

Личностное развитие нужно только детям? Актуальность развития личностного потенциала педагогов и других взрослых в современном образовании

Введение

Охарактеризовать окружающую реальность, которая предъявляет свои требования к современному человеку не только как к профессионалу, но и как к личности, можно с помощью разных концепций и наименований. Популярными являются концепции мировосприятия, выраженные акронимами SPOD, VUCA и BANI. Они не только описывают постоянно меняющийся мир, но и отвечают на вопрос: как действовать в таких условиях наиболее эффективно? Как утверждал футуролог Жаме Кассио, с начала 20-х гг. XXI века общество живет в BANI-мире, который можно охарактеризовать как:

B (Brittle) – хрупкий,
A (Anxious) – тревожный,
N (Nonlinear) – нелинейный,
I (Incomprehensible) – непостижимый
(Cascio, 2020; Малышева & Рубеко, 2022).

В ноябре 2022 г. британский словарь английского языка Collins English Dictionary назвал словом года permacrisis, термин, образованный

из слов permanent (перманентный) и crisis (кризис) и обозначающий продолжительный период нестабильности и небезопасности (Зыкина, 2022). При этом развитие любого общества проходит сменяющие друг друга этапы порядка и хаоса и осуществляется через цепь бифуркаций. В значении, используемом И.Р. Пригожиным, бифуркации — это точки, в которых ход процесса становится неоднозначным: он может пойти разными путями, причем в силу неустойчивости системы в этой точке выбор пути зависит преимущественно от флуктуаций — случайных событий — и потому принципиально непредсказуем. Предпосылкой бифуркаций выступает кризис, поэтому в процессе любого развития кризис является неминуемым и необходимым его этапом и условием (Леонтьев, 2018).

Какой бы метафорой мы ни описывали окружающую реальность, с ней приходится взаимодействовать и что-либо ей противопоставлять, выстраивая систему противовесов и проектируя собственное развитие. В концепции BANI-мира хрупкости противопоставляют устойчивость и антихрупкость. Под антихрупкостью здесь понимается (по Н. Талебу) способность выдерживать неопределенность и стресс и развиваться в таких условиях, извлекая из них пользу. Тревожности противопоставлены сочувствие и внимательность; нелинейности — способность рассматривать ситуацию в более широком контексте, критическое мышление и преадаптивность, которую А.Г. Асмолов — автор историко-эволюционного подхода в психологии — определяет как самостоятельное конструирование возможностей посредством своей активности, в отличие от адаптации, позволяющей приспособиться к уже наступившим изменениям. Совладание с непостижимостью может осуществляться через прозрачность отношений и действий, а также интуицию. Эти же личностные черты и способности применимы в качестве противовесов и к «пермакризису» с его продолжительной нестабильностью (Малышева & Рубеко, 2022; Талеб, 2015; Асмолов и др., 2018; Asmolov & Guseltseva, 2019; Подгорных, 2015).

Требования реальности предъявляются к профессиональной деятельности всех сообществ, в том числе к педагогическому. Если рефлексия темы педагогики в VUCA-мире продолжается уже некоторое время (Прикот, 2020), то рефлексия темы новой педагогики и новых ролей педагогов, соответствующих BANI-миру, стала не так давно проявляться

в докладах на конференциях¹ и в научных статьях. Развитие устойчивости педагога в ответ на хрупкость мира происходит через накопление им ресурсов, поддерживающих резилентность, формирование жизнестойких установок, занятие позиции субъекта, а также упражнение в самоопределении — осознании собственных ценностей, установок, целей и совершение выбора в соответствии с ними. Сочувствие и внимательность (против возрастающей тревожности) становятся основой доверительных и партнерских, то есть равных отношений в образовательной среде среди всех ее участников, а педагог выступает в роли хорошего коммуникатора, тренируя навыки построения диалога, поиска продуктивных решений, учитывающих как его собственные интересы, так и интересы учащихся и коллег.

