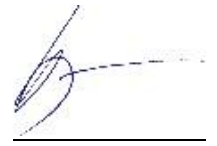


На правах рукописи



КРЕСОВА НАТАЛЬЯ ЮРЬЕВНА

ЛИЧНОСТНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ СИТУАЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗАТРУДНЕНИЯ
(на примере педагогов, работающих с детьми дошкольного и младшего школьного возраста)

Направление подготовки 37.06.01 Психологические науки

Направленность (профиль) образовательной программы
Педагогическая психология

НАУЧНЫЙ ДОКЛАД
об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы

Красноярск 2020

Работа выполнена на кафедре психологии федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

Научный руководитель:

кандидат психологических наук, доцент, доцент

Миллер Ольга Михайловна

Рецензенты:

кандидат психологических наук, доцент, доцент

Сафонова Марина Вадимовна

кандидат психологических наук, доцент, доцент

Горнякова Мария Валерьевна

Введение

Проблема соотношения личности и ситуации определенно старше самой психологии, однако своей научной разработкой она обязана именно ей. Предельными точками на континууме возможных ответов о соотношении личностного и ситуационного являются вопросы «А есть ли вообще личность?» и противоположное этому: «Нет никаких объективных параметров ситуации, всё – субъективна интерпретация». Этот диалог по-прежнему остается актуальным, но разрешение данная проблема может получить сегодня не столько в дискуссионном формате, сколько в точечных целенаправленных исследованиях, способных раскрыть саму сущность взаимодействия человека и ситуации. Так маятник, запущенный исследованиями школы Курта Левина позволил создать достаточно плотную почву для ситуационистов, усматривающих источник динамических сил, определяющих поведение человека в самой среде. Далее успехи когнитивной психологии закрепили точку зрения на личностно-ситуационную проблематику как на баланс, где поведению отводится роль гомеостата, призванного вернуть систему в безопасное и комфортное состояние. На момент написания данной диссертации огромный пласт работ по психологии пишется в контексте адаптивной парадигмы, поэтому на первый план выходят стратегии копинга и адаптации. Вместе с тем, Э. Фромм, полемизируя с психоаналитиками, справедливо задавался вопросом, правда ли то, что гомеостаз определяет поведение человека и отвечал на него нет, поскольку чем в таком случае объяснить нежелание человека удовлетворяться комфортом и потребность его двигаться вперед, рисковать благополучием ради истины и новизны? Позже, гуманистическая школа, Ж.-П. Сартр, Г. Олпорт, А. Маслоу и К. Роджерс делали ставку на личностный потенциал, на уникальность субъективного опыта и несводимость личности и ее поведения к ответу средовой актуальности.

Доминирующей на сегодняшний день адаптивной методологии исследователи ищут замену, которая бы интегрировала психологию изменений, адекватную задачам времени, с представлениями о «вершинных возможностях человека», а также задачами развития, стоящими перед образованием. Данное исследование, отвечая заданной проблематике, рассматривает ситуации затруднения не как фактор нуждающийся в устранении, но как точку проблематизации и возможность развития участников образовательного процесса (Л.С. Выготский, А.М. Матюшкин). Для творческого процесса наличие трудности, неадаптивность, являются важнейшим фактором движения к новизне (В.Н. Дружинин, М. Микалко). В этом смысле, педагогическая психология, опираясь на свою экспериментально-методологическую базу, может развиваться в русле актуальной на сегодняшний день парадигмы изменения, не изменяя себе. Для этого необходимы эмпирические данные и ответы на многочисленные вопросы. Эта работа касается лишь небольшого фрагмента и связана с желанием понять как личностная составляющая «работает» в ситуациях педагогического затруднения и при каких условиях становится фактором развития педагогической деятельности.

Актуальность. Данное исследование посвящено ситуациям затруднения, с которыми сталкиваются педагоги в процессе своей деятельности. Изучение того, как люди реагируют на неизбежные, но не критические, трудности, позволяет с определенностью говорить об огромном потенциале ситуаций затруднения для развития специалистов в профессиональной деятельности. Особенно важной целенаправленной работой с потенциалом трудности становится в сферах, где высок риск профессионального выгорания, в насыщенной коммуникациями среде, когда затруднения могут превратиться в хроническую проблему, из раза в раз вызывая стереотипные, мало продуктивные реакции.

В психологической литературе затруднение и связанное с ним напряжение рассматривается и как позитивный феномен, запускающий креативный потенциал личности (А.М. Матюшкин, В.Н. Дружинин, Л.А. Китаев-

Смык) и как негативный, порождающий выгорание, фрустрационную агрессию, отказ от деятельности, депрессивные состояния (Н.Г. Осухова, Ф. Е. Василюк, Е.В. Змановская). Однако, несмотря на высокий интерес к теме, личностная динамика в точке напряжения как и факторы, определяющие успешное разрешение ситуации затруднения, остаются мало изученными.

Поскольку затруднение по определению субъективно (Л.И. Анцыферова, И. А. Зимняя), изучение личностной составляющей в ситуации может дать ответ на вопрос о резервах личности к преобразованию затруднения, что особенно важно в образовательном контексте.

В своем исследовании мы придерживаемся **эмпирического подхода к личности**, в котором личностные возможности не рассматриваются как самодостаточные – любые черты и способности могут остаться непроявленными. Посмотреть проявление можно в точке напряжения. Такой точкой оптимального напряжения является ситуация затруднения.

Степень изученности. Актуальность личностно-ситуационной проблемы и структура ситуации рассматривается в работах Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржовой, Н.В. Гришиной, С. К. Нартовой-Бочавер, М. Аргайл, Л. Росс, Р. Нисбетт, Б.Ф. Ломова, Б.Г. Ананьева, Г. Томэ, М.М. Кашапова. Понятие затруднение, анализ жизненных и профессиональных трудностей раскрывается в работах Битюцкой Е. В., Ф.Е. Василюка, Н.Г. Осуховой, В.Г.Ромек, А.Я. Анцупова, А.И. Шипило, С.В. Духновского, И.Г. Малкиной-Пых, Е.И. Крупник, К. Муздыбаева, А.С. Кагарян, S. Folkman, R.S. Lazarus и др. Ситуации педагогического затруднение, в том числе педагогические ситуации, исследовали Т.С. Полякова, А.К. Маркова, Л.И. Анцыферова, Ю. К. Бабанский, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, Л.М. Митина, Ю.Н. Емельянов, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, Т.С. Заремба, А. Д. Деминцева, Г. А. Засобина, А. Г. Мороз, Н. С. Подходовой, З. Г. Полуяктова, М.М. Кашапов и др.

Теоретический анализ проблемы личностной составляющей ситуации затруднения строился на изучении работ, посвященных эмоциональному аспекту личности: А.Е. Ольшанникова, Н.В. Витт, Н.И. Наенко, В.К. Вилюнас,

Н. Фресс, Б.М. Теплов, В.Д., Небылицын, А.Н. Леонтьев и др.; толерантности к неопределенности: E.Frenkel-Brunswick, С. Баднер, Т.В. Корнилова, Т. Хофстеде, М.Н. Юртева, Н.С. Глуханюк и др.; открытости Д.А. Леонтьев, R.R. McCrae, & P.P. Costa, А. Бергсон, Л. Берталанфи, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, С. Мадди и др.; креативности В.Н. Дружинин, Я.А. Понамарев, Р. Стернберг, Р. Термен, Л.И. Анцыферова, М.А. Холодная, К. Роджерс, Н. Роджерс, Р. Мэй, Т.А. Барышева и др.

