

**УДК 159.9****Связь личностных особенностей педагогов с их самооценкой успешности разрешения ситуаций педагогического затруднения****Миллер Ольга Михайловна**

Кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии,  
Красноярский государственный педагогический университет,  
660060, Российская Федерация, Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89,  
e-mail: millol@yandex.ru

**Кресова Наталья Юрьевна**

Аспирант,  
кафедра психологии,  
Красноярский государственный педагогический университет,  
660060, Российская Федерация, Красноярск, ул. Ады Лебедевой, 89,  
e-mail: kresova@inbox.ru

**Аннотация**

В статье обсуждается проблема личностных особенностей разрешения ситуаций педагогического затруднения педагогами, работающими с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, а также оценка педагогами успешности разрешения ситуаций педагогического затруднения. В кратком обзоре представлена трактовка ситуаций педагогического затруднения как ресурса личностного роста педагога. Определено пять ситуаций педагогического затруднения, с которыми чаще всего сталкиваются педагоги. Описаны личностные особенности разрешения педагогами каждой из этих ситуаций. Выявлено, что оценка успешности разрешения педагогами каждой из этих ситуаций имеет разный характер связи с их личностными особенностями. И, прежде всего, с такими особенностями, как уровень развития самосознания, уверенность в себе, аутосимпатия, самоконтроль, интеллект, спонтанность – как способность увидеть повторяющиеся ситуации как новые, неизвестные. При этом оценивая успешность разрешения ситуаций педагогического затруднения, педагоги в большинстве случаев не усматривают в них потенциал для саморазвития и развития обучаемых, и их поведение можно описать как стереотипное. Ситуации, которые не влияют на самоуважение педагогов, позволяют им успешно решать возникшую проблему, стимулируют их спонтанность, а также дают возможность выявлять резервы развития ситуации.

**Для цитирования в научных исследованиях**

Миллер О.М., Кресова Н.Ю. Связь личностных особенностей педагогов с их самооценкой успешности разрешения ситуаций педагогического затруднения // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2018. Т. 7. № 6А. С. 58-66.

**Ключевые слова**

Ситуации педагогического затруднения, личностные особенности педагогов, спонтанность, толерантность к неопределенным ситуациям, стереотипизация поведения.

## Введение

Признаки усиливающейся рассинхронизации между темпом изменений внешней среды и темпом, в котором способен изменяться человек и его жизненный уклад, мы наблюдаем уже сейчас. К ярким приметам времени относятся, например, такие: 1) растерянность общества перед все возрастающими темпами технологического развития; 2) обостряющееся ощущение поколенческого порога 3) повышенное внимание общественности к институту образования как к инстанции, призванной дать исчерпывающий ответ на вопрос «как теперь учить и воспитывать».

## Основная часть

В.И. Слободчиков [Слободчиков, 2008] отмечает, что образование, смотрящее в будущее – это самоценный, наиболее масштабный, а то и единственный социальный институт, через который осуществляется 1) общественная ориентация: трансляция ценностей и целей общества, и 2) становление личности. Образование, пишет он, должно нести черты развивающей и постоянно саморазвивающейся практико-ориентированной общественной инстанции.

В последнее время появляются новые образовательные формы и методики, использующие возможности интерактивного обучения. Однако методика сама по себе мертва, потому что педагогический процесс – это всегда взаимодействие всех субъектов образовательной среды, и для того, чтобы реализовать всю полноту стоящих перед образованием задач, необходимы определенные качества учителя, такие как спонтанность, гибкость реагирования и рефлексивность.

По мнению Е.Б. Лактионовой [Лактионова, 2010] развитие в образовании нужно рассматривать как развитие в образовательной среде, все участники которой являются не только объектами различных воздействий, но и субъектами, изменяющими внешнюю среду, изменяя тем самым свою собственную личность.

