

ПСИХОЛОГИЯ

Научная статья

УДК 159.9

<https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-120-130>

Ресурсность и особенности структурно-уровневой организации профессионального педагогического мышления

Ирина Владимировна Серафимович

Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова, Ярославль, Россия,
iserafimovich@yandex.ru

Аннотация

Актуальность работы обусловлена тем, что рассмотрение профессионального мышления как ресурса требует расширения представлений о нем как о метасистеме, включающей в себя когнитивный, метакогнитивный, личностный и ресурсно-поведенческий компоненты. Представлены данные исследования профессионального мышления педагогов дошкольных образовательных организаций ($n = 70$) с опорой на метасистемный подход. Определены особенности структурно-уровневой организации профессионального мышления педагогов на системном уровне. Выделены сходства и отличия в профессиональном мышлении в зависимости от территориальной расположенности дошкольных образовательных организаций. Установлено, что существует частичная связь между компонентами-субсистемами профессионального педагогического мышления. Предложено новое для психолого-педагогической науки понимание ресурсности профессионального мышления. Полученные результаты могут быть использованы в области дошкольного образования в направлении достижения показателей качества образовательной деятельности.

Ключевые слова: профессиональное педагогическое мышление, когнитивные, метакогнитивные и личностные особенности, педагоги дошкольных образовательных организаций, ресурсность мышления, структурно-уровневая организация мышления, метасистемный подход

Благодарности: автор благодарит В. Д. Шадрикова и М. М. Кашапова за дискуссионное обсуждение результатов исследования.

Источник финансирования: исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда № 22–28–00602, <https://rscf.ru/project/22-28-00602>

Для цитирования: Серафимович И. В. Ресурсность и особенности структурно-уровневой организации профессионального педагогического мышления // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2023. Вып. 4 (50). С. 120–130. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-120-130>

PSYCHOLOGY

Original article

Potential and peculiarities of structural-level organization of professional pedagogical thinking

Irina V. Serafimovich

P. G. Demidov Yaroslavl State University, Yaroslavl, Russian Federation, iserafimovich@yandex.ru

Abstract

The currency of the survey is occasioned by the fact that consideration of the professional thinking as a resource, demands widening of apprehension of it as a metasystem, which includes cognitive, metacognitive, personal and resourceful and behavioral components. The data of the research of professional thinking of preschool teachers ($n = 70$), supported by a metasystem approach, has been presented in the article. The peculiarities of structural-level organization of pedagogical professional thinking on a systemic level have been defined: it has been concluded that teachers, who work with preschool children, represent all the levels of professional thinking, simultaneously they more often make situational decisions with suprasituational direction (in 1/3 of cases) and exactly this level has been characterized as more organized structurally compared to others. The similarities and differences of professional thinking depending on specialization and location of a preschool educational establishment have been evolved (partially in the qualities of suprasituational thinking and metacognitive characteristics). It has been established that there is a partial connection between components-subsystems of professional pedagogical thinking: the suprasituational level of thinking is related to self-actualization, self-management and self-interest involve behavioral flexibility and creative solutions of problem situations, self-confidence is positively combined with metacognitive characteristics and comprehensiveness of analysis of a problem situation. The conception of potential of professional thinking, new for psychological and pedagogical science, has been suggested. The results obtained can be used in preschool education towards achieving performance indicators of educational activities.

Keywords: *professional pedagogical thinking, cognitive, metacognitive and personal peculiarities, preschool teachers, potential of thinking, structural-level organization of thinking, metasystem approach*

Acknowledgments: The author is grateful to V. D. Shadrikova and M. M. Kashapov for discussions of the findings of the research.

Funding: The research was carried out at the expense of the grant of the Russian Science Foundation No. 22-28-00602, <https://rscf.ru/project/22-28-00602>.

For citation: Serafimovich I. V. Potential and peculiarities of structural-level organization of professional pedagogical thinking [Resursnost i osobennosti strukturno-urovnevoy organizacii professionalnogo pedagogicheskogo myshleniya]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2023, vol. 4 (50), pp. 120–130. <https://doi.org/10.23951/2307-6127-2023-4-120-130>

Развитие дошкольного образования является одним из приоритетов государственной образовательной политики. В связи с новыми задачами возрастает внимание к личности педагога – ключевой фигуре дошкольного образовательного пространства, операционально и функционально выполняющей в ходе практической деятельности основные задачи системы дошкольного образования. В качестве одной из важных психологических составляющих, способствующих эффективному решению вышеуказанных задач, может рассматриваться профессиональное педагогическое мышление. При этом акценты на понимание сущности педагогического мышления могут быть разные.