Методологию исследования составили: положение Л.С. Выготского о переживании как единице, в которой в неразложимом виде представлено внешнее и внутренне, концепции С.Л. Рубинштейна, и других отечественных и зарубежных ученых, согласно которым внешние воздействия на личность опосредуются ее внутренними характеристиками, а также следующие **теоретические положения и подходы**:

1. Гуманистическую парадигму познания с артикуляцией ценности подлинно человеческого бытия в противопоставление нарастающей в современном мире «биологизации» человека (Фуко М.; Агамбен Дж.)
2. Ситуационный подход
3. Концепцию «личности в практиках реальности» (У. Джемс, С.К. Нартова-Бочавер, Н.В. Гришина);
3. Представление о том, что для жизни в усложняющемся мире человеку необходимо самому усложняться (С.Л. Рубинштейн, М. Чиксентмихайи, А.Г. Асмолов, М. Эпштейн).
4. Отнологический подход к пониманию диалога как открывание личности (М.М. Бахтин, Т.А. Флоренская) и положение В.А. Петровского о возможности выхода личности в надситуативный уровень.
5. Психологию креативности (В.Н. Дружинин, М. Микалко, Н. Роджерс)

Анализ источников позволил выявить следующие **противоречия**:

- между потребностью современного общества в творческих людях и неспособностью педагогов к творческой ориентации обучения, ввиду быстрой стереотипизации деятельности.

- между пониманием значимости личностной составляющей в разрешении педагогических затруднений и недостаточной теоретической и практической разработанностью данной проблемы.

Указанные противоречия позволили сформулировать **проблему** настоящей работы: 1) определить компоненты в структуре личностной составляющей, обеспечивающие разрешение ситуаций педагогического затруднения; 2) выявить связи между личностными особенностями педагогов и стратегией разрешения ситуаций затруднения; 3) определить психолого-педагогические условия, при которых личностная составляющая становится фактором разрешения ситуаций педагогического затруднения.

Цель исследования - выявить структурные компоненты личностной составляющей ситуаций педагогического затруднения, обеспечивающие разрешение этих ситуаций и условия, при которых личностные характеристики педагогов становятся фактором разрешения ситуаций педагогического затруднения.

Объект исследования – личностная составляющая ситуаций педагогических затруднений.

Предмет исследования – компоненты личностной составляющей ситуаций педагогических затруднений, обеспечивающие разрешение этих ситуаций.

Гипотезы исследования:

1. Личностная составляющая ситуаций педагогического затруднения структурно представляет собой комплекс качеств: открытость, креативность, толерантность к неопределенности, уровень развития которых определяет успешность разрешения ситуаций затруднения.

2. Личностные особенности педагогов становятся фактором разрешения ситуаций затруднения при условии, что с ними проведены занятия по нахождению новых способов разрешения эмоциогенных ситуаций, а также тренинг личностного роста.

Задачи исследования:

1. Провести теоретический анализ современного состояния проблемы «личностной составляющей ситуаций педагогических затруднений», рассмотреть компонентное и уровневое строение ситуаций педагогического затруднения. Выделить и обосновать комплекс черт, обеспечивающих разрешение ситуаций педагогического затруднения.
2. На эмпирическом материале выявить взаимосвязи между личностными особенностями и стратегией разрешения ситуаций затруднения у педагогов, работающих с детьми дошкольного и младшего школьного возраста.
3. Разработать и реализовать обучающую программу для педагогов, направленную на повышение качества разрешения ситуаций затруднения.
4. Определить условия, при которых личностные качества педагогов становятся фактором разрешения ситуаций педагогических затруднений.

Методы исследования. Для проверки выдвинутых гипотез и решения поставленных в исследовании задач использована совокупность общенаучных и психологических методов: теоретический (изучение педагогической и психологической литературы по проблеме); эмпирический (психодиагностика); математико-статистический (обработка эмпирических данных). Для решения задачи актуализации ситуаций затруднения предложена специально разработанная методика «пять ситуаций». С целью выявления личностных особенностей педагогов использованы следующие методы:

-методы сбора эмпирической информации: наблюдение, 16 PF Кеттелла, форма С [Капустина, 2001]; Методика определения толерантности к неопределенности С. Баднера [Почебут, 2012, 326-327]; САМОАЛ – тест по оценки

уровня самоактуализации личности Н.Ф. Калиной [Маслоу, 1997, 283-300]; Тест двадцати утверждений М. Куна, Т. Мак-Партленда «Кто я?» модификации Т.В. Румянцевой [Румянцева, 2006, 82-103]

-методы анализа информации: качественный анализ рефлексивных самоотчетов по 5 ситуациям, статистический анализ (процентная выраженность, средние арифметические значения, метод кластеризации, корреляционный анализ по Спирману, оценка достоверности различий с использованием критерия U Манна-Уитни, сравнительный анализ с использованием критерия Н Краскала-Уоллиса, факторный анализ). Расчеты осуществлялись с помощью компьютерных программ «Statgraphics Plus 5.0» и «Microsoft Excel».

Основные этапы исследования. Предварительное исследование связей ценностей личности с профессиональным самосознанием было проведено в 2016 г. и позволило сформулировать проблему. На первом этапе, 2016-2017 гг, осуществлялся анализ отечественной и зарубежной научно-теоретической литературы по теме исследования. В результате были сформулирована гипотезы, разработана программа исследования. На втором, экспериментальном этапе 2017-2018 гг, осуществлялся сбор эмпирического материала, проводился анализ и интерпретация полученных результатов экспериментального исследования. Вторая линия исследования связана с разработкой и реализацией обучающей программы для педагогов. Полученные в результате формирующего эксперимента данные также прошли необходимые этапы обработки в 2018-2019 гг. и позволили сформулировать основные положения данной работы.

Экспериментальная база исследования — семь образовательных учреждений г. Красноярск: лицей №18, СОШ №32, ДОУ №273, пять филиалов ЧУДО «Умка». Общая выборка составила 111 человек, экспериментальная группа 17 человек.

Результаты представлены на четырех конференциях, заседании кафедры и опубликованы в 5 статьях, журналы ВАК и РИНЦ.

Научная новизна исследования:

Проведен анализ существующих в отечественной и зарубежной литературе подходов к проблеме ситуаций педагогических затруднений. Выявлена роль ситуационных и личностных компонентов ситуации затруднения. Выделены компоненты в структуре личностной составляющей, обеспечивающие разрешение ситуаций педагогического затруднения.

На эмпирическом материале показаны взаимосвязи между личностными особенностями и стратегией разрешения ситуаций затруднения у педагогов. В структуре личностной составляющей определены компоненты, обеспечивающие разрешение ситуаций педагогических затруднения. Показано, что фактор *самоорганизации* личности обеспечен разными структурами в группах с различными стратегиями.

Выявлены психолого-педагогические условия, при которых личностные качества педагогов становятся фактором разрешения ситуаций педагогических затруднений.

Практическая значимость исследования:

Полученные результаты позволяют понять специфику проявления личности в ситуации педагогического затруднения и использовать выявленные закономерности при разработке учебных курсов для студентов психолого-педагогических направлений, в практике психологического консультирования педагогов, в групповой работе, а также при построении модели развития педагогического коллектива.

Внедрение основных результатов исследования было организовано в форме семинаров-практикумов для воспитателей и учителей школ г. Красноярск, представлено на методических объединениях психологов, на конференциях, а также в ходе дисциплин по сопровождению образовательного процесса в вузе.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Личностная составляющая ситуаций педагогического затруднения структурно представляет собой комплекс качеств: открытость, креа-

тивность, толерантность к неопределенности, которые выступают как связанные между собой элементы, уровень развития которых определяет успешность разрешения ситуаций педагогического затруднения.

2. На выбор стратегии разрешения ситуации затруднения влияет *эмоциональный аспект личности, уровень тревожности, толерантность к неопределенности, автономность и телесные границы личности.*
3. Фактор *самоорганизации* личности, показавший себя высоко значимым для групп с различными стратегиями разрешения, обеспечен разными структурами. В группе с высоким уровнем разрешения ситуаций затруднения структурирующую функцию выполняет показатель «ориентация во времени», в группе среднего уровня разрешения ситуаций затруднения – «социальная» ориентация выполняет структурирующую функцию, в группе с низким уровнем разрешения – «самоконтроль».
4. Личностные особенности педагогов становятся фактором разрешения ситуаций затруднения при условии, что с ними проведены занятия по обнаружению новых способов разрешения эмоциональных ситуаций, а также тренинг личностного роста.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечена теоретическим анализом зарубежной и отечественной литературы по проблеме исследования, достаточным объемом и репрезентативностью выборки, адекватностью целям и задачам выбранных методов исследования, применением математико-статистических методов анализа данных, качественным анализом результатов.