Нелинейность мира требует от педагога открытости к новым знаниям, развития аналитических навыков, а также умения не только самому быстро адаптироваться к изменениям, но и заниматься житнетворчеством — самостоятельно создавать возможности для реализации своих ценностей и смыслов и вносить вклад в изменяющуюся реальность. Прозрачность в ответ на непостижимость мира поддерживается как качественной, развивающей обратной связью, исходящей от педагога, так и его конструктивным отношением к входящей обратной связи от учащихся и коллег. Наконец, развитие интуиции возможно посредством упражнения в наблюдательности, рефлексии собственного опыта, а также укрепления способности к прогнозированию и предвосхищению (Учурова, 2022; Подгорных, 2015).

Таким образом, создание системы противовесов в мире неопределенности является большим вызовом для педагога и требует от него работы над собственной личностью. Это подтверждается и некоторыми исследованиями. Так, было выявлено, что педагоги, по сравнению с людьми других профессий, обладают более низкой толерантностью к неопределенности и более высоким уровнем осмысленности жизни, что мо-

1 Например, 21.04.2022 в рамках всероссийской онлайн-конференции «Цифра VI: инвестиции в образование» был представлен доклад «BANI-мир и школьное образование: экосистемность и цифровые платформы».

жет говорить о том, что новая реальность с ее уровнем нелинейности может быть для них существенным вызовом при высокой потребности в реализации собственных смыслов и ценностей в профессиональной деятельности. Кроме того, в исследованиях психических состояний педагогов показано, что состояние выгорания, по сравнению с другими состояниями, оказывает, с одной стороны, наибольшее отрицательное влияние на деятельность и личность педагога, а с другой — зависит от его личностных качеств. Личностный потенциал интегрирует те личностные свойства, которые позволяют педагогу преодолевать заданные обстоятельства, выступать автономным саморегулируемым субъектом, сочетающим устойчивость к воздействию внешних обстоятельств и гибкое реагирование на изменения внешней и внутренней среды (Игнатъев & Трусова, 2016; Дикая, 2012; Азбукина & Волошина, 2013; Овчарова & Костылева, 2012).

Необходимость трансформации в соответствии с реальностью VANI поднимает еще одну проблему — потребности в переосмыслении роли педагога в образовательном процессе. Роль педагога как учителя-предметника, сфокусированного на одной сфере знания и ключевая задача которого состоит в его передаче, устарела. На смену ей приходит роль педагога как наставника и тьютора. В отличие от учителя-предметника, педагог-наставник направляет ребенка в его индивидуальном развитии, а также выступает для него примером продуктивного совладания с реальностью и благополучного существования в ней. Таким образом, его первичной задачей является обучение детей и подростков не абсолютным, теоретическим знаниям, имеющим свойство устаревать в быстро меняющихся обстоятельствах, а универсальным жизненным навыкам, которые можно применять в разных контекстах. Подход к образовательному процессу педагога-наставника предполагает гибкую траекторию обучения в соответствии с интересами учащихся, а также предоставление им возможности самостоятельно принимать решения.

Личность современного педагога важна, однако не только для него самого: через исследования образа идеального учителя можно проследить его изменение у разных поколений учащихся. Если ученики 30–40-х гг. XX века больше ценили знание предмета, общую эрудицию и высокую нравственность педагога, то в конце 90-х гг. XX века на первом месте оказались такие личностные качества учителя, как доброжелательность,

искренность, открытость, чувство юмора, умение общаться и отстаивать свою точку зрения. Из поколения в поколение неизменными остаются такие качества идеального учителя, как любовь к детям, доброжелательность, искренность, умение общаться. Детям младшего школьного возраста важно, когда педагог оказывает им поддержку в их деятельности, ведет себя как хороший товарищ и обладает демократическим стилем общения. В исследовании Т.В. Шелкуновой, проведенном в 2021 г. среди школьников с 3 по 11 класс, обращает на себя внимание тот факт, что среди всех характеристик, описанных учениками в эссе, присутствует категория «личностный рост». По мере взросления участников исследования частота упоминания характеристик этой категории увеличивается с 5,5% у третьеклассников до 7,8% у одиннадцатиклассников, что может косвенно свидетельствовать о том, что у современных учеников все явственнее проступает запрос на ролевую модель личности, развивающей свой потенциал, которой может стать для них педагог (Шелкунова, 2021).