Во-первых, имеются исследования, обозначающие прежде всего процессуальные характеристики профессионального мышления как разноуровневого процесса [1–4]. Во-вторых, рассматривается профессиональное мышление как деятельность «рефлексии и проектирования» [5, с. 108], творческой трансформации [6] «смыслов и ценностей» [7, с. 65], управления деятельностью «других» [8]. В-третьих, изучается профессиональное мышление в интеграции процессуальных и деятельностных характеристик как способность к использованию педагогических идей [9], применению на практике средств и способов решения педагогических задач» [10], как навыки проектирования и познания, детерминирующие движение к «акме» [11], способности, позволяющие успешно внедрять в практику функции педагога [12], при отсутствии догматизма и формализма наличие прогностичности и гибкости [13]. Необходимо подчеркнуть, что профессиональное педагогическое мышление подразумевает еще развитие и преобразование себя и других [1–3, 5, 6, 9–12], а также ключевые виды направленности: на акме – движение [4, 11], на аксио – устремления [7] на творческую самореализацию в процессе решения проблемных ситуаций [1, 9]. Нельзя не обратить внимания на то, что в современном понимании профессионального мышления как процесса неразрывно с когнитивными составляющими присутствуют и метакогнитивные, которые способны регулировать протекание когнитивных процессов [14], детерминировать иную структурно-уровневую и функциональную организацию психики [8, 15], повышать эффективность решения учебных и профессиональных проблемных ситуаций [4, 16]. Теоретический анализ позволяет заметить, что отличительной чертой имеющихся исследовательских позиций является рассмотрение не всегда в единстве и взаимосвязи, с одной стороны, когнитивных, метакогнитивных и личностных составляющих мышления, с другой стороны – как процесса и деятельности, с третьей – как системы, имеющей уровневую организацию. Мы считаем, что подходом, позволяющим устранить имеющиеся недостатки, может стать современный и в то же время верифицированный метасистемный подход А. В. Карпова [8]. Как было показано ранее, наиболее релевантным является рассмотрение профессионального мышления на метасистемном, системном, компонентно-субсистемном, компонентно-элементном уровнях [17]. При этом системный уровень рассматривается с позиции системы надситуативности мышления М. М. Кашапова, который считает, что выход за пределы непосредственной ситуации дает новые возможности субъекту педагогической деятельности. В качестве компонентов-субсистем выделяется когнитивная, метакогнитивная, личностная и ресурсно-поведенческая, при этом ресурсная подсистема, как мы полагаем, представляет собой не отдельную субстанцию, а системное взаимодействие отдельных субсистем для достижения результата деятельности, и именно направленность на результативность деятельности (ситуативную или надситуативную) становится интегрирующим фактором для появления такой новой характеристики и субсистемы мышления, как ресурсность. Вместе с тем имеется ряд вопросов, на которые необходимо ответить для приближения к целостному пониманию сущности ресурсности профессионального мышления и ее ключевых функций в социоэкономической группе профессий, а именно: какова взаимосвязь между компонентами субсистемами профессионального мышления? каково реальное соотношение ситуативности-надситуативности мышления у педагогов дошкольного образования? на каком уровне организации структуры профессионального мышления она более устойчивая и вариативная? Решению части из вышеуказанных вопросов и посвящена настоящая публикация.

Целью исследования стало изучение ресурсности профессионального педагогического мышления педагогов дошкольных образовательных организаций. Общая гипотеза исследования подразумевает значимую, закономерную и в то же время парциальную взаимосвязь между когнитивными, метакогнитивными и личностными особенностями как компонентами-субсистемами профессионального мышления, что составляет основу для ресурсности мышления. Выборка: 70 педагогов дошкольных образовательных организаций Ярославской области, возраст от 22 лет до 71 года, стаж педагогической деятельности от 5 до 30 лет.

Методы исследования:

1. Методика ретроспективного описания и прогностического самоанализа испытуемым педагогической проблемной ситуации (М. М. Кашапов, И. В. Серафимович) с использованием метода экспертной оценки по качествам ситуативности-надситуативности мышления.

2. Методика самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности (М. М. Кашапов, Ю. В. Пошехонова).

3. Шкала самооценки метакогнитивного поведения (Ла Коста, адаптация А. В. Карпова), позволяющая оценить уровень сформированности метакогнитивных стратегий в профессиональной деятельности.

4. Опросник самоотношения (В. В. Столин, С. Р. Пантелеев).