Апробация работы и ее внедрение. Материалы исследования обсуждались на заседаниях кафедры психологии КГПУ им. В.П. Астафьева, заседаниях методического объединения педагогов-психологов Центрального р-на г. Красноярск. Докладывались и обсуждались теоретические и практические результаты исследования на следующих конференциях: на Международной конференции «Молодежь и наука XXI века», КГПУ им. В.П. Астафьева, 2017 и 2018 год; на международной научно-практической конференции «Практики

развития» 2019 год; на международной научно-практической конференции «Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика» в 2017 и 2018 гг.

Результаты исследования использованы автором при публикации шести научных статей, в том числе четырех статей, опубликованных в изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, объединяющих 9 параграфов, включающих выводы, заключение, списка литературы, состоящего из 251 источника, из которых 33 на иностранном языке.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обосновывается актуальность исследования, определяются цель, объект, предмет, гипотезы и задачи исследования, раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, обоснованность и достоверность результатов исследования, формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретический анализ личностной составляющей ситуаций педагогического затруднения» анализируются взгляды отечественных и зарубежных авторов по проблемам определения и содержания понятий «ситуация», «затруднение» и «ситуация педагогического затруднения».

Первый параграф «Анализ проблемы ситуаций затруднения в философии, социологии, психологии» посвящен анализу предпосылок и подходов к пониманию личностно-средовой проблемы в философской, социологической и психологической литературе. Рассматриваются существующие определения и подходы к определению понятия «ситуация». Исследователи указывают на неравноценность влияния различных факторов в ситуации. Некоторое единство среди исследователей достигнуто в понимании ситуации как системы объективных и субъективных характеристик, вступивших во взаимодействие по целевой и временной необходимости, однако роль ситуационных и личностных факторов остается предметом спорным. Рассмотрены представления о взаимодействии человека и ситуации в различных психологических школах и направлениях, от таких крайних «ситуационистов» как бихевиористы до «персонологических» концепций гуманистического направления. Показаны этапы экспериментального изучения проблемы (лаборатория К. Левина, У. Томас) и вклад отечественной психологии (Л.С. Выготского, Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов) в развитие ситуационного подхода. Рассматривается структура, компоненты (личностные и ситуационные) и уровни анализа (ситуативный и надситуативный). В данной работе понятие «ситуация» рассматривается как единица контекста, включающая всю совокупность элементов как субъективного, так и объектив-

ного характера, в которую человек включен через переживание. Опираясь на идею Л. С. Выготского, переживание будем считать такой единицей, в которой в неразложимом виде представлено внешнее и внутренне.

Анализируются подходы к пониманию категории «затруднение», выделяются ключевые характеристики и отличия трудных ситуаций: состояние психического напряжения; противоречие в ценностно-мотивационных ориентирах субъекта; искажение восприятия, оценки и понимания ситуации; конфронтационный стиль реагирования (Л.И. Анцыферова, Л.А. Петровская, Н.Г. Осухова, Н.В. Гришина), проведено различие понятий «трудность» - описывает объект и «затруднение» - акцентирует внимание на субъективном переживании трудности субъектом. Рассмотрены существующие типологии ситуаций затруднения. Выделены признаки, по которым педагог может распознавать состояние затруднения.

Второй параграф «Анализ проблемы ситуации педагогического затруднения в литературе» посвящен рассмотрению понятия, характеристик «педагогических ситуаций», «ситуаций педагогического затруднения». Приведены типологии педагогических затруднений (В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, В.С. Шубинский). Рассмотрены исследования и взгляды авторов на проблему затруднений в педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, Т.С. Полякова, Г.С. Заремба), стратегии поведения педагогов ситуации затруднения (Е.Ю. Коржова, И.А. Зимняя), рассмотрены субъективные и объективные сложности в работе учителя (А.К. Маркова, Л.М. Митина). За отсутствием определения, будем определять ситуацию как единицу контекста, а затруднение, вслед за А.К. Марковой, как субъективно воспринимаемое человеком препятствия, остановку, невозможность перейти к следующему звену деятельности. Но кроме того, затруднение рассматривается нами как состояние оптимального напряжения личности и точке выбора (развитие или стагнация). Применительно к педагогической ситуации будем рассматривать затруднение как пусковой механизм развития, учитывая риски, при которых такая возможность для человека в ситуации затруднения закрывается; учи-

тивать объективный и субъективный параметры затруднения, ситуативный и надситуативный уровни анализа.

Третий параграф «Теоретическое исследование личностной составляющей ситуации педагогического затруднения» затрагивает проблему определения таких характеристик, которые являясь личностными, одновременно как бы представляли собой ответ на внешнее воздействие (опора на положение Л.С. Выготского о взаимосвязи внешнего и внутреннего). Кроме того, применительно к педагогической ситуации, важно учесть возможность перехода с ситуативного в надситуативный уровень. Следовательно, нужны такие личностные характеристики, которые удовлетворяют двум этим условиям. С личностно-интерсубъективной точки зрения выделены и рассмотрены эмоциональный аспект личности (А.Е. Ольшанникова, Н.В. Витт, Н.И. Наенко, В.К. Вилюнас, Н. Фресс и др.); толерантность к неопределенности (Е.Frenkel-Brunswick, С. Баднер, Т.В. Корнилова, Т. Хофстеде и др.); открытость (Д.А. Леонтьев, R.R. McCrae, & P.P. Costa, А. Бергсон, Л. Берта-ланфи, Г. Олпорт, К. Роджерс, А. Маслоу, С. Мадди и др.); креативность (В.Н. Дружинин, Я.А. Понамарев, Р. Стернберг, Р. Термен, Л.И. Анцыферова, М.А. Холодная, К. Роджерс, Н. Роджерс, Р. Мэй, Т.А. Барышева и др.).

Различая адаптивную и личностную открытость, вслед за К. Роджерсом, будем считать ключевой характеристикой открытости направленность к познанию нового и готовность принимать иное. Толерантность к неопределенности понимать, прежде всего, как устойчивость личности при встрече с неопределенностью и способность рассматривать ситуацию затруднения не как угрозу, а как возможность. А креативность как способность противостоять адаптивности и стереотипам, выстраивать творческие связи с миром в самом широком смысле и оригинально смотреть на ситуацию, опираясь на внутреннюю потребность в самореализации.

Опираясь на результаты теоретического анализа ситуаций педагогического затруднения, в частности личностной составляющей ситуаций педагогического затруднения, которую мы рассматриваем как комплекс характери-

стик: открытость, толерантность к неопределенности и креативность, перейдем к эмпирическому изучению вопроса.

Во второй главе «Эмпирическое исследование личностной составляющей ситуаций педагогического затруднения» представлено описание этапов исследования, обоснован выбор методов исследования, даны описания и интерпретация полученных материалов, анализируются результаты основного этапа исследования.

В *первом параграфе «Организация и методы исследования»* описаны этапы исследования, рассматриваются особенности организации обследования педагогов и обосновывается выбор диагностического материала.

Во *втором параграфе «Характеристика ситуаций затруднения»* дана характеристика ситуаций. Предварительный опрос позволил отобрать пять ситуаций, которые с одной стороны вызывали напряжение у педагогов, с другой казались им рядовыми и повседневными.