Можно сделать вывод, что у учащихся по мере взросления появляется все больший запрос на педагога как ролевую модель личности, развивающей свой потенциал. В контексте этого запроса практически применимой представляется концепция личностного потенциала (ЛП), предложенная российскими психологами во главе с доктором психологических наук, профессором Д.А. Леонтьевым.

Личностный потенциал: функции, структура и мишени для развития

Говоря о развитии личностного потенциала, важно сперва определить, что представляет собой развитие как таковое. Развитие разворачивается во времени и в пространстве возможного и может быть рассмотрено в трех измерениях — биологическом, социальном и психологическом (Знаков, 2020).

Созревание в соответствии с заложенной биологической программой, итогом которой является зрелый функционирующий организм, — первое измерение развития (развитие 1). Второе измерение (развитие 2) состоит в социализации индивида и характеризуется достижением гармонии с социальными группами, к которым человек принадлежит, или, по крайней

мере, удовлетворительной адаптацией к ним. Третье измерение развития (развитие З) касается уже собственно личностного в личности и происходит через развитие ее потенциала. Оно делится на два этапа. До совершеннолетия это развитие заключается в формировании механизмов саморегуляции — управлении собой в соответствии с требованиями своей культуры (развитие 3А). После совершеннолетия личностное развитие становится личным делом каждого, в его собственных интересах, факультативным и запускаемым в связи с личным выбором (развитие 3Б). Цель этого развития заключается в том, чтобы взять жизнь в собственные руки и прожить ее в соответствии с аутентичными ценностями, интересами и смыслами. Три описанных измерения развития личности соотносятся как длина, ширина и высота трехмерного тела, дополняя друг друга.

Развитие личностного потенциала относится к третьему измерению и происходит не только за счет накопления ресурсов, но и гибкого и умелого обращения с ними. Различают специфические, узконаправленные ресурсы, имеющие значение лишь для определенного класса стрессовых ситуаций, и универсальные метаресурсы, использование которых дает возможность для успеха в самых разных ситуациях. При этом дефицит одних видов ресурсов может компенсироваться развитым состоянием других.

Обращаясь к теме личностного потенциала, имеет смысл рассматривать психологические, или личностные, ресурсы, которые выполняют:

1. буферную функцию, уменьшая зависимость психологического благополучия от факторов среды и ситуации;
2. фильтрующую функцию, опосредуя восприятие и оценку субъектом жизненных обстоятельств;
3. мотивационную функцию, помогая воспринимать рабочие ресурсы как более доступные, а рабочие требования — как предметные задачи, а не угрозы благополучию.

Выделяют следующие категории личностных ресурсов:

- психологические ресурсы устойчивости (ценностно-смысловые ресурсы);
- психологические ресурсы саморегуляции (устойчивые, но выбранные из ряда альтернатив, стратегии саморегуляции);

- мотивационные ресурсы, отражающие энергетическое обеспечение действий индивида по преодолению стрессовой ситуации;
- инструментальные ресурсы (способности, выученные или приобретенные инструментальные навыки и компетенции, стереотипные тактики реагирования).

Некоторые психологические переменные, такие как оптимизм или жизнестойкость, проявляют себя одновременно и как ресурсы устойчивости, и как ресурсы саморегуляции. Особое значение имеют универсальные ресурсы саморегуляции. Они во многом компенсируют дефицит ресурсов устойчивости даже в наиболее экстремальных жизненных обстоятельствах.