5. Методика уровня выраженности и направленности рефлексии (М. Грант, адаптация А. В. Карпова).

Детальное рассмотрение когнитивного компонента-субсистемы профессионального мышления показывает, что в целом, у 6 % педагогов исследуемых дошкольных образовательных организаций преобладают надситуативные решения, 45 % принимают чаще надситуативные решения, чем ситуативные решения, 36 % педагогов предпочитают чаще ситуативные, чем надситуативные решения, у 13 % преобладают ситуативные решения в профессиональной деятельности (табл. 1, достоверные различия $p = 0,001$ между уровнями профессионального мышления). На основании полученных матриц интеркорреляций было установлено, что уровень принятия «чаще ситуативных, чем надситуативных решений» обладает большей степенью организованности (ИОС = 42). Структурообразующие факторы на каждом уровне мышления отличаются (табл. 1), структуры гетерогенны ($p = 0,05$).

Обозначим, что с точки зрения М. М. Кашапова [4, 16] и представителей его научной школы переход на более высокий уровень мышления сопровождается постепенным увеличением вариативности действий, наличием личной системы убеждений, преобладанием духовных над материальными ценностями, большей степенью свободы и ответственности, высоким уровнем креативности, прогнозирования, рефлексии. Наши данные показывают, что доминирует второй (из четырех возможных) уровень профессионального мышления. Иными словами, осознанная необходимость принятия решений «здесь и сейчас» ориентирует на поиск проблемности первоначально внутри внешненевидимой ситуации, ее субъектов, а соответственно, и способы решения направлены на изменение ситуации, поведения партнеров в ней. И только через некоторое время возможен отсроченный анализ, ориентированный на изменение себя и личностных качеств, позволяющих оптимизировать профессиональную деятельность.

Таблица 1

Уровни профессионального педагогического мышления (в %), индексы структурной организации уровней мышления (в условных единицах), структурообразующие качества

Характеристика уровня профессионального мышления	Тип ДОО			Ито-го	Индексы структурной организации			Структурообразующие факторы
	ДОО-ГИ	ДОО-СО	ДОО-ГО		ИКС	ИДС	ИОС	
Преобладают ситуативные решения	22 %	5 %	11 %	13 %	2	8	10	Отсутствуют
Чаще ситуативные, чем надситуативные решения	39 %	28 %	41 %	36 %	40	2	42	Уровень творческого принятия решений и правильность решения, адекватность, глубина и полнота анализа, достаточность анализа

Характеристика уровня профессионального мышления	Тип ДОО			Итого	Индексы структурной организации			Структурообразующие факторы
	ДОО-ГИ	ДОО-СО	ДОО-ГО		ИКС	ИДС	ИОС	
Чаще надситуативные, чем ситуативные решения	35 %	67 %	33 %	45 %	10	14	24	Уровень творческого принятия решений, достаточность анализа, глубина и полнота анализа
Преобладают надситуативные решения	4 %	0 %	15 %	6 %	18	0	18	Правильность решения, достаточность анализа, уровень творческого принятия решений

Примечание: ДОО-ГИ – городской детский сад, реализующий инклюзивные подходы в образовательной деятельности (№ 11), ДОО-СО – сельский детский сад общеразвивающей направленности (№ 8), ДОО-ГО – городской детский сад общеразвивающей направленности (№ 23). Индексы структурной организации системы: ИКС – когерентности структур, ИДС – индекс дивергентности, ИОС – индекс общей организованности.