Ситуации	
Ситуация 1	нарушение дисциплины (дети шумели и не слушали вас)
Ситуация 2	отказ ребенка выполнять вашу просьбу, требование
Ситуация 3	конфликт между детьми
Ситуация 4	чувство несостоятельности (не можете ответить на вопрос ребенка)
Ситуация 5	незаинтересованность детей в том, что вы говорите (материал узнаваем, неинтересен)

Педагогам предлагалось составить максимально подробный самоотчет, описав внешний и внутренний план собственных реакций в момент столкновения с каждой из ситуаций затруднения. Мысли, чувства, что хотелось сделать, что сделали. Реакции директивного, закрывающего типа оценивались невысоко, реакции открытого типа, позволяющие актуализировать потенциал самой трудности для развития всех участников образовательной ситуации – оценивались высоко. Бальная система выглядела следующим образом:

1 балл - директивное разрешение ситуации,

3 балла - используются средства воздействия, но они не экологичны, поскольку их цель подавление нежелательных реакций участников ситуации,

5 баллов - используются экологичные воздействия в работе с ситуацией, однако никак не используется потенциал затруднения (например, он просто снимался через отражение чувств ребенка),

7 баллов - затруднение использовано как пусковой механизм развития, и есть момент изменения, в результате получено новое качество. Эти данные соотносились с данными личностного личностных методик.

Анализ решения педагогических задач в совокупности, т.е. рассмотрение результатов по 5 ситуациям рассматривался в данном исследовании как показатель единой стратегии взаимодействия.

Для этого был применен кластерный анализ методом К средних. Целью данного метода кластеризации является разделение объектов на k кластеров, максимально различающихся друг от друга и имеющих минимальную внутригрупповую изменчивость. В результате получился профиль измеряемых признаков, дающий наилучшее представление результатов. Анализ значений признаков и их соотношений в целом позволил выделить особенности объектов, попавших в тот или иной кластер.

В результате было выделено три группы респондентов с разным соотношением решения педагогических ситуаций. При данном разделении в большей степени выделяется количественная выраженность. Соотношение же решения задач для каждой группы практически одинаков: у всех групп более выражены показатели по третьей ситуации, при менее выраженных показателях первой и четвертой.

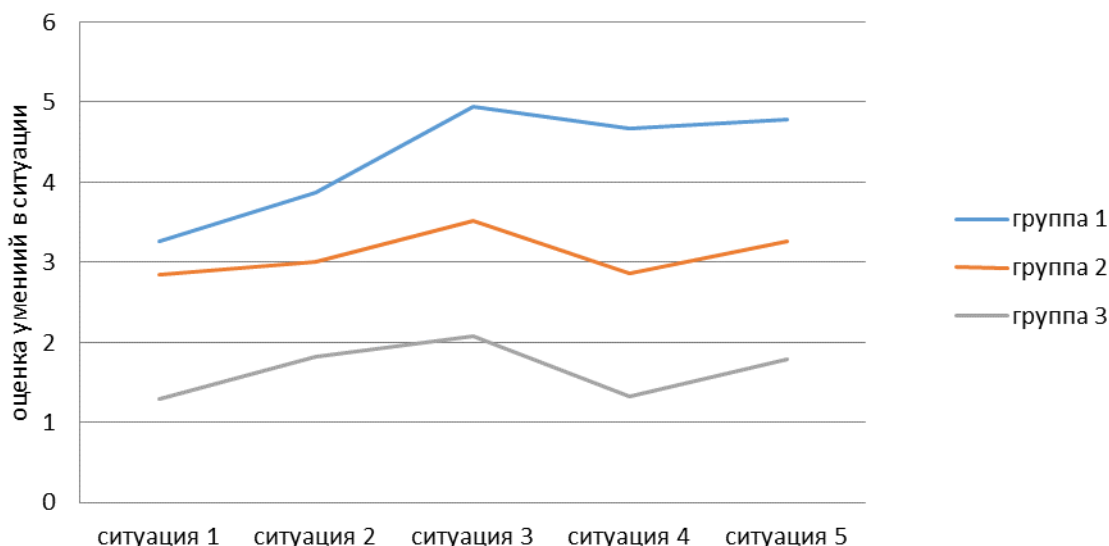


Рис. 1. Распределение показателей респондентов с разным соотношением решения ситуаций педагогического затруднения

В группе 111 человек, по которым есть результаты по решению педагогических ситуаций затруднения, распределение по группам произошло следующим образом:

1 группа 33,33% (37), 2 группа – 41,44% (46), 3 группа – 25,23% (28).

На основании данного выделения респонденты были разделены на группы. Для дальнейшего анализа важно отметить, что хоть группа 1 имеет самые высокие из всей выборки баллы по разрешению ситуаций, однако это скорее 5, а не 7. Из 111 педагогов преобразование затруднения в развитие продемонстрировано только одним респондентом.

На графике видно, что ситуации №1,2,4 и ситуации №3,5 по-разному структурированы. Наиболее выраженной динамикой изменений характеризуется только первая ситуация. При этом первая ситуация, связанная с нарушением дисциплины по всем трем группам выражена довольно низким уровнем разрешения. Наиболее высокие баллы респонденты всех групп показали на третьей ситуации, единственной, в которую педагог не включен прямо, поскольку в ней ситуация разворачивается как конфликт между детьми.

В третьем параграфе «Психологическая характеристика выборки» дается характеристика

А) по личностным особенностям (по шкалам всех методик)

В целом для группы характерен средний уровень толерантности к неопределенности и низкая спонтанность. Из всей группы у 51% респондентов низкий уровень спонтанности, у 40% - средний и только у 9% высокий. Как видим, высокий уровень развития спонтанности характерен для очень немногих, но именно они демонстрируют способность к проявлению гибкости и раскрытию развивающего потенциала ситуаций трудности.

Из пяти ситуаций, только в одной зафиксирована устойчивая связь между успешностью действий в ситуации и спонтанностью. Это ситуация, которая не касается непосредственно педагога, а происходит между детьми. Ситуации, затрагивающие самоуважение педагога, блокируют возможность проявления спонтанности, активизируя контроль и социальный уровень самосознания «Я-педагог». В личностном профиле Спонтанность (САМОАЛ), сочеталась с параметрами Расслабленность и Интеллект (Кеттелл). Именно в этой конфигурации личностные черты давали высокую эффективность педагога в практической ситуации затруднения.

Проведен сравнительный анализ по всем имеющимся показателям личностных методик. Сравнение осуществлялось с помощью критерия Н Краскала-Уоллиса.

Различия были получены по некоторым показателям. Отообразим в таблице только те показатели, по которым были выявлены различия.

Таблица 2.

Средние значения личностных параметров в трех группах респондентов с разным соотношением решений ситуаций педагогического затруднения

Шкала в методике	Средние значения			H, значения	p-уровень
	Группа 1	Группа 2	Группа 3		
Озабоченность – Беспечность (по методике Кет- телла)	8	8,03	6,92	4,95	0,08 есть тенденция к достоверным различиям
Внушаемость - Самостоятельность (по методике Кет- телла)	3,909	4,647	5,333	5,979	0,05 выявле- ны значимые различия
Неопределенность	67,76	70,54	72,21	4,871	0,088 есть

(по методике Бад- нера)					тенденция к достоверным различиям
Неразрешимость (по методике Бад- нера)	11,78	12,93	13,96	10,198	0,006 выяв- лены высоко значимые различия

Из таблицы 2 видно, что у всех трех групп способность разрешать ситуации педагогического затруднения повышается при наличии таких личностных особенностей, как *беспечность и толерантность к неопределенности*, когда ситуация субъективно воспринимается как разрешимая. То, что выделенные личностные параметры значимы для каждой из групп означает, что независимо от выбираемой при разрешении затруднения стратегии, именно они обеспечивают саму базовую способность встречаться с трудностью.

Б) по решению ситуаций. В исследовании А. Первина показано, что изменение поведения в различных ситуациях в значительной степени зависит от возраста педагога. В нашем исследовании, действительно, в двух ситуациях обнаружилась связь с возрастом. Чем старше респондент, тем успешнее он разрешает ситуацию №4 - затруднение педагога в ответе на вопросы детей и №5 - незаинтересованность детей. То есть возраст имеет значение, а стаж нет. Стаж участников исследования варьировался от 2 до 25 лет и связи между успешностью разрешения ситуация затруднения и стажем не обнаружен.