Личностная составляющая в профессиональной деятельности педагога большинством авторов расценивается как один из важнейших факторов, определяющих параметры образовательных ситуаций, процесс и результат педагогической деятельности [Кузьмина, 1984; Леонтьев, 1996; Бурлачук, Коржова 1998; Маркова, 1993]. Как утверждают эти исследователи, ресурсом личностного роста педагога могут стать ситуации педагогического затруднения. При этом особенности разрешения педагогом подобных ситуаций выявляют, насколько у него развиты такие качества личности, как толерантность к ситуациям неопределенности, стремление к познанию и самопознанию, способность к сотворчеству с воспитанниками [Корнилова, 2010]. Однако, вопрос о возможностях педагогов задействовать личностный ресурс при столкновении с профессионально трудными ситуациями не является достаточно изученным.

В данном исследовании была предпринята попытка изучить связь между оценкой успешности разрешения ситуаций педагогических затруднений и личностными особенностями педагогов. Участники исследования сами оценивали уровень своей успешности в разрешении ситуаций педагогического затруднения (максимальная оценка 7 баллов, минимальная – 1 балл). При этом уровень своей успешности они оценивали безотносительно к тому, насколько развивающей стала данная ситуация для них самих и обучающихся. Здесь необходимо отметить, что для педагогов, участвовавших в исследовании характерны средний уровень толерантности к неопределенной ситуации и средний уровень спонтанности. В исследовании приняли участие

педагоги - воспитатели дошкольного блока и учителя начальной школы полного дня НОУ «Умка» - всего 60 респондентов.

Было определено пять ситуаций педагогического затруднения, чаще всего встречающихся в описаниях респондентов:

- 1) нарушение дисциплины во время занятия – 90% респондентов испытывают затруднения при столкновении с этой ситуацией;
- 2) отказ детей выполнять просьбу, требование педагога – 83,87% респондентов испытывают затруднения при столкновении с этой ситуацией;
- 3) конфликт между детьми – 77,4% респондентов испытывают затруднения при столкновении с этой ситуацией;
- 4) незаинтересованность детей в том, что говорит педагог – 64,5% респондентов испытывают затруднения при столкновении с этой ситуацией;
- 5) «трудный» вопрос от обучающихся (воспитанников) – 61,2% респондентов испытывают затруднения при столкновении с этой ситуацией.

Обращает на себя внимание тот факт, что за исключением первой ситуации, причиной трудности педагогов являются коммуникативные затруднения, которые, по мнению И.А. Зимней, лежат в области индивидуально-психологических затруднений [Зимняя, 2000, 352].

Для получения наиболее полной картины психологических особенностей личности педагогов были использованы следующие методики: 1) 16PF Кеттелла, форма С [Капустина, 2001]; 2) САМОАЛ – тест по оценке уровня самоактуализации личности Н.Ф. Калиной [Маслоу, 1997, 283-300]; 3) методика определения толерантности к неопределенности С. Баднера (ТКН) [Почебут, 2012, 326-327]; 4) тест двадцати высказываний «Кто Я?» М. Куна, Т. Макпартленда, модификация Т.В. Румянцевой [Румянцева, 2006, 82-103]. Анализ данных проводился при помощи коэффициента корреляции Спирмана с использованием программы Statgraphics Plus 5.0.

Ниже приводится таблица связи личностных особенностей педагогов с их самооценкой успешности разрешения ситуаций педагогического затруднения (табл. 1). Из таблицы видно, что оценка успешности разрешения каждой из названных пяти ситуаций респондентами имеет свой характер связи с их личностными особенностями. При этом обнаружено, что с теми или иными параметрами методики 16PF Кеттелла связана оценка успешности разрешения всех пяти ситуаций, тогда как с параметром методики определения толерантности к неопределенности С. Баднера коррелирует оценка успешности разрешения только одной ситуации – пятой.

**Таблица 1 - Связь личностных особенностей респондентов с их оценкой успешности разрешения ситуаций педагогического затруднения**

Параметры личностных особенностей педагогов (САМОАЛ, ТКН, 16 PF, «Кто Я?»)	Самооценка успешности разрешения ситуаций педагогического затруднения				
	сит. 1 нарушение дисциплины	сит. 2 отказ обучаемых (восп-ков) выполнять требование педагога	сит. 3 конфликт между обучаемыми (восп-ками)	сит. 4 незаинтересованность детей в том, что говорит педагог	сит. 5 педагог не может ответить на вопрос обучаемого (восп-ка)
САМОАЛ					
потребность в познании				-0,36 *	
спонтанность			0,41 *		
аутосимпатия				0,46*	