С одной стороны, считается, что современные психологические особенности будущих педагогов не всегда позволяют выделять смысловые позиции, связанные с самостоятельным поиском путей совершенствования педагогической деятельности в целом [7]. С другой стороны, полученные факты могут объясняться воздействием специфики профессиональной деятельности на мышление. На уровне дошкольного образования велика роль педагога в передаче социальных знаний и умений, навыков совместной деятельности [18], и требуется операционализация действий, решение в большей степени тактических, чем стратегических задач, при этом «...в качестве операционных механизмов мышления выступают познавательные способности», которые в мышлении интегрируются и взаимодействуют [19, с. 228]. Иными словами, через понимание операциональных механизмов мышления можно приблизиться к функциональным и предположить, что в преобладании одного из уровней ситуативности мышления может проявляться одна из функций ресурсности профессионального мышления – адаптационная интер-субъектная, которая может реализоваться как в подфункции компенсации, так и в подфункции асимметрирования. Интер-субъектные ресурсы «рождаются» в процессе взаимодействия с другими субъектами, и у педагогов дошкольного образования они предполагают, с одной стороны, учет возможностей детской психики, а профессиональное мышление обеспечивает решение возникающих проблемных ситуаций с детьми так, чтобы была возможность обучения поиску решения и самих детей, т. е. мышление как бы становится ассиметричным по отношению к другим участникам образовательных отношений. Компенсаторная подфункция выражается в том, что соотношение между ситуативностью и надситуативностью решений как полюсами континуума выравнивается за счет промежуточных вариантов-уровней мышления – «чаще ситуативных, чем надситуативных» и «чаще надситуативных, чем ситуативных», которые в зависимости от реальной ситуации позволяют в большей или меньшей степени учитывать необходимость преобразования педагогом себя или устранения причин возникновения проблемной ситуации. Для обозначения функций ресурсности мышления здесь и в дальнейшем в качестве оснований мы будем использовать, во-первых, структурно-уровневую организацию мышления, во-вторых, направленность ресурсообеспечения В. А. Толочека [20]: интра-, интер- и экстра-ресурсах. Анализ когнитивного компонента-субсистемы показал, что обнаружены отдельные различия по критериям ситуативности-надситуативности, а именно: полнота анализа ситуации ($U = 127$, $Z = -2,19$, $p = 0,02841505$) и обоснованность ($U = 118,5$, $Z = -2,37$, $p = 0,02$), которые выше у педагогов в сельской дошкольной образовательной организации (табл. 2).

Таблица 2

Представленность качеств надситуативности мышления у педагогов различных дошкольных образовательных организаций, описательные статистики, различия

	Тип ДОО	Адекватность анализа	Глубина анализа	Полнота анализа	Оперативность анализа	Достаточность анализа	Оригинальность решения	Обоснованность решения	Уровень профессионального мышления
М (х)	ДОО-СО	0,81	0,53	0,38	0,64	0,29	0,26	0,71	3,61
	ДОО-ГИ	0,78	0,39	0,20	0,62	0,32	0,21	0,47	2,98
	ДОО-ГО	0,82	0,41	0,23	0,74	0,41	0,27	0,59	3,47
ДОО-СО и ДОО-ГИ	U	186,50	153,50	127,00	198,00	196,50	192,50	118,50	154,00
	Z	-0,56	-1,43	-2,19	-0,23	0,27	-0,40	-2,37	-1,38
	p	0,57	0,15	0,03	0,82	0,78	0,69	0,02	0,17
ДОО-ГИ и ДОО-ГО	U	0,78	0,39	0,20	0,62	0,32	0,21	0,47	2,98
	Z	0,82	0,41	0,23	0,74	0,41	0,27	0,59	3,47
	p	275,00	291,00	285,00	250,00	271,50	279,00	235,00	252,00
ДОО-СО и ДОО-ГО	U	0,81	0,53	0,38	0,64	0,29	0,26	0,71	3,61
	Z	0,82	0,41	0,23	0,74	0,41	0,27	0,59	3,47
	p	232,00	173,00	168,00	203,00	202,50	237,50	184,50	225,00

Примечание: М(х) – среднее арифметическое значение, U-критерий Манна – Уитни, Z – пересчет U на стандартное нормальное распределение при объеме выборки больше 20.

Вполне вероятно, что преобладание некоторых качеств надситуативности у педагогов сельской дошкольной организации связано со средой дошкольного образования и социально-психологическими особенностями в сельской местности [21], а также условиями социальной среды в целом, которые имеют разную значимость как ресурсы для разных социальных групп [20]. Иными словами, особенности мезосреды могут обуславливать регулятивно-интерактивную (экстра-субъектную) функцию, при этом несомненно, что высказанная гипотеза требует дальнейшей верификации.

Анализ метакогнитивного компонента-субсистемы профессионального мышления дает возможность отметить следующее. Выявлено, что 53 % педагогов высоко оценивают навыки управления собственными когнитивными процессами, а 15 % – как низкий. Обнаружены отличия в метакогнитивной характеристике «концентрация», которая выше при преобладании надситуативного уровня мышления в отличие от ситуативного с надситуативной направленностью ($U = 143,5$, $Z = -2,03$, $p = 0,04248300$) и имеет положительные связи с качествами надситуативного мышления и общей надситуативностью решений ($r = 0,31$, $p \leq 0,05$). Вероятно, дифференциация информации, способность выделить приоритеты в решении проблемной ситуации и абстрагироваться от не столь важного и значимого способствуют выбору надситуативного решения за счет так называемого навыка противодействия влиянию «когнитивного шума» [22]. Здесь можно говорить о регулятивной (интра-субъектной) функции ресурсности мышления. Самооценка метакогнитивного поведения положительно связана с большинством составляющих когнитивного компонента-подсистемы: с саморефлексией ($r = 0,30$; $p \leq 0,05$), социорефлексией ($r = 0,41$; $p \leq 0,01$), метакогнитивными знаниями ($r = 0,32$; $p \leq 0,05$), метакогнитивной активностью ($r = 0,54$; $p \leq 0,001$) и частично с когнитивной субсистемой – полнотой анализа ($r = 0,26$; $p \leq 0,05$) и личностной субсистемой – с самообвинением ($r = 0,34$; $p \leq 0,05$). Здесь мы отчасти можем говорить о подтверждении принципа интегративности,