Выявлены стратегии решения ситуаций в зависимости от личностных особенностей. Проведено сравнение по шкалам в зависимости от того, какие баллы респонденты получили при решении ситуаций. Сравнение осуществлялось с помощью критерия Н Краскала-Уоллиса. Различия были получены по некоторым показателям. Отообразим в таблице только те показатели, по которым были выявлены различия.

Таблица 3.

Сравнение по шкалам в зависимости от баллов при решении ситуаций затруднения

Ситуация	Шкала	Н, значения	p-уровень
----------	-------	-------------	-----------

Ситуация 2	Неопределенность (чем выше балл по ситуации, тем ниже показатель)	16,354	0,003
	Самоконтроль (чем выше балл по ситуации, тем выше показатель по шкале, для 7 не-много ниже, чем для 5 баллов)	8,897	0,064
	Сложность (чем ниже балл, тем выше показатель по шкале)	14,362	0,006
	Самопонимание	9,614	0,048
	Аутосимпатия (чем выше балл, тем ниже показатель по шкале)	8,555	0,073
Ситуация 3	Неразрешенность (снижение баллов по шкале при повышении балла по пед ситуации, но для 7 баллов значения выше, чем по 5 баллов)	9,519	0,023
	общий кто я (высокие баллы по 1 и 7, повышение баллов по пед ситуации при большем количестве признаков)	8,655	0,034
	Эмоциональная устойчивость (наибольшие показатели у тех, у кого 3 балла, наименьшие 1 балл)	5,583	0,061
	Тревожность (высокие баллы у тех, кто 1 балл, у кого 3 меньшие значения)	9,141	0,010
	Взгляд на природу человека (наибольшие баллы у тех, у кого 3 балла, наименьшие 5)	7,182	0,028
Ситуация 4	Автономность (наименьшие значения у тех, у кого 3 балла по пед ситуации, наибольшие баллы у тех, у кого 1 балл)	7,396	0,060
Ситуация 5	Физическое я (наибольшие значения у тех, кто по пед ситуации 1 и 7 баллов)	8,414	0,078
	Тревожность (чем выше балл по пед ситуации, тем ниже показатель)	7,873	0,049
	Напряженность (высокий балл у тех, кто 3 балла по пед ситуации, самый низкий 1 балл)	9,393	0,025

Данное сравнение позволяет выявить личностные особенности, которые приводят к разрешению затруднений в ситуациях того или иного типа. Так, **вторая ситуация** это ситуация, когда педагог встречается с отказом воспитанника выполнять его просьбу или требование. Очевидно, что отказ может запускать защитные реакции, тем интереснее рассмотреть какие же личностные особенности позволяют избежать оборонительной реакции и стереотипных решений. *Высокая толерантность к неопределенности, средний уровень самоконтроля и тенденция не рассматривать ситуацию как сложную, а кроме того высокий уровень самопонимания* характеризуют респондентов с высокими баллами по данной ситуации. При этом уровень *аутосимпатии* тем выше, чем ниже балл, что указывает на компенсаторный механизм некогда описанный В.В. Столиным. Ученые фиксировали, что в ситуациях снижения самоуважения, оно заменяется высоким уровнем симпатии [12]. По всей видимости, этот механизм, позволяющий снять напряжение, нашел отражение в результатах нашего исследования и позволяет делать вывод, что аутосимпатия подменяет не только уважение к себе, но и самопонимание. Таким образом решается задача совладания с тревогой, однако это не ведет к глубинным преобразованиям. Фиксация на себе очевидно мешает обнаружению творческого потенциала самой ситуации.

Третья ситуация – это та единственная ситуация, в которую педагог не вовлечен лично, ситуация конфликта между детьми. Такой источник интолерантности как *неразрешимость* ситуации имеет низкие значения. То есть педагоги видят её как вполне разрешимую. При этом для творческого решения ситуации (7 баллов) характерно снижение уровня толерантности к неразрешимости по сравнению с теми, кто решал ситуацию на 5 баллов. Кроме того, ее характеризует *общий объем самосознания* (количество ответов на вопрос Кто я?), *эмоциональная устойчивость, низкая тревожность* и такой гуманистический параметр как *взгляд на природу человека*. В методике САМОАЛ данная шкала описывает веру в силы человека, а высокий показатель интерпретируется как устойчивое основание для искренних и гармоничных

межличностных отношений, естественная симпатия и доверие к людям, честность, доброжелательность, непредвзятость. Ситуация 3 выглядит более эмоциогенной, но при этом в данном случае правильная работа эмоциональной части определяет наилучшие результаты (см. рис.1) и позволяет наиболее ярко раскрыться личностной составляющей.

Для **четвертой ситуации**, когда педагог не может ответить на вопрос ребенка, выявлена всего одна значимая связь с таким личностным параметром как *автономность*, и её роль очень неоднозначна. Автономность, по мнению большинства гуманистических психологов, является главным критерием психического здоровья, определяющим целостность и полноту личности. Эта шкала тяготеет к таким чертам, как «жизненность» и «самоподдержка» у Ф. Перлза, «ориентированность изнутри» у Д. Рисмена, «зрелость» у К. Роджерса. Однако, автономность не означает одиночества и отчуждения, согласно Э. Фромму автономность – это позитивная «свобода для» в отличие от негативной «свободы от». Однако в данном случае видно, что слишком высокий уровень автономности блокирует возможности творческого решения, что вероятно объясняется снижением чувствительности к происходящему. Но поскольку в целом для исследования автономность оказалась немаловажной чертой, скажем, что в целом автономность, по всей видимости, не позволяет упасть в чувство вины или другие деструктивные переживания при встрече с собственной невозможностью ответить и позволяет сохранить возможности для творческого преобразования.

В **пятой ситуации** интересно раскрывает себя такой личностный параметр как физическое Я. Физическая идентичность в модификации Румянцевой теста Куна-Макпартленда имеет важное значение, поскольку разграничение между «Я» и «не-Я» первоначально проходит по физическим границам собственного тела. Осознание своего тела является ведущим фактором в системе самоосознания человека. Расширение и обогащение «образа Я» в процессе личностного развития тесно связано с рефлексией собственных эмоциональных переживаний и телесных ощущений. Но в нашем случае, когда

речь идет о ситуации незаинтересованности детей в том, что говорит педагог, у тех кто более свободно и креативно решает данную ситуацию оказалось высокое физическое Я, но и у тех, кто очень слабо решает ситуацию незаинтересованности эта шкала также выражена. Данный факт скорее всего указывает на то, что мы имеем дело с разными видами физической идентичности. Если для первых это шкала показывает целостность и крепость телесных границ, то вторые могут своё телесное переживать как тревожность, тремор, психосоматические проявления напряжения, которое провоцирует данная ситуация безразличия. Это вывод подтверждает связь со шкалой тревожности данной ситуации. При невозможности решить ситуацию тревожность значительно повышается и наоборот. Также с параметром напряженности. Наибольшая напряженность выявлена у респондентов, которые решают ситуацию на 3 балла (директивно) и она у Кэттелла стоит в ряду таких характеристик как возбужденный, взволнованный, раздражительный, нетерпеливый, не находящий разрядки. А у тех, кто решает ситуацию на 1 балл выражен противоположный полюс, на котором царит флегматичность, недостаток мотивации, вялость и лень. Таким образом, телесные самоощущения в значительной степени определяют способность респондентов решать пятую ситуацию. То есть сталкиваясь с чьей-то отчужденностью удерживаться в ситуации нам помогает именно наша телесность и те, у кого связь со своим телом развита лучше будут лучше справляться с такого типа затруднениями. Ощущение силы своего тела дает возможность решать ситуацию.

В целом, мы видим, что возможность эффективно решать ситуации затруднения прежде всего связана с личностными чертами, включенными в механизм самоорганизации личности. Это возможность переносить неопределенность, устойчивое чувство собственной автономности, хорошие телесные границы, осознанность и эмоциональность как способность распознавать и регулировать уровень напряжения и тревожности. И кроме того, важен гуманистический взгляд на природу человека, вера в его силы и возможности.