Личностный потенциал характеризуют не сами ресурсы – способности, знания, умения, компетенции и интеллект – а способность управлять своими способностями. При этом личностный потенциал может усиливать их эффект или компенсировать недостаток. Ресурсы – это средства, наличие или достаточность которых способствует достижению цели, поддержанию благополучия, а отсутствие – затрудняет. Однако для того, у кого нет цели, ничто не служит ресурсом. Таким образом, личностный потенциал скорее означает не сам «капитал» как совокупность ресурсов, а «инвестора», который этим капиталом распоряжается.

В качестве ключевого механизма личностного потенциала выступает саморегуляция, основой которой является механизм целесообразной коррекции активности в движении от менее благоприятных к более благоприятным результатам. Три функции саморегуляции включают самоопределение в поле возможностей, достижение и реализацию при наличии цели, а также сохранение в ситуации давления. Этим функциям соответствуют три подструктуры ЛП: потенциалы самоопределения, реализации и сохранения.

1. Потенциал самоопределения

Самоопределение предполагает максимальную открытость человека к различным возможностям, информации и поиск потенциально ценного для него самого, определяясь в своем отношении к этим возможностям и формулируя цель или личную задачу. Невозможность самоопределения зачастую связана с трудностями в совершении выбора

в поле возможностей или, напротив, в совершении действия без осмысления его причин и недостаточного представления об альтернативных возможностях. Мишенями практической работы, направленной на развитие этого потенциала, являются инструменты поддержания и укрепления автономии субъекта, навык рассмотрения проблемы в широком контексте взаимосвязей, а также умение делать выбор, согласующийся с интересами человека и его ценностями.

2. Потенциал достижения (реализации)

Реализация связана с самоопределением и зачастую является следующим после нее этапом: субъект, будучи открытым к различным возможностям и затем совершая выбор, то есть сужая это поле возможностей до одной (самоопределение), совершает действия, которые позволяют ему воплотить этот выбор в жизнь (реализация). Таким образом, под реализацией понимается организация целенаправленной деятельности, позволяющей не отклониться от намеченной цели и добиться желаемого результата. При невозможности достичь цели возникает бессилие. Мишенью для развития этого потенциала является наращивание продуктивности в выполнении задач в рамках определенной цели.

3. Потенциал сохранения

Функция сохранения реализуется в ситуациях, связанных с неблагоприятными условиями для субъекта. В основе потенциала сохранения лежит механизм совладания, цель которого заключается в предотвращении воздействия стрессогенных факторов на личность и «регуляции действия в условиях стресса» (Леонтьев, 2016, с. 113). Положительным результатом совладания является чувство расслабленности и возвращение в состояние покоя. Невозможность успешного совладания со стрессом может привести к уязвимости или травме. Мишенями для развития этого потенциала служат жизнестойкость и резилентность субъекта. Таким образом, из мишеней развития личностного потенциала следуют три направления работы личности: самоопределение, достижение и жизнестойкость (Леонтьев, 2019; Leontiev, 2016; Леонтьев, 2011).

Таблица 1. Подструктуры личностного потенциала, функции саморегуляции и мишени для развития

| Тип проблемной ситуации | Функции саморегуляции | Последствия, при нарушении функции саморегуляции | Подструктуры ЛП | Мишени практической работы |
|-----------------------------|-------------------------|---|---------------------------|-----------------------------------|
| Неопределенность | Самоопределение | Подчинение внешним требованиям или спонтанным импульсам | Потенциал самоопределения | Автономия, выбор, самоопределение |
| Достижение цели | Достижение и реализация | Бессилие | Потенциал реализации | Целедостижение, продуктивность |
| Наличие угрозы или давления | Сохранение | Травма, уязвимость | Потенциал сохранения | Резилентность, жизнестойкость |

Развитие саморегуляции как основного механизма, лежащего в основе личностного потенциала педагога

Как уже было сказано, саморегуляция является основополагающим механизмом личностного потенциала и позволяет человеку противостоять спонтанным внутренним импульсам и внешнему давлению, руководствуясь своими целями и смыслами и прокладывая свой путь в изменчивом мире. Ключевой двигатель механизмов саморегуляции — это отрицательная обратная связь, сигналы об отклонении действительного от желаемого. Положительная обратная связь, наоборот — сигнал о том, что все идет так, как задумано. По сравнению с реакцией на успех, реакция на неудачу или отклонение от цели вызывает гораздо более сильную реакцию, которая приводит к последующим действиям для изменения ситуации.