предполагающего, что взаимосвязи элементов системы друг с другом сильнее, нежели с элементами внешних систем. Саморефлексия связана с социорефлексией положительно ($r = 0,32$; $p \leq 0,05$), т. е. анализируя «себя», педагог неизбежно проводит параллель с тем, «как меня видят дети, родители, коллеги». J. Selwyn, A. Grant [23] говорят, что и само- и социорефлексия выступают разнонаправленными процессами и связаны отрицательно. Вместе с тем мы считаем, что полученные закономерности не исключают, а дополняют контексты в исследовании само- и социорефлексии. Характер связи, возможно, обусловлен общим и частным социальными контекстами – педагогической деятельностью и ростом саморефлексивности в обществе [24], т. е. факторами макро- и мезосреды. При этом, помимо разнонаправленности само- и социорефлексии, имеется и однонаправленность. Сходные особенности само- и социорефлексии проявляются в отсутствии связей с качествами профессионального мышления и наличии положительных связей с самооценкой метакогнитивного поведения. Разнонаправленность проявилась в том, что саморефлексия положительно связана с творческим характером решения проблемных ситуаций, отношением других, самообвинением ($r = 0,32$; $p \leq 0,05$) и отрицательно – с аутосимпатией ($r = 0,32$; $p \leq 0,05$), а социорефлексия положительно связана с метапознанием ($r = 0,30$; $p \leq 0,05$), метакогнитивной активностью ($r = 0,35$; $p \leq 0,01$) и с метакогнитивными навыками ($r = 0,36$; $p \leq 0,01$). Допустимо, что проблемные ситуации являются стимулом для проявлений «невозможного Я», которое связано положительно с нейротизмом, негативизмом, самообвинением [25, с. 235], при этом рефлексия в условиях диалогического решения задач с партнером «приобретает специфическую форму и уже не является самостоятельной деятельностью, а направлена на специфические нужды» [26, с. 82]. Иными словами, полученные закономерности позволяют рассуждать о синергетически-реверсивной интер-субъектной функции ресурсности мышления.

Анализ личностного компонента-субсистемы профессионального мышления показал, что самоотношение (представление личности о смысле собственного «Я», переживании собственной ценности) не отличается на разных уровнях ситуативного и надситуативного мышления и у педагогов различных образовательных организаций. Вместе с тем интегральный показатель самоотношения положительно связан с качествами надситуативного мышления – глубиной ($r = 0,30$; $p \leq 0,05$) и полнотой анализа ($r = 0,34$; $p \leq 0,01$), а также характеристиками метапознания: метакогнитивными знаниями и метакогнитивной активностью ($r = 0,35$; $p \leq 0,01$). Иными словами, понимание себя и определение личностных смыслов жизнедеятельности сопряжено с общей внутренней направленностью метакогнитивных процессов на познание и применением знаний об особенностях своего мышления, что в свою очередь создает предпосылки для более глубокого и полного анализа себя в проблемной ситуации и изменения своего поведения непосредственно в процессе разрешения возникающих трудностей, тем самым «постоянное добывание, вычерпывание новой и увеличивающейся информации, которая дает основу для творчества» [26, с. 19], позволяет обозначить аккумулятивно-развивающую интра-субъектную функции профессионального мышления.

Подводя итоги выполненной работы, стоит акцентировать внимание на ряде аспектов. Установлены общие особенности профессионального мышления педагогов дошкольных образовательных организаций: у педагогов дошкольных образовательных организаций преобладающим является уровень, при котором принимают чаще ситуативные, чем надситуативные решения. Выявлено, что более половины педагогов дошкольных образовательных организаций высоко оценивают навыки управления собственными когнитивными процессами, способности справляться с различными ситуациями. Выделены специфические особенности профессионального мышления педагогов различных дошкольных образовательных организаций. В частности, воспитатели, работающие в сельской местности, имеют отличия в когнитивном и метакогнитивном компонентах мышления по сравнению с педагогами городских организаций.