Выявлены личностные особенности участников групп с различными стратегиями по факторам. Отсутствие различий может быть связано с тем, что имеются разные структуры связей, которые определяются различными механизмами, латентными переменными (факторами). Поэтому был проведен многомерный анализ – факторный анализ. Он позволяет выделить скрытые (латентные) факторы, которые определяют изменчивость различных переменных. Для каждой группы количество факторов, а также их содержание, отличается.

Таблица 4. **Факторы и объединенные ими характеристики, группа 1**

Фактор	Положительные вклады	Отрицательные вклады
<i>F1</i>	<i>Автономность, самопонимание, аутосимпатия, самоактуализация, смелость, независимость, самостоятельность</i>	-
<i>F2</i>	<i>Ориентация во времени</i>	<i>Толерантность к неопределенности, сложность, новизна</i>
<i>F3</i>	<i>Расслабленность-напряженность, Потребность в самоактуализации</i>	<i>Беспринципность-выраженная сила Я, Эмоциональная устойчивость</i>
<i>F4</i>	<i>Прямолинейность-гибкость, Коммуникативное Я, озабоченность-беспечность</i>	<i>Деятельное Я, неразрешимость ситуации как источник интолерантности, доверчивость-подозрительность</i>
<i>F5</i>	<i>Рефлексивное Я</i>	<i>Социальное Я, Консерватизм-радикализм, Подчинение-независимость</i>
<i>F6</i>	<i>Контактность</i>	<i>Физическое Я</i>
<i>F7</i>	-	<i>Гибкость в общении, Ограниченное мышление-сообразительность</i>
<i>F8</i>	<i>Тревожность – спокойствие</i>	-
<i>F9</i>	<i>Ценности, Практичность-богемность</i>	<i>Материальное Я</i>
<i>F10</i>	<i>Спонтанность+, Креативность+</i>	<i>Замкнутость-открытость-; Взгляд на природу человека-;</i>

		<i>Самоконтроль-</i>
--	--	----------------------

В группе 1 подтверждается приоритет личностных черт, связанных с самоорганизацией. Автономность и ориентация во времени связанная с толерантностью к неопределенности, эмоциональная саморегуляция - факторы с большим весом в личностной составляющей. Но кроме того важны рефлексия, развитое физическое Я, потребность в самоактуализации, спонтанность и креативность, гибкость и гуманистические ценности.

Таблица 5. **Факторы и объединенные ими характеристики, группа 2**

Фактор	Положительные вклады	Отрицательные вклады
<i>F1</i>	<i>Аутосимпатия, Самопонимание, Спонтанность, Самоактуализация</i>	<i>Гибкость</i>
<i>F2</i>	<i>Рефлексия</i>	<i>Социальное Я</i>
<i>F3</i>	<i>Неопределенность, Сложность, Новизна, Тревожность</i>	-
<i>F4</i>	<i>Консерватизм-радикализм, Ограниченное мышление-сообразительность</i>	<i>Коммуникативное Я</i>
<i>F5</i>	-	<i>Озабоченность, Неразрешимость, Расслабленность, напряженность</i>
<i>F6</i>	<i>Взгляд на природу человека, Общее Кто Я, Беспринципность-выраженная сила я, Эмоциональная устойчивость, Ценности, Доверчивость-подозрительность</i>	-
<i>F7</i>	<i>Контактность, Гибкость, Креативность, Автономность, Потребность в познании</i>	-
<i>F8</i>	<i>Подчинение-независимость</i>	<i>Деятельное Я-, Материальное Я-</i>
<i>F9</i>	<i>Замкнутость-общительность, робость-смелость</i>	<i>Физическое Я</i>
<i>F10</i>	<i>Практичность-богемность</i>	
<i>F11</i>	<i>Самоконтроль</i>	

<i>F12</i>		<i>Податливость-жесткость</i>
------------	--	-------------------------------

Для второй группы ведущий фактор связан с ориентацией на себя: самопонимание, аутосимпатия, самоактуализация. При этом рефлексивное Я связано не с физическим, а с социальным Я, но имеет значительный вес. Толерантность к неопределенности и решимость, свобода в действиях, но вместе с тем практичность, материалистическая ориентация. Отметим, что автономность, креативность и ценности также присутствуют в структуре, а ориентация во времени нет. То есть вторая группа отличается большей ориентацией на себя, меньшей способностью к самоорганизации и большей зависимостью от социального плана.

Таблица 6. **Факторы и объединенные ими характеристики, группа 3**

Фактор	Положительные вклады	Отрицательные вклады
<i>F1</i>	<i>Автономность, Потребность в познании</i>	<i>Самоконтроль</i>
<i>F2</i>	<i>Креативность, Взгляд на природу человека, Ценности,</i>	<i>Материальное Я</i>
<i>F3</i>	<i>Социальное Я, Контактность</i>	<i>Общее количество Я, Рефлексивное Я</i>
<i>F4</i>	<i>Деятельное Я, Неразрешимость</i>	<i>Сложность</i>
<i>F5</i>	<i>Самоактуализация, Смелость, Эмоциональная устойчивость, Аутосимпатия, Податливость-жесткость</i>	<i>Тревожность-, Напряженность-</i>
<i>F6</i>	<i>Подозрительность, Непрактичность</i>	<i>Физическое Я</i>
<i>F7</i>	<i>Консерватизм-радикализм, Неопределенность</i>	<i>Замкнутость-открытость, Зависимость-независимость</i>
<i>F8</i>	<i>Внушаемость-самостоятельность, Ригидность-гибкость</i>	-

<i>F9</i>	<i>Ориентация во времени</i>	<i>Коммуникативное Я</i>
<i>F10</i>	<i>Ригидность-гибкость, бес- принципность- Выраженная сила Я</i>	-

Вновь, как и в первой группе, наибольший вес имеет автономность, но в сочетании с высоким самоконтролем. Можно сказать, что в первой группе контроль над ситуацией организован через управление временем, в то время как в третьей группе эта задача решается через ограничения себя, что может увеличивать внутреннее напряжение, блокируя творческие силы и свободу действия, необходимую для разворачивания ситуации. Вероятно, блокируя ситуацию, участники третьей группы снимают напряжение, поэтому в этой группе так трудно воспользоваться развивающим потенциалом затруднения. Деятельное Я в сочетании с Неразрешимостью ситуации также указывают на верность вывода. Сочетание рефлексивного и социального Я здесь мы видим как во второй группе. Снова в структуре креативность, ценности. Но тревожность, подозрительность, непрактичность видимо являются помехой для творческой самореализации в ситуации затруднения.

Факторный анализ позволил ответить на вопрос о соотношении черт в личностной составляющей участников, выбирающих разные стратегии разрешения затруднений и позволил сделать следующее заключение. Универсальными чертами, обеспечивающими возможность личности разрешать затруднение являются: чувство собственной автономности и умение структурировать ситуацию. При этом в разных группах контроль утроен по-разному. В первой группе - ориентация во времени, во второй – социальная ориентация выполняет структурирующую функцию, в третьей - самоконтроль. Рефлексия – значимый для всех параметр, однако в первой группе он связан с физическом Я, то есть укорененность в телесном опыте позволяет сохранять устойчивость в ситуации неопределенности и вести внутреннее размышление. В то время, как у двух других групп Рефлексивное связано, и возможно блокируется, социальным Я. Социальные роли и позиции и связанная с этим

необходимость в глазах окружающих выглядеть определенным образом неоднократно в психологической литературе рассматривалась как фактор, блокирующий творчество и провоцирующее стереотипию.

В четвертом параграфе «Формирующий эксперимент: проект развития толерантности к ситуациям педагогического затруднения» описан проект и этапы реализации. Дается обоснование методов, выбранных для развития толерантности к ситуациям затруднения. Представлены результаты сравнения показателей участников экспериментальной группы до и после эксперимента.

Выявлено, что оценка успешности разрешения педагогами каждой из ситуаций затруднения имеет разный характер связи с личностными особенностями.