Индивидуальные особенности саморегуляции проявляются в том, что люди по-разному планируют, организуют свою деятельность, а также оценивают ее результаты. Отдельные исследователи выделяют профессиональную саморегуляцию педагога и определяют ее как интегративное профессиональное качество личности, которое заключается в осознании педагогом своих действий, чувств, мотивов, положения и целесообразности изменения собственного поведения в соответ-

ствии с обстоятельствами. Центральное значение здесь принадлежит ценностно-целевому компоненту, включающему в себя педагогические ценности, которые являются относительно устойчивыми ориентирами и обеспечивают сопоставление целей и содержания деятельности требованиям ситуации (Моросанова, 2012; Яковлева, 2020).

Саморегуляция может быть представлена формами, отличающимися мерой их усложнения. Самая простая из них — самоконтроль, то есть торможение, блокирование непосредственных импульсивных реакций на внешние и внутренние раздражители. Благодаря самоконтролю педагог способен предотвращать или урегулировать различные конфликтные ситуации и конструктивно разрешать споры, возникающие в межличностных отношениях между субъектами образовательных отношений.

Следующая форма — самодисциплина. Она позволяет отсрочить действия во времени для планирования их в более конструктивном и социально приемлемом ключе. Третий уровень — самоуправление. Для него необходимы толерантность к неопределенности, готовность реагировать на непредсказуемые внешние изменения за рамками принятых заранее планов и поставленных целей и менять эти цели и намерения в случае изменения обстоятельств. Таким образом, если самодисциплина позволяет встроиться в текущие условия, то самоуправление подразумевает способность к гибкому реагированию на их изменение и умение подстраивать под них свою активность.

Четвертый уровень — самодетерминация — определяется как способность самому ставить себе цели и определять направление своей деятельности. Саморегуляция важна не только с точки зрения регуляции педагогической деятельности — она также опосредует осмысленность образовательного процесса для педагога, его вовлеченность в профессиональную деятельность и удовлетворенность ею.

Наконец, на высшем уровне саморегуляция представлена самоорганизацией — способностью к качественным изменениям системы в целом, связанным с повышением уровня ее сложности и организованности (Leontiev, 2016; Chemerilova & Ivanova, 2016; Pochtaryova & Vasyagina, 2020).

Таким образом, развитие саморегуляции может осуществляться через рефлексию педагогом собственных навыков организации и управления своим поведением, эмоциональными состояниями и психическими процессами, а также самостоятельное обнаружение зон потенциального развития на каждом из описанных уровней.

Мудрость как интегральная характеристика личностного потенциала

Представляя возведенный в абсолют образ идеального учителя, находящегося на самом высоком уровне саморегуляции и развития личностного потенциала, вспоминаются педагоги, мудрость и известность которых вышли за пределы их конкретной педагогической деятельности. В их ряду стоят И.Г. Песталоцци, Я. Корчак, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский и многие другие. Педагогическая деятельность располагает к включению в контекст ее обсуждения понятия мудрости, о чем подсказывает даже язык, в котором сочетание «мудрый учитель» является вполне устоявшимся.

Если на протяжении XX века идея мудрости утратила свою актуальность, обесценилась, то сейчас тема мудрости как высшей компетентности в жизни вновь становится предметом обсуждения. Она тесно связана с понятием саморегуляции в ее широком понимании и потому представляет интерес в теме развития личностного потенциала. Мудрость как механизм саморегуляции связана с осознанием, рефлексией границ, контекстов, пониманием относительности многих вещей, а также с балансом мировоззрения и убеждений с одной стороны и опыта — с другой. Мудрость — это не столько состояние, сколько траектория развития, путь. Она важна в контексте саморегуляции в первую очередь как стратегия целеполагания и целедостижения (Леонтьев, 2011с, 2011а, 2005; Baltes & Freund, 2003).