Выявлены парциальные связи между когнитивной, метакогнитивной и личностной компонентами-субсистемами профессионального мышления, что составляет основу для ресурсности мышления и обозначения таких ее функций, как адаптационная интер-субъектная (с подфункциями компенсации и асимметрирования) и регулятивная (интра-субъектная) на системном уровне организации мышления, синергетически-реверсивная интер-субъектная и аккумулятивно-развивающая интра-субъектная функции профессионального мышления на компонентно-субсистемном уровне, регулятивно-интерактивная (экстра-субъектная) на компонентно-элементном уровне.

Полученные закономерности могут стать основой для организации комплексного психолого-педагогического сопровождения педагогов дошкольных образовательных организаций в направлении развития профессионального мышления. Стоит отметить, что за рамками данной публикации остались многие моменты, которые были обозначены, но детально не рассмотрены. В частности, не все возможные уровни профессионального мышления (метасистемный системный компонентно-субсистемный, компонентно-элементный) были описаны и обсуждены в равной мере, что не дает возможности целостного представления и, несомненно, требует дальнейших научных разработок в этой области.

Список источников

1. Осипова Е. К. Структура педагогического мышления учителя // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 144–146.
2. Гильманов С. А. Профессиональная специфика понятийного мышления // Образование и наука. 2017. № 19 (9). С. 32–51.
3. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.
4. Кашапов М. М., Сурина Н. В., Кашапов А. С. Ресурсность мышления как ключевая компетентность педагога в условиях цифровизации образовательной среды // Известия Иркутского гос. ун-та. Серия: Психология. 2022. Т. 40. С. 18–30.
5. Вилькеев Д. В. Формирование педагогического мышления у студентов: учеб. пособие. Казань, 1992. 108 с.
6. Гильмашина С. И., Вилькеев Д. В. Профессиональное мышление учителя: научно-педагогический аспект // Психологическая наука и образование. 2004. Т. 9, № 2. С. 67–75. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2004_n2/Gilmashina (дата обращения 20.12.2022).
7. Орлов А. А. Ценности и смыслы современного отечественного педагогического образования // Вестник Московского ун-та. Серия 20: Педагогическое образование. 2020. № 1. С. 3–20.
8. Карпов А. В., Карпов А. А. Структура метакогнитивной регуляции информационной деятельности. Ярославль: Филигрань, 2022. 816 с.
9. Кулюткин Ю. Н., Сухобская Г. С. Индивидуальные различия в мыслительной деятельности взрослых учащихся. М.: Педагогика, 1971. 112 с.
10. Митина Л. М. Личностно-профессиональное развитие педагога: современное осмысление и инновационная практика // Вестник практической психологии образования. 2022. Т. 19, № 2. С. 9–19.
11. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 119 с.
12. Зеер Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие. М.: Академия, 2009. 378 с.
13. Гогоблин Ф. Н. Психология: учеб. пособие для учащихся пед. училищ / под ред. Н. Ф. Добрынина. М.: Просвещение, 1973. 240 с.
14. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. 3-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2019. 272 с.
15. Карпов А. В. Метакогнитивная специфика образовательных ситуаций в педагогической деятельности // Мир психологии. 2020. Т. 103, № 3. С. 12–23.
16. Серафимович И. В., Кашапов М. М., Пошехонова Ю. В., Базанова Г. Ю. Социально-психологические аспекты профессионального обучения в сфере здравоохранения: специфика метакогнитивных процессов // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. 2021. Т. 29, № 6. С. 1607–1612.

17. Серафимович И. В. Прогнозирование как предиктор ресурсности профессионального мышления педагогов // Мир науки. Педагогика и психология. 2021. № 4. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47238562> (дата обращения: 20.12.2022).
18. Шмидт А. Ф. Представления педагогов ДОО об условиях создания эффективной совместной деятельности дошкольников при выполнении продуктивных задач // Психолого-педагогические исследования. 2015. Т. 7, № 1. С. 89–96. doi: 10.17759/psyedu.2015070109. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23251597> (дата обращения: 20.12.2022).
19. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека: учеб. пособие, 2-е изд., перераб. и доп. М.: Логос, 1996. 320 с.
20. Толочек В. А. Феномен «ресурсы»: топос и хронос в актуализации условий внешней среды как ресурсов // Известия Саратовского ун-та. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2018. Т. 7, № 3. С. 250–260.
21. Психолого-педагогические проблемы современного социума / под ред. Е. А. Левановой и А. В. Мудрика. М.: МПГУ, 2018. 298 с.
22. Kahneman D., Sunstein C., Sibony O. Noise: A Flaw in Human Judgment London: William Collins, 2021. 454 s.
23. 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
24. Гусельцева М. С. Предпосылки антропологического поворота в образовании // Образовательная политика. 2022. № 1 (89). С. 25–41.
25. Знаков В. В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания. 3-е изд., испр. и доп. М.: Институт психологии РАН, 2022. 365 с.
26. Брушлинский А. В., Поликарпов В. А. Мышление и общение. 2-е изд., дораб. Самара: Самар. Дом печати, 1999. 128 с.