Сравнение данных экспериментальной группы до и после обучения с помощью U-критерия Манна – Уитни, показало повышение эффективности разрешения ситуаций затруднения (достоверность различий $p > 0,00069$; $> 0,0023$; $> 0,00034$; $> 0,00036$; $> 0,00005$), повышение толерантности к неопределенности ($p > 0,009$) и изменение личностного профиля в параметре А «открытость» ($p > 0,0029$).

Различия по личностным особенностям с использованием критерия Т Вилкоксона были выделены только по шкалам методики Толерантность к неопределенности.

Таблица 7. Различия по личностным шкалам до и после эксперимента

Шкала	Средние значения		Т	p-уровень
	до	после		
Неопределенность	70,76	65,82	23,5	0,01 высоко значимые различия
Сложность	40,7	37,8	23	0,04 значимые различия
Неразрешимость	12,6	11,6	7	0,02 значимые различия

По остальным показателям личностных опросников различий не выявлено.

По педагогическим ситуациям выявлены различия, они также значимы.

Таблица 8.

Различия по решению педагогических ситуаций затруднения до и после эксперимента

Шкала	Средние значения		G	p-уровень
	до	после		
Ситуация 1	1,8	3,6	12	0,002 различия значимы
Ситуация 2	3,1	4,1	6	0,04 различия значимы
Ситуация 3	3,1	5,1	12	0,002 различия значимы
Ситуация 4	3,1	4,8	8	0,014 различия значимы
Ситуация 5	3,0	4,9	12	0,002 различия значимы

Также мы посмотрели, насколько изменения показателей по одной ситуации соотносятся с изменением по другой ситуации. Оценка проводилась с помощью коэффициента ϕ -коэффициента Пирсона.

Таблица 9. Соотношение изменений между ситуациями

	СИТ1	СИТ2	СИТ3	СИТ4	СИТ5
СИТ1		0,015	-0,133	-0,091	-0,133
СИТ2	0,015		0,015	0,070	0,015
СИТ3	-0,133	0,015		0,426	-0,133
СИТ4	-0,091	0,070	0,426		-0,350
СИТ5	-0,133	0,015	-0,133	-0,350	

В таблице цветом выделены значимые соотношения. Изменения по ситуации 4 соотносятся с изменением ситуации 3, а также с 5, но обратным соотношением (увеличение значений по 4 соотносится с низкими баллами по 5). Далее провели сравнение показателей опросников групп, разделенных на основе результатов по ситуациям. Есть ли различия у тех, у кого произошли изменения по данной ситуаций. Различия проводились с помощью критерия Манна-Уитни, U.

Таблица 10.

Изменения в личностном профиле респондентов у которых произошли изменения и у кого не произошли

Разделение по изменениям ситуации 1 Шкала	Средние значения		U	p-уровень
	у кого не произошли изменения	У кого произошли изменения		
Подозрительность - Доверчивость	3,6	5,25	11,5	0,051 есть тенденция к различиям
Самостоятельность - Внушаемость	8,2	6,58	7	0,015 выявлены значимые различия
Социальное я	8,4	6,58	8,5	0,023 выявлены значимые различия

Разделение по изменениям ситуа-	Средние значения		U	p-уровень
	у кого не произо-	У кого произо-		

ции 2 Шкала	шли изменения	шли изменения		
Непрактичность – Практичность	5,6	7,43	16,5	0,071 есть тенденция к значимым различиям
Радикализм – Консерватизм	7,9	5,86	15,5	0,057 есть тенденция к значимым различиям
Ценности	9,11	10	14,5	0,045 выявлены значимые различия
Взгляд на природу человека	6	7,29	12,5	0,028 выявлены значимые различия

Разделение по изменениям ситуации 3 Шкала	Средние значения		U	p-уровень
	у кого не произошли изменения	У кого произошли изменения		
Потребность в познании	6,9	8,63	9	0,027 выявлены значимые различия

Разделение по изменениям ситуации 4 Шкала	Средние значения		U	p-уровень
	у кого не произошли изменения	У кого произошли изменения		
Материальное я	0,5	0,11	2,17	0,03 выявлены значимые различия
Ценности	9,13	9,78	18,5	0,092 выявлена тенденция к значимым различиям
Креативность	9,13	9,89	17,5	0,075 выявлена тенденция к значимым различиям
Автономность	5,75	8,11	18	0,083 выявлена тенденция к значимым различиям

Разделение по изменениям ситуации 5 Шкала	Средние значения		U	p-уровень
	у кого не произошли изменения	У кого произошли изменения		
Тревожность – Спокойствие	5	7,92	13	0,073 выявлена тенденция к значимым различиям
Стремление к самоактуализации	58,4	53,6	9	0,027 выявлены значимые различия

Контактность	8,1	7,38	11	0,045 выявлены значимые различия
Аутосимпатия	9,2	6,42	12,5	0,065 выявлена тенденция к значимым различиям
Гибкость	8,1	7,38	12,5	0,065 выявлена тенденция к значимым различиям

Таким образом, мы видим, что у респондентов, у которых произошли изменения по **ситуации №1**, связанной с нарушением детьми дисциплины, высокий уровень доверия, самостоятельности и низкие значения Социального Я. Доверие позволяет сохранять открытость ситуации, не фиксируясь на защите своего социального статуса, быть свободным от страха несоответствия происходящего нарушению позиции педагога и принимать самостоятельные решения по разрешению данной ситуации не в директивном ключе.

У тех, кто лучше стал решать **вторую ситуацию** (отказ ребенка выполнять просьбу, требование педагога) высокая практичность, низкий уровень консерватизма и выражена гуманистическая ориентация, которая проявляется высоким уровнем ценностей самоактуализирующейся личности и ориентацией на природу человека. По всей видимости, в такой стрессовой ситуации как отказ гуманистическая направленность личности позволяет не разрывать контакт и не уйти в оборонительную позицию, сохраняя веру в другого и его возможности справиться с ситуацией наилучшим способом.

Повышение уровня разрешения **третьей ситуации**, когда конфликт происходит между детьми, связан только с одним личностным показателем. Значимые различия выявлены по шкале потребность в познании. Это означает, что чем отстранённее ситуация от субъекта, тем менее значимы его личностные качества, с одной стороны. С другой стороны, понятно, почему именно интерес, любопытство выходят на первый план: исследовательский интерес к ситуации позволяет педагогу сохранять с ней связь, не форсируя и не пресекая динамику развития, выбранную самими детьми. Когда педагогу интересно понять как эта ситуация развернется, у детей появляется возмож-

ность самостоятельно решать свой конфликт, вырабатывая наиболее интересное решение.

Несколько парадоксально на первый взгляд выглядят данные по **четвертой ситуации**. Те, кто лучше начали справляться в случае невозможности дать ответ на вопрос ребенка, имеют высокое материальное Я и при этом высокий уровень ценностей гуманистической направленности. По этим параметрам выявлены значимые различия. По-видимому, понять смысл этого сочетания позволяют две другие личностные черты, креативность и автономность, которые также оказались выше у тех, кто улучшил результаты по ситуации №4. Имея выраженную ценностную основу и при этом будучи уверенными в материальном, то есть в здесь и сейчас ситуации, имея хорошую связь со своей материальной частью, с телом и при этом с высоким уровнем автономности, более склонны к творческому взгляду на ситуацию и, вероятно, легче совершают выход в надситуативный уровень.

Особняком стоит **пятая ситуация**, в которой дети не заинтересованы тем, что говорит педагог. У тех, у кого выросли показатели по решению ситуации, ниже тревожность, ниже аутосимпатия, это понятно. Но также сниженные относительно тех, у кого изменения не произошли, стремление к самоактуализации, гибкость и контактность. Пережить незаинтересованность получается легче, если черты, отвечающие за ориентацию на другого снижены. Некоторая аутистичность педагога в данном случае, похоже, позволяет не принимать близко к сердцу происходящее, а сосредоточиться на поиске выхода.