В процессе развития личности главным приобретением на последней, восьмой стадии жизненного цикла, по Э. Эриксону, выступает интеграция, которая во многом связана с мудростью, предполагающей несколько отстраненный взгляд на мир, выходящий за рамки собственных личностных, эгоцентрических интересов. В работах последователей Ж. Пиаже мудрость также описывалась как интеграция разных способов познания, диалектический синтез противоположностей. Наиболее эм-

пирически и теоретически обоснован на сегодняшний день подход к исследованию мудрости, реализованный в рамках так называемой Берлинской парадигмы мудрости. Ее представители определяют мудрость как высокоценную выдающуюся способность понимания фундаментальных экзистенциальных проблем, касающихся смысла и течения жизни.

Выделяют пять критериев мудрости, из которых два — базовые, универсальные и проявляются всегда, а три — дополнительные, проявляющиеся не во всех случаях. Два универсальных критерия можно сформулировать следующим образом:

- Фактическое знание того, как устроена жизнь, как люди действуют; наличие в сознании дифференцированной картины мира и понимание того, что с чем в этом мире взаимосвязано.
- Процедурное, или стратегическое, знание — обладание ноу-хау; знание о том, как решать те или иные проблемы, достигать тех или иных целей.

Три вспомогательных критерия, напротив, более специфичны:

- контекстуализация — способность помещать ситуацию в широкие контексты, в том числе контекст общества и жизни в целом;
- осознание и учет неопределенностей в жизни;
- понимание и учет индивидуальных, социальных и культурных различий в ценностях и приоритетах; понимание относительности точек зрения.

Эти пять критериев в совокупности образуют баланс между разными аспектами мудрости, между ее интеллектуальной и личностной сторонами.

Один из мифов, которые развенчивают исследования Берлинской парадигмы — миф о связи мудрости с возрастом. Эмпирически такая связь не подтверждается. На разных возрастных этапах на протяжении жизненного пути наиболее связанными с мудростью оказываются не когнитивные факторы, а личностные, такие как открытость опыту, генеративность (желание участвовать в жизни других людей и наличие собственного вклада в общество и окружающий мир, того, что просу-

ществует дольше жизни человека, совершившего этот вклад), креативность, определенные когнитивные стили. Выраженно связан с мудростью фактор открытости опыту из Большой пятерки личностных черт², особенно в подростковом возрасте (однако и во взрослом возрасте этот параметр сохраняет свое значение).

Можно сделать вывод, что люди, чей уровень умудренности выше, более открыты к новому и инаковому, ориентированы на рост, демонстрируют более высокий уровень моральных суждений, креативность, а также им менее свойственен консервативный и оценочный стили мышления. Они заинтересованы в понимании психологического функционирования других и социально компетентны. Кроме того, им присуща эмоциональная безмятежность без утраты интереса к миру и ориентация на благополучие других и общества в целом, а не только на собственные удовольствия (Леонтьев, 2011с, 2011а, 2005; Е. А. Никитина, 2021).

В ходе эмпирического исследования, проведенного исследовательской группой по изучению ценностно-смысловых основ профессионального долголетия педагогов, получены данные о более высоком уровне смысложизненных ориентаций у педагогов со стажем более 30 лет по сравнению с педагогами среднего возраста и начинающими специалистами. Кроме того, исследование показало у них более высокий уровень активной жизненной позиции, самоэффективности, удовлетворенности работой, а также важности ценностей самореализации в противовес материалистическим ценностям, которые оказались более свойственны педагогам со стажем 26–30 лет и ниже. Исследователи делают вывод о том, что мудрость — это не только процесс и результат развития человека зрелого возраста, но и интегральный предиктор профессионального долголетия педагога, который видит в жизненной перспективе свою профессию как возможность собственного личностного развития (Зотова & Тихомиров, 2019).