Параметры личностных особенностей педагогов (САМОАЛ, ТКН, 16 PF, «Кто Я?»)	Самооценка успешности разрешения ситуаций педагогического затруднения				
	сит. 1 нарушение дисциплины	сит. 2 отказ обучаемых (восп-ков) выполнять требование педагога	сит. 3 конфликт между обучаемыми (восп-ками)	сит. 4 незаинтересованность детей в том, что говорит педагог	сит. 5 педагог не может ответить на вопрос обучаемого (восп-ка)
TKH					
толерантность к ситуации неопределенности					-0,43*
16F					
В интеллект	0,51*		0,44*		
L доверчивость-подозрительность					-0,38*
O уверенность в себе				-0,53*	
Q1 консерватизм-радикализм				-0,59**	
Q3 самоконтроль	0,48*	0,45*			
Q4 шкала напряженности			-0,44*		
«Кто Я?»					
количество самоописаний «Кто я?»		-0,45*			
социальное Я					0,38*
материальное Я		-0,42*			
перспективное Я					-0,54*

Примечание: \* -  $p < 0,05$ ; \*\* -  $p < 0,01$ .

Как видно из таблицы оценка успешности разрешения педагогами первой ситуации, когда они столкнулись с нарушением детьми дисциплины, получила только две связи с их личностными особенностями. Здесь уровень успешности разрешения педагогами ситуаций прямо пропорционально связан с двумя параметрами их личностных качеств – с параметрами В («интеллект») и Q3 («самоконтроль»). Это означает, что чем более развиты у респондентов интеллектуальные способности и внутренний самоконтроль, тем, по их мнению, успешнее они находят решение для того, чтобы наладить дисциплину в группе. В данной ситуации педагоги, видимо, действуют, опираясь на свой прошлый опыт, уверенные в том, что разрешить ситуацию им поможет достаточно развитые самоконтроль и интеллект.

Напомним, что во второй ситуации обучаемый (воспитанник) отказывается выполнять просьбу, требование педагога. Оценка успешности разрешения подобных ситуаций респондентами имеет одну прямую связь с фактором Q3 («самоконтроль»), и две обратные связи с такими параметрами самосознания, как «количество самоописаний «Кто я?»» и «материальное Я». Прямая связь с параметром «самоконтроль» свидетельствует о том, что чем успешнее педагоги разрешают проблему с непослушанием обучаемых, воспитанников, тем больше они контролируют свои эмоции и поведение. При этом, как видно из таблицы, чем удачнее, по

мнению респондентов, они выходят из этой ситуации педагогического затруднения, тем меньше дают самоописаний и тем хуже осознают свое «материальное Я» (т.е. «физическое Я»). По-видимому, недостаточное понимание себя спасает таких педагогов от сомнений в своих действиях, но не может способствовать развитию личности. Напротив, педагоги, которые более критично оценивают уровень своей успешности, характеризуются большим количеством самохарактеристик и большей осознанностью своего «материального Я» - это может стать ресурсом для развития самих педагогов и их воспитанников.

Третья ситуация описывает конфликт между детьми и оценку педагогом своего вмешательства в конфликт. Значимые корреляции выявлены между оценкой успешности решения этой проблемы и тремя параметрами личности педагога: отмечены прямые связи с параметрами «спонтанность», В («интеллект») и обратная связь с параметром Q4 («шкала напряженности»). Чем выше уровень спонтанности педагогов, тем лучше они справляются с ситуацией, обнаруживая в ней резервы развития. Одновременно с этим, оценка успешности разрешения проблемы связана с высоким интеллектом педагогов, т.е. в таких случаях респонденты мыслят активнее, находя выход из ситуации. И при этом они чувствуют меньшую напряженность в условиях повышенной конфликтности. Отсутствие тревожности у респондентов в сочетании с их мыслительной активностью и спонтанностью позволяет педагогам преобразовать потенциал данного педагогического затруднения в ресурс развития. Безусловно, спонтанность, т.е. способность действовать не под влиянием внешних рамок правил, а в соответствии с внутренним состоянием и дает возможность для творчества, делает возможным выбор новых форм и способов работы [Миллер., Кресова, 2016].