References

1. Osipova E. K. Struktura pedagogicheskogo myshleniya uchitelya [The structure of teacher's pedagogical thinking]. *Voprosy psikhologii – Voprosy psikhologii*, 1987, no. 5, pp. 144–146 (in Russian).
2. Gil'manov S. A. Professional'naya spetsifika ponyatiinogo myshleniya [Professional specificity of conceptual thinking]. *Obrazovaniye i nauka – The Education and Science Journal*, 2017, no. 19(9), pp. 32–51 (in Russian).
3. Markova A. K. *Psikhologiya professionalizma* [Psychology of professionalism]. Moscow, Znaniye Publ., 1996. 312 p. (in Russian).
4. Kashapov M. M., Surina N. V., Kashapov A. S. Resursnost' myshleniya kak klyuchevaya kompetentnost' pedagoga v usloviyakh tsifrovizatsii obrazovatel'noy sredy [Resourcefulness of thinking as a key competence of a teacher in the conditions of digitalization of the educational environment]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya – The Bulletin of Irkutsk State University. Series: Psychology*, 2022, vol. 40, pp. 18–30 (in Russian).
5. Vil'keyev D. V. *Formirovaniye pedagogicheskogo myshleniya u studentov: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Formation of pedagogical thinking among students: educational guide]. Kazan, 1992. 108 p. (in Russian).
6. Gil'mashina S. I., Vil'keev D. V. Professional'noye myshleniye uchitelya: nauchno-pedagogicheskiy aspekt [Professional thinking of a teacher: scientific and pedagogical aspect]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2004, vol. 9, no. 2, pp. 67–75 (in Russian). URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2004_n2/Gilmanshina (accessed 20 December 2022).
7. Orlov A. A. Tsennosti i smysly sovremennogo otechestvennogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Values and meanings of modern domestic pedagogical education]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovaniye*, 2020, no. 1, pp. 3–20 (in Russian).
8. Karpov A. V., Karpov A. A. *Struktura metakognitivnoy regulyatsii informatsionnoy deyatel'nosti* [The structure of metacognitive regulation of information activity]. Yaroslavl, Filigran' Publ, 2022. 816 p. (in Russian).
9. Kulyutkin Yu. N., Suhobskaya G. S. *Individual'nye razlichiya v myslitel'noy deyatel'nosti vzroslykh uchashchikhsya* [Individual differences in the mental activity of adult students]. Moscow, Pedagogika Publ., 1971. 112 p. (in Russian).