2 Модель личности человека, которая включает в себя пять общих и относительно независимых черт (диспозиций): экстраверсию, доброжелательность (дружелюбие, способность прийти к согласию), добросовестность (сознательность), нейротизм (противоположный полюс — эмоциональная стабильность), открытость опыту (интеллект).

Обращаясь к проблеме мудрости педагога, важно отметить, что современный педагог даже в развитом информационно-технологическом обществе остается живым собеседником, наставником, с которым осуществляется взаимодействие, способствующее развитию личности учащегося. Ценностные ориентации и смысл являются предпосылками, способствующими развитию личностного потенциала педагога (Азбукина & Волошина, 2013). В связи с этим важно не только развитие личности в плоскостях достижения поставленных целей или совладания с трудными жизненными и профессиональными ситуациями, но и осознание своих ценностей, развитие широкого сбалансированного взгляда на мир и опора на них в суждениях и принятии решений (Азбукина & Волошина, 2013).

Роль управленца образовательной организации в развитии личностного потенциала всех ее участников

Говоря о значимости личностной зрелости взрослого в процессе развития личности ребенка, важно учитывать всех взрослых участников образовательных отношений, не только педагогов. Так, идеологом и проводником принципов корпоративной культуры, миссии и ценностей организации, одной из которых должно стать непрерывное развитие коллектива, является руководитель образовательной организации. К его профессионально значимым личностным качествам относят эмпатию, рефлексивность, самопринятие, эмоциональный и социальный интеллект, направленность на взаимодействие и эмоциональную гибкость (Татарникова, 2017).

Новая концепция управления образовательной организации требует, чтобы на смену управленческим иерархиям, жестким схемам и правилам пришла гибкость решений, командная работа, соучаствующее проектирование и внедрение инноваций, исходя из индивидуальных потребностей и интересов участников и задач организации, а также обучение с целью развития личностного потенциала всех участников образовательных отношений.

Список литературы

- Аветисова К.И. Работа педагога в социальных сетях // Про-ДОД, 2020, 4(28), 5–10.
- Азбукина Е.Ю., Волошина Л.В. Духовные ценности и личностный потенциал педагога // Вестник ТГПУ (TSPU Bulletin), 2013, 4(132), 38–41.
- Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности: Непредсказуемые маршруты эволюции. – М.: Акрополь, 2018. <https://vbudushee.ru/upload/iblock/9e2/9e2f20ef577a4b21d27dda5a674c4453.pdf>
- Дикая Л.Г. Личностный потенциал и эмоциональное выгорание педагога // Южно-российский журнал социальных наук, 2012, 3, 75–88.
- Знаков В.В. Психология возможного: Новое направление исследований понимания. – М.: Ин-т психологии РАН, 2020.
- Зотова Н.Г., Тихомиров М.Ю. Мудрость как предиктор профессионального долголетия педагогов / Социальная психология и общество: История и современность. ФГБОУ ВО МГППУ. 2019. С. 189–191.
- Зыкина Т. Словарь Collins назвал словом года «пермакризис». 2022, ноябрь 1.
- Игнатъев П.Д., Трусова А.В. Саморегуляция: Обзор современных представлений // Петербургский психологический журнал, 2016, 15, 55–69.
- Леонтьев Д.А. Духовность, саморегуляция и ценности // Известия Южного федерального университета. Технические науки, 2005, 51(7), 16–21.
- Леонтьев Д.А. Возможность мудрости // Человек, 2011, 1, с. 20–34.
- Леонтьев Д.А. Личностный потенциал как потенциал саморегуляции / Личностный потенциал: Структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011.
- Леонтьев Д.А. Мудрость как интегральная характеристика личностного потенциала / Личностный потенциал: Структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. С. 92–106.