В четвертой ситуации педагогическое затруднение выражается в том, что высказывания педагогов не интересуют обучаемых. Здесь зафиксированы следующие значимые связи между оценкой успешности разрешения ситуации педагогами и их личностными особенностями: одна прямая с параметром «аутосимпатия», а также три обратные связи с параметрами Q1 («консерватизм – радикализм»), «стремление к познанию» и «уверенность в себе». Высоко значимая обратно пропорциональная связь оценки успешности педагогами решения этой проблемы с параметром Q1 свидетельствует о том, что чем лучше педагоги справляются с подобными ситуациями, тем более они консервативны, т.е. следуют усвоенным способам решения проблемы. Об этом же свидетельствует и то, что в этом случае у них снижается потребность в познании (обратная связь этого параметра с уровнем успешности разрешения ситуации). Таким образом, они не стремятся расширять свои знания о возможных выходах из данной ситуации, но при этом чувствуют себя менее уверенными при столкновении с такими ситуациями (обратная связь параметра «уверенность в себе» с оценкой успешности разрешения ситуации). Однако педагоги компенсируют возникающую неуверенность повышением симпатии к себе (прямая связь оценки успешности разрешения ситуации с параметром «аутосимпатия»). Объяснение этого парадокса можно найти в исследовании В.В. Столина, выявившего, что благодаря «многомерности самоотношения и аддитивности глобального самоотношения возможно одновременное поддержание глобального самоотношения на высоком уровне и какого-то аспекта самоотношения, прежде всего самоуважения, на низком» [Бодалев, Столин, Аванесов, 2006, 360]. По всей видимости, как следует из нашего исследования, не только самоуважение, но и самоуверенность может компенсироваться повышением симпатии к себе, т.е. повышение аутосимпатии «покупается» ценой понижения уверенности в себе. Однако, такая компенсация не ведет к личностному развитию педагогов, напротив, это свидетельствует о стереотипизации поведения – поддержание положительного

«Я-образа», по мнению Г. Таджфела, является одной из важнейших функций стереотипизации в межличностном взаимодействии.

В пятой ситуации педагогическое затруднение выражено в том, что педагог не может ответить на вопрос обучаемых (воспитанников). Из таблицы видно, что оценка успеха педагогов в разрешении этой ситуации связана с двумя параметрами самосознания – прямо пропорционально с параметром «социальное Я» и обратно пропорционально с параметром «перспективное Я». Это означает, что чем в большей степени при ответе на «неудобные» вопросы обучающихся педагоги ориентируются на социальные нормы общения, на свой статус педагога, тем, по их мнению, они успешнее выходят из ситуации затруднения. В то же время чувство замешательства, тревога за то, что они могли быть несостоятельными в глазах обучаемых, перекрывает для них возможность выстраивать перспективу образа «Я-педагог» в будущее. Кроме того, оценка успешности разрешения ситуации педагогами обратно пропорционально связана с такими параметрами личности, как «толерантность к неопределенности» и фактор L («доверчивость-подозрительность»). Это означает, что при столкновении с ситуациями невозможности «правильно» и быстро ответить на вопрос обучаемых, у педагогов снижается толерантность к неопределенности, т.е. увеличивается склонность к жесткой регламентации жизни, толкающая к действию стандартными схемами. По всей видимости, это ведет к росту подозрительности по отношению к тем, кто задает «неудобные» вопросы. Все это отрицательно действует на способность педагогов развернуть педагогическое затруднение в ситуацию саморазвития и развития обучаемых.

Обобщая сказанное выше, прежде всего, напомним, что для педагогов, участвовавших в исследовании характерны средний уровень спонтанности и средний уровень толерантности к неопределенной ситуации. Это, как представляется, и привело к тому, что в большинстве случаев, сталкиваясь с ситуациями педагогического затруднения педагоги не пытались по-новому увидеть эти ситуации и не прилагали усилий для превращения этих ситуаций в развивающие. Несмотря на то, что образовательная деятельность – это динамический процесс, результативность которого определяется открытостью педагога новациям, для педагогов характерна отчетливо выраженная стереотипизация деятельности. Стереотип не позволяет увидеть ситуацию как новую и блокирует ее развивающий потенциал.