10. Mitina L. M. Lichnostno-professional'noye razvitiye pedagoga: sovremennoye osmysleniye i innovatsionnaya praktika [Personal and professional development of a teacher: modern understanding and innovative practice]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya – Bulletin of practical psychology of education*, 2022, vol. 19, no. 2, pp. 9–19 (in Russian).
11. Kuz'mina N. V. *Professionalizm lichnosti prepodavatelya i mastera proizvodstvennogo obucheniya* [Professionalism of the personality of the teacher and the master of industrial training]. Moscow, Vysshaya shkola Publ, 1990. 119 p. (in Russian).
12. Zeyer E. F. *Psikhologiya professional'nogo obrazovaniya: uchebnoye posobiye* [Psychology of vocational education: educational guide]. Moscow, Akademiya Publ., 2009, 378 p. (in Russian).
13. Gonobolin F. N. *Psikhologiya: uchebno-metodicheskoye posobiye* [Psychology. Textbook for students of pedagogical schools]. Ed. N. F. Dobrynin. Moscow, Prosveshcheniye Publ, 1973. 240 p. (in Russian).
14. Kholodnaya M. A. *Psikhologiya intellekta: Paradoksy issledovaniya* [Psychology of intelligence: Paradoxes of research]. Saint Petersburg, Piter Publ, 2019. 272 p. (in Russian).
15. Karpov A. V. Metakognitivnaya spetsifika obrazovatel'nykh situatsii v pedagogicheskoi deyatel'nosti [Metacognitive specificity of educational situations in pedagogical activity]. *Mir psikhologii – The World of Psychology*, 2020, vol. 103, no. 3, pp. 12–23 (in Russian).
16. Serafimovich I. V., Kashapov M. M., Poshekhonova Yu. V., Bazanova G. Yu. Sotsial'no-psikhologicheskiye aspekty professional'nogo obucheniya v sfere zdavookhraneniya: spetsifika metakognitivnykh protsessov [Socio-psychological aspects of vocational training in the field of healthcare: specificity of metacognitive processes]. *Problemy sotsial'noi gigieny, zdavookhraneniya i istorii meditsiny – Problems of Social Hygiene, Public Health And History Of Medicine, Russian Journal*, 2021, vol. 29, no. 6, pp. 1607–1612 (in Russian).
17. Serafimovich I. V. Prognozirovaniye kak prediktor resursnosti professional'nogo myshleniya pedagogov [Forecasting as a predictor of the resourcefulness of professional thinking of teachers]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya – World of Science. Pedagogy and Psychology*, 2021, no. 4 (in Russian). URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47238562> (accessed 22 December 2022).
18. Shmidt A. F. Predstavleniya pedagogov DOO ob usloviyakh sozdaniya effektivnoi sovmestnoy deyatel'nosti doshkol'nikov pri vypolnenii produktivnykh zadach [Representations of preschool teachers about the conditions for creating effective joint activities of preschoolers when performing productive tasks]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science And Education*, 2015, vol. 7, no. 1, pp. 89–96 (in Russian). doi: 10.17759/psyedu.2015070109 URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=23251597> (accessed 22 December 2022).
19. Shadrikov V. D. *Psikhologiya deyatel'nosti i sposobnosti cheloveka: uchebnoye posobiye* [Psychology of human activity and abilities: educational guide]. Moscow, Logos Publ, 1996. 320 p. (in Russian).
20. Tolocheck V. A. Fenomen «resursy»: topos i khronos v aktualizatsii uslovii vneshney sredy kak resursov [The phenomenon of “resources”: topos and chronos in the actualization of environmental conditions as resources]. *Izvestiya Saratovskogo universiteta. Novaya seriya. Seriya: Akmeologiya obrazovaniya. Psikhologiya razvitiya – Educational Acmeology. Developmental Psychology Izvestiya Of Saratov University*, 2018, vol. 7, no. 3, pp. 250–260 (in Russian).
21. *Psikhologo-pedagogicheskiye problemy sovremennogo sotsiuma* [Psychological and pedagogical problems of modern society]. E. A. Levanova, A. V. Mudrik (ed.), Moscow, MPGU. Publ, 2018. 298 p. (in Russian).
22. Kahneman D., Sunstein C., Sibony O. *Noise: A Flaw in Human Judgment*. London: William Collins, 2021. 454 p.
23. 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, pp. 1–15. doi: 10.1080/23311908.2019.1695413.
24. Gusel'tseva M. S. Predposylki antropologicheskogo povorota v obrazovanii [Prerequisites of the anthropological turn in education]. *Obrazovatel'naya politika – Educational Policy*, 2022, no. 1 (89), pp. 25–41 (in Russian).
25. Znakov V. V. *Psikhologiya vozmozhnogo: Novoye napravleniye issledovaniy ponimaniya* [Psychology of the possible: A new direction of understanding research]. Moscow, Institut psikhologii RAN Publ, 2022. 365 p. (in Russian).
26. Brushlinskiy A. V., Polikarpov V. A. *Myshleniye i obshcheniye* [Thinking and communication]. Samara, Samar. Dom pechati Publ, 1999. 128 p. (in Russian).

Информация об авторе

Серафимович И. В., кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Научно-образовательного центра, Ярославский государственный университет им. П. Г. Демидова (ул. Советская, 14, Ярославль, Россия, 150003).
E-mail: iserafimovich@yandex.ru

Information about the author

Serafimovich I. V., Candidate of Psychological Sciences, senior research assistant of the Scientific and Educational Center, P.G. Demidov Yaroslavl State University (ul. Sovetskaya, 14, Yaroslavl, Russian Federation, 150003).
E-mail: iserafimovich@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 11.01.2023; принята к публикации 03.07.2023

The article was submitted 11.01.2023; accepted for publication 03.07.2023