- Леонтьев Д.А. Жизнь на волнах хаоса: Уроки Пригожина и Талеба. Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен. – М.: Издательский дом ЯСК, 2018. С. 29–39.
- Леонтьев Д.А. Три мишени: Личностный потенциал – Зачем, что и как? // Образовательная политика, 2019, 3(79), 10–16.
- Малышева А.К., Рубеко Я.Ю. VANI-мир: Компоненты новой реальности и инструменты преодоления. 2022. 13–22.
- Моросанова В.И. Саморегуляция и индивидуальность человека. – М.: Наука, 2012.
- Никитина Е.А. Современные исследования мудрости: Состояние и перспективы // Психологический журнал, 2021, 42(2), 28–37.
- Никитина К.А. Этика поведения педагога в социальных сетях // Молодежь и наука: актуальные проблемы педагогики и психологии, 2019, 4, 101–106.
- Подгорных Е.М. Развитие педагогической интуиции в творческой деятельности педагога // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, 2015, 3(33), 58–62.
- Прикот О.Г. Методология выбора стратегии развития пространства повышения квалификации педагогических работников в регионе // Человек и образование, 2020, 4(65), 4–12.
- Семенова Л.Э., Чевачина А.В. Образ идеального учителя в представлениях современных учеников // Успехи современного естествознания, 2015, 9–3, 557–561.
- Талеб Н.Н. Антихрупкость. Как извлечь выгоду из хаоса. – М.: КоЛибри, 2015.
- Татарникова Н.С. Личностный потенциал управления руководителем образовательной организации: Учебно-методическое пособие. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2017.
- Уварова А.А., Цыгулева Н.А., Шуравина М.С. Имидж педагога в социальных сетях. 2018. 70–73.

- Учурова С.А. Современный педагог: Новый мир – новая педагогика – новые роли // Научно-информационный издательский центр «Институт стратегических исследований», Вопросы педагогики, 2022. 242–246.
- Шелкунова Т.В. Образ идеального учителя в представлениях современных младших школьников / Н. В. Басалаева, М. А. Мартынова, Т. В. Шелкунова (Ред.), Актуальные проблемы развития человека в современном обществе: Сб. Научн. ст. III Всероссийской научно-практической конференции (29–30 октября 2020 г.). Сибирский федеральный университет, 2021. С. 40–50.
- Яковлева Е. В. Профессиональная саморегуляция педагогов: Структура, этапы формирования и адаптационные возможности // Высшее образование сегодня. Выпуск 4, 2020. <https://doi.org/10.25586/RNU.HET.20.04.P.63>.
- Asmolov, A.G., & Guseltseva, M.S. Value sense of sociocultural modernization of education: From reforms to reformation. RSUH/RGGU Bulletin. Series Psychology. Pedagogics. Education. 2019. 1, 18–43. <https://doi.org/10.28995/2073-6398-2019-1-18-43>
- Baltes, P.B., & Freund, A.M. The intermarriage of wisdom and selective optimization with compensation: Two meta-heuristics guiding the conduct of life / C. L. M. Keyes & J. Haidt (Ред.), Flourishing: Positive psychology and the life well-lived. 2003. P. 249–273. American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10594-011>.
- Cascio, J. Facing the age of Chaos. Medium. 2020.
- Chemirilova, I.A., & Ivanova, E.K. Formation of abilities to moral-volitional self-control of one's behavior in future teachers-psychologists. University proceedings. Volga region. Humanities. 2016. 3, 187–193. <https://doi.org/10.21685/2072-3024-2016-3-19>.
- Leontiev, D.A. Autoregulation. Resources and personality potential. Sibirskiy psikhologicheskiiy zhurnal, 2016. 62, 18–37. <https://doi.org/10.17223/17267080/62/3>.
- Pochtaryova, E.Y., & Vasyagina, N.N. Self-Determination in the Context of Personal and Professional Development of an Educator. The Bulletin of Irkutsk State University. Series Psychology, 2020. 34, 58–71. <https://doi.org/10.26516/2304-1226.2020.34.58>.