В то же время обращает на себя внимание тот факт, что одна из предложенных ситуаций педагогического затруднения, а именно – третья ситуация, была использована респондентами как развивающая. Напомним, что в этой ситуации конфликт разворачивается не между педагогом и обучающимися, а между самими обучающимися. Можно предположить, что такие ситуации не кажутся педагогам результатом их педагогической несостоятельности, в них нет их собственной вины, а вся ответственность лежит на детях. Иными словами, такие ситуации не затрагивают, не «ранят» личность самих педагогов, и поэтому у них «включаются» не личностные механизмы защиты, но активизируется спонтанность, и педагоги справляются с ситуацией, обнаруживая в ней резервы развития.

### **Заключение**

Таким образом, выявлено, что оценка успешности разрешения педагогами каждой из перечисленных выше ситуаций имеет разный характер связи с их личностными особенностями. И, прежде всего, с такими особенностями, как уровень развития самосознания, уверенность в себе, аутосимпатия, самоконтроль, интеллект, спонтанность – как способность увидеть

повторяющиеся ситуации как новые, неизвестные. При этом оценивая успешность разрешения ситуаций педагогического затруднения, педагоги в большинстве случаев не усматривают в них потенциал для саморазвития и развития обучаемых, и их поведение можно описать как стереотипное. Ситуации, которые не влияют на самоуважение педагогов, позволяют им успешно решать возникшую проблему, стимулируют их спонтанность, а также дают возможность выявлять резервы развития ситуации.

### Библиография

1. Бодалев А.А., Столин В.В., Аванесов В.С. Общая психодиагностика. СПб.: Речь, 2006. 444 с.
2. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций. М.: Российское педагогическое агентство, 1998. 263 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология. М.: Логос, 2000. 384 с.
4. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб., 2001. 112 с.
5. Корнилова Т.В. Принцип неопределенности в психологии: основания и проблемы // Психологические исследования. 2010. № 3(11). URL: <http://psystudy.ru/num/2010n3-11/320-kornilova11.html>
6. Кузьмина Н.В. Педагогическое мастерство как фактор развития способностей учащихся // Вопросы психологии. 1984. №1. С. 20-27.
7. Лактионова Е.Б. Образовательная среда как условие развития личности и ее субъектов // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2010. № 128. С. 40-45.
8. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М.- Нальчик, 1996. 96 с.
9. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993. 192 с.
10. Маслоу А. Психология бытия. М., 1997. 300 с.
11. Миллер О.М., Кресова Н.Ю. Взаимосвязи ценностей педагогической деятельности и профессионального самосознания педагогов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 4 (38). С. 180-185.
12. Почебуг Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология. СПб.: Питер, 2012. 336 с.
13. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование: диагностика отношений в паре. СПб., 2006. 176 с.
14. Слободчиков В.И. Инновационное образование: введение в проблему // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2008. № 6. С. 8-15.

### Relation of personal teachers features with their self-assessment of successful resolving pedagogical difficulties situations

**Ol'ga M. Miller**

PhD in Psychology,  
Associate Professor,  
Krasnoyarsk State Pedagogical University,  
660060, 89, Lebedevoi st., Krasnoyarsk, Russian Federation;  
e-mail: millol@yandex.ru

**Natal'ya Yu. Kresova**

Postgraduate,  
Psychology Department,  
Krasnoyarsk State Pedagogical University,  
660060, 89, Lebedevoi st., Krasnoyarsk, Russian Federation;  
e-mail: kresova@inbox.ru

## Abstract

The article discusses the problem of personal characteristics of resolving situations of pedagogical difficulties by teachers working with children of preschool and primary school age, as well as the assessment of teachers of the success of resolving situations of pedagogical difficulties. The brief review presents the interpretation of situations of pedagogical difficulty as a resource of personal growth of the teacher. Identified five situations of pedagogical difficulties that are commonly faced by teachers. The personal features of teachers' resolution of each of these situations are described. It is revealed that the assessment of the success of teachers' resolution of each of these situations has a different character due to their personal characteristics. And, above all, with features such as the level of development of self-consciousness, self-confidence, self-empathy, self-control, intelligence, spontaneity as the ability to see recurring situations as new, unknown. At the same time assessing the success of solving situations of pedagogical difficulties, teachers in most cases do not see the potential for self-development and development of students, and their behavior can be described as stereotypical. Situations that do not affect the self-esteem of teachers, allow them to successfully solve the problem, stimulate their spontaneity, as well as provide an opportunity to identify the reserves of the situation.

