

БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА ДИРЕКТОР ШКОЛЫ

педагогика

№ 1, 2014

А.Н. Фоминова

Развитие жизнестойкости учащегося в школе



БИБЛИОТЕКА ЖУРНАЛА ДИРЕКТОР ШКОЛЫ

педагогика

№ 1, 2014

А.Н. Фоминова

Развитие жизнестойкости учащегося в школе

Ответственный редактор —
кандидат педагогических наук М.А. Ушакова

Москва • «СЕНТЯБРЬ» •

УДК 373.1.015.324
ББК 88.611.4
Ф76

Библиотека журнала «Директор школы» основана в 1995 году.
Выходит 8 раз в год.

Ф76 Фомина А.Н.
Развитие жизнестойкости учащегося в школе —
М.: Сентябрь, 2014. — 160 с.
ISBN 978-5-88753-150-2

Ситуации непредвиденных жизненных трудностей, просто достаточно напряженная жизнь в определенные отрезки времени требуют от человека не только умения выстоять, но и способности максимально реализовать свои возможности в данных обстоятельствах, проявить жизнестойкость.

Автор данной книги сосредоточил свое внