часто замечаю, что коллеги не слышат мои идеи.

152. Мне всегда было сложно предположить варианты поведения человека в конкретной ситуации.

153. Люблю мозговые штурмы с коллективом - есть возможность поделиться своими самыми креативными решениями и повысить положительный эмоциональный тонус.

154. Мне бывает трудно разобраться в своих чувствах.

155. Если мне дают новое поручение или задание на работе, которое не входит в мои компетенции, то я не соглашусь его выполнять, так как это требует эмоциональных и интеллектуальных затрат.

156. Мне трудно себя заставить что-либо переделывать, даже если качество сделанного меня не устраивает.

157. Я придерживаюсь мнения: «Инициатива в руках – успех в кармане».

158. Накануне важных мероприятий на работе всегда приходит осознание, что не хватило -2 дней.

159. Порой я просто ненавижу самого себя за выполненные дела и поступки.

160. На работе я не боюсь взять на себя выполнение ответственного задания.

161. Я, как правило, непринуждённо чувствую себя даже в компании малознакомых мне коллег.

162. Я чувствую, что многие люди в проблемной ситуации не понимают меня.

163. Выстраивание логических цепочек совсем не мой конёк.

164. Не стоит необдуманно выражать свои чувства, не взвесив ситуацию.

165. Не люблю собрания, там вечно стараются принять общие решения.

166. После разрешения проблемной ситуации я делаю для себя выводы и ставлю новые цели.

167. Порой я чувствую себя очень ценным и незаменимым человеком для окружающих.

168. Даже при возникновении сложной проблемной ситуации я могу сохранять спокойствие.

169. Я испытываю истинный интерес к новым людям, которые приходят в коллектив.

170. Люблю ставить цели избыточные с точки зрения данной задачи.

171. Если у меня проблемы на работе, мне сложно переключаться на решение домашних задач.

172. На работе я боюсь быть самим собой.

173. Я опасюсь брать на себя какие-то важные задания, потому что боюсь не выполнить их.

174. Мне сложно сразу проявить инициативу в новом проекте, виде деятельности, где меня мало знают.

175. Я ценный сотрудник в коллективе.

176. Ответственность пугает меня.

Ключ:

Прямые вопросы:	Обратные вопросы:
Да – 5 Скорее да – 4 Затрудняюсь ответить – 3 Скорее нет – 2 Нет – 1	Да – 1 Скорее да – 2 Затрудняюсь ответить – 3 Скорее нет – 4 Нет – 5

Эмоционально-креативный компонент:

Прямые вопросы – 1, 3, 4, 23, 24, 41, 42, 43, 44, 61, 64, 79, 82, 96, 98, 99, 113, 115, 116, 129, 131, 142, 144, 153, 164.

Обратные вопросы – 2, 21, 22, 62, 63, 80, 81, 97, 114, 130, 143, 154, 155, 171.

Мотивационно-целевой компонент:

Обратные вопросы – 5, 6, 7, 25, 26, 27, 28, 45, 47, 68, 84, 85, 100, 101, 102, 103, 117, 118, 119, 132, 133, 146, 147, 156, 158, 165.

Прямые вопросы – 8, 46, 48, 65, 66, 67, 83, 86, 134, 145, 157, 166.

Личностно-ценностный компонент:

Обратные вопросы – 9, 12, 29, 30, 32, 49, 51, 52, 70, 71, 87, 89, 104, 106, 120, 135, 136, 137, 148, 149, 159, 172, 173, 176.

Прямые вопросы – 10, 11, 31, 50, 69, 88, 105, 121, 122, 160, 167, 168, 175.

Коммуникативный и конструктивно-конфликтный компонент:

Обратные вопросы – 13, 33, 35, 53, 74, 56, 90, 92, 107, 109, 123, 124, 139, 140, 150, 151, 162, 174.

Прямые вопросы – 14, 15, 16, 34, 36, 54, 55, 73, 72, 75, 91, 108, 125, 138, 161, 169.

Когнитивно-рефлексивный компонент:

Обратные вопросы – 18, 39, 37, 38, 57, 59, 60, 76, 77, 78, 111, 141, 152, 163.

Прямые вопросы – 17, 19, 20, 40, 58, 93, 94, 95, 110, 112, 126, 127, 128, 170.

Нормирование

	Эмоционально-креативный компонент	Мотивационно-целевой компонент	Личностно-ценностный компонент	Коммуникативный и конструктивно-конфликтный компонент	Когнитивно-рефлексивный компонент	Ресурсность мышления (общий балл)
Среднее значение	142,344	134,667	128,458	122,615	105,708	633,792
Медиана	145	137	131	124	107	639
Мода	152	121	147	138	117	716
Стандартное отклонение	19,473	24,623	21,533	18,999	14,46	90,324
Низкий уровень	0-125	0-109	0-105	0-103	0-91	0-548
Средний уровень	126-164	110-160	106-150	104-142	92-120	549-729
Высокий уровень	165-195	161-190	151-185	143-170	121-140	730-880

Сведения об авторах

Кашанов Мергалис Мергалимович – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и педагогической психологии ЯрГУ им. П. Г. Демидова, ORCID: [0000-0003-1968-090X](https://orcid.org/0000-0003-1968-090X), Scopus ID: 55822793200, E-mail: smk007@bk.ru

Серафимович Ирина Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, и.о. ректора ГАУ ДПО ЯО ИРО, ORCID: [0000-0002-0740-5145](https://orcid.org/0000-0002-0740-5145), Scopus ID: [57194214393](https://scopus.com/authorid/57194214393), E-mail: iserafimovich@yandex.ru

Для заметок

Научное издание

**Ярославская область –
пространство профессиональных возможностей**

Мергальяс Мергалимович Кашапов
Ирина Владимировна Серафимович

Психология ресурсности мышления

Монография

Редактор С. Г. Калинина
Компьютерная верстка О. Л. Чистяковой
Подписано в печать 11.03.2024.
Формат 60x90/16. Объем 10,3 п.л., 11,1 уч.-изд.л.
Тираж 100 экз. Заказ 2

Издательский центр
ГАУ ДПО ЯО ИРО
150014, г. Ярославль,
ул. Богдановича, 16
Тел. (4852) 23-06-42
E-mail: rio@iro.yar.ru