## For citation

Miller O.M., Kresova N.Yu. (2018) Svyaz' lichnostnykh osobennostei pedagogov s ikh samoosensoi uspehnosti razresheniya situatsii pedagogicheskogo zatrudneniya [Relation of personal teachers features with their self-assessment of successful resolving pedagogical difficulties situations]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskie obzory i sovremennye issledovaniya* [Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches], 7 (6A), pp. 58-66.

## Keywords

Situations of pedagogical difficulty, personal characteristics of teachers, spontaneity, tolerance to uncertain situations, stereotyped behavior.

## References

1. Bodalev A.A., Stolin V.V., Avanesov V.S. (2006) *Obshchaya psikhodiagnostika* [General psychodiagnostics]. St. Petersburg: Rech' Publ.
2. Burlachuk L.F., Korzhova E.Yu. (1998) *Psikhologiya zhiznennykh situatsii* [Psychology of life situations]. Moscow: Russian Pedagogical Agency.
3. Kapustina A.N. (2001) *Mnogofaktornaya lichnostnaya metodika R. Kettella* [Multifactorial personality technique by R. Kettell]. St. Petersburg.
4. Kornilova T.V. (2010) Printsip neopredelennosti v psikhologii: osnovaniya i problemy [The principle of uncertainty in psychology: the basis and problems]. *Psikhologicheskie issledovaniya* [Psychological studies], 3(11). Available at: <http://psystudy.ru/num/2010n3-11/320-kornilova11.html> [Accessed 12/12/2018]
5. Kuz'mina N.V. (1984) Pedagogicheskoe masterstvo kak faktor razvitiya sposobnostei uchashchikhsya [Pedagogical skill as a factor in the development of students' abilities]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1, pp. 20-27.
6. Laktionova E.B. (2010) Obrazovatel'naya sreda kak uslovie razvitiya lichnosti i ee sub"ektov [Educational environment as a condition for the development of personality and its subjects]. *Izvestiya RGPU im. A.I. Gertsena* [News of the Russian State Pedagogical University], 128, pp. 40-45.
7. Leont'ev A.A. (1996) *Pedagogicheskoe obshchenie* [Pedagogical communication]. Moscow-Nalchik.
8. Markova A.K. (1993) *Psikhologiya truda uchitelya* [Psychology of teacher's work]. Moscow.
9. Maslow A. (1997) *Psikhologiya bytiya* [Psychology of Being]. Moscow.
10. Miller O.M., Kresova N.Yu. (2016) Vzaimosvyazi tsennostei pedagogicheskoi deyatel'nosti i professional'nogo samosoznaniya pedagogov [The relationship of values of pedagogical activity and professional identity of teachers]. *Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva* [KSPU Herald], 4 (38), pp. 180-185.



11. Pochebut L.G. (2012) *Kross-kul'turnaya i etnicheskaya psikhologiya* [Cross-cultural and ethnic psychology]. St. Petersburg: Piter Publ.
12. Rumyantseva T.V. (2006) *Psikhologicheskoe konsul'tirovanie: diagnostika otnoshenii v pare* [Psychological counseling: diagnosis of relationships in a pair]. St. Petersburg.
13. Slobodchikov V.I. (2008) Innovatsionnoe obrazovanie: vvedenie v problemu [Innovative education: an introduction to the problem]. *Munitsipal'noe obrazovanie: innovatsii i eksperiment* [Municipal education: innovation and experiment], 6, pp. 8-15.
14. Zimnyaya I.A. (2000) *Pedagogicheskaya psikhologiya* [Pedagogical psychology]. Moscow: Logos Publ.