В пятом параграфе «Обсуждение результатов» анализируются эффекты от обучения, обнаруженные статистически. Так, повышение в личностном профиле параметра «Открытость», позволяет подчеркнуть связь этого личностного параметра с особенностями обучающей программы. Эффективной эта программа является в том случае, когда соблюдены следующие условия:

1) пространство встреч психолога и педагогов по качеству максимально приближено к такому виду среды как психотерапевтическая, которая по своим характеристикам максимально отзывчива к существующим у человека потребностям и при этом свободна от каких-либо элементов стресса и угрозы;

2) задания максимально направлены на разворачивание собственного опыта, рефлексию внешнего и внутреннего плана, на которую в обычном сверхдинамичном режиме у педагога нет времени. Можно сказать, что принцип открытости образовательного поля позволяет усилить открытость в личном профиле, сделать эту черту более опорной, увидеть в ней ценность и научиться осознанно обращаться к ней при встрече с затруднением.

Результаты проведенного нами анализа позволяют сделать некоторые **выводы**, представляющие интерес для нашего исследования:

1. Личностная составляющая ситуаций педагогического затруднения структурно представляет собой комплекс, включающий открытость, толерантность к неопределенности, креативность и эмоциональный аспект личности. Определяя ситуацию педагогического затруднения как состояние оптимального напряжения, в личностном компоненте мы выделяем прежде всего такие характеристики, которые позволяют увидеть в привычной ситуации новизну и обеспечивают возможность разрешать ситуацию затруднения.

2. На сегодняшний день очевидным является приоритет, отданный исследователями изучению когнитивного аспекта в разрешении личностью ситуаций затруднения (R. Lazarus, J. Hudek-Knezevic, Т.В. Корнилова, Е.В. Битюцкая, Demetriou, Spanoudis, Žebec, Andreou, Golino, Kazi, 2018; Kretzschmar, Spengler, Schubert, Steinmayr, Ziegler, 2018) и недооцененность широкого спектра личностных возможностей несвязанных напрямую с интеллектом. В исследовании раскрыто значение эмоционального аспекта личности и таких параметров как открытость, толерантность к неопределенности и креативность, от которых зависит сохранение устойчивости, интерес к затруднению и возможность выхода в надситуативный уровень анализа.

3. Установлено, что возраст имеет значение, а стаж нет. Стаж участников исследования варьировался от 2 до 25 лет и связи между успешностью разрешения ситуация затруднения и стажем не обнаружено.

4. Выявлены стратегии решения ситуаций в зависимости от личностных особенностей. В целом, мы видим, что значимыми для решения ситуаций затруднения оказались личностные черты, которые включены в механизм саморганизации личности. Это возможность переносить неопределенность, устойчивое чувство собственной автономности, хорошие телесные границы, осознанность и эмоциональность как способность распознавать и регулировать уровень напряжения и тревожности. Но также это гуманистический взгляд на природу человека, вера в его силы и возможности.

5. Факторный анализ позволил выделить набор личностных параметров значимых для каждой ситуации в отдельности и определить те универсальные черты, которые в целом обеспечивают возможность личности разрешать затруднение. Это такие личностные черты как **чувство собственной автономности** и **умение структурировать ситуацию**. Но в разных группах контроль устроен по-разному. В первой группе - ориентация во времени, во второй – социальная ориентация выполняет структурирующую функцию, в третьей - самоконтроль. **Рефлексия** – значимый для всех параметр, однако в первой группе он связан с физическом Я, то есть укорененность в телесном опыте позволяет сохранять устойчивость в ситуации неопределенности и вести внутреннее размышление. В то время, как у двух других групп Рефлексивное связано, и возможно блокируется, социальным Я.

6. Изменения в результате проведения развивающей программы произошли у респондентов: по **ситуации №1**, связанной с нарушением детьми дисциплины, **высокий уровень доверия, самостоятельности и низкие значения Социального Я**. У тех, кто лучше стал решать **вторую ситуацию** (отказ ребенка выполнять просьбу, требование педагога) **высокая практичность, низкий уровень консерватизма и выражена гуманистическая ориентация**. Повышение уровня разрешения **третьей ситуации**, когда конфликт

происходит между детьми, связан только с одним личностным показателем - **потребность в познании**. По четвертой ситуации те, кто лучше начали справляться в случае невозможности дать ответ на вопрос ребенка, имеют **высокое материальное Я** и при этом **высокий уровень ценностей гуманистической направленности**. У тех, у кого выросли показатели по решению пятой ситуации, **ниже тревожность, ниже аутосимпатия**, это понятно. Но также **снижено стремление к самоактуализации, гибкость и контактность**. Пережить незаинтересованность получается легче, если черты, отвечающие за ориентацию на другого снижены.

7. Полученные данные показали, что в ситуациях затруднения эмоциональный аспект личности педагогов может стать фактором разрешения трудной ситуации при условии проведения с педагогами обучающей программы, включающей регулярные занятия по разрешению эмоциогенных ситуаций и тренинг личностного роста.

8. Репрезентантом эмоционального аспекта личности педагогов является личностная тревожность. На теоретическом уровне обоснованно конструктивное влияние тревожности в ситуации затруднения прежде всего как мобилизирующего креативный потенциал личности аспекта. На эмпирическом материале показано, что личностная тревожность положительно влияет на эффективность профессиональной деятельности педагогов, при условии, что уровень тревожности выходит за рамки низких значений, но не достигает максимальной оценки в 12 баллов по шкале методики 16 Pf Кеттелла.

9. Важное место в развитии эмоционального аспекта личности, открытости, толерантности к неопределенности и креативности педагогов занимает тренинг ЛОЭТ, поскольку в ходе тренинга его участники не только испытывают сильные эмоции, но и учатся трансформировать свои переживания в решения ситуаций затруднения.

10. Стойкость посттренинговых изменений в эмоциональном аспекте личности педагогов обусловлен применением в обучающей программе занятий по

решению различных педагогических эмоциогенных ситуаций, закрепляющих эти изменения.

11. Развитие личностной открытости в ситуациях педагогического затруднения возможно, воздействие на этот параметр позволяет повысить толерантность к неопределенности и успешность разрешения ситуаций затруднения.

12. Важным предиктором успешного разрешения ситуаций педагогического затруднения Открытость является. Эффективное разрешение ситуаций затруднения связано с выходом ситуации на новый уровень осмысления и открытие таких ее возможностей, которые ведут к изменениям участников образовательного процесса. Неэффективное разрешение ситуации затруднения, как и перевод ситуации в разряд критической, будет сопровождаться включением стереотипного и других защитных форм поведения, закрывая ситуацию и понижая её развивающий потенциал.

Гипотезы исследования подтвердились, задачи исследования полностью выполнены, цель исследования достигнута.

Содержание научно-исследовательской работы отражено в следующих публикациях:

1. Миллер О.М., Кресова Н.Ю. Взаимосвязи ценностей педагогической деятельности и профессионального самосознания педагогов // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. №4 (38). С. 88-92.
2. Кресова Н.Ю. Особенности реакций педагогов на ситуации педагогического затруднения // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика : материалы Междунар. науч.-практ. конф. / СибГУ им. М. Ф. Решетнева. – Красноярск, 2017. С.88-92
3. Миллер О.М., Кресова Н.Ю. Личностная составляющая ситуаций педагогического затруднения // Психология в системе социально-производственных отношений: материалы Междунар. науч.- практ. конф. (20 апреля 2018г., Красноярск) / СибГУ им. М.Ф. Решетнева. – Красноярск, 2018. С. 39-42.

4. Миллер О.М., Кресо́ва 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.
5. Кресо́ва, Н.Ю. Открытость как личностный предиктор эффективного разрешения ситуаций педагогического затруднения// Вестник КГПУ № 3 (49), 2019, С. 151-159.
6. Миллер О.М., Кресо́ва Н.Ю. Эмоциональный аспект личности педагогов в ситуациях затруднения как фактор развития педагогической деятельности // Вестник КГПУ № 4 (50), 2019, С. 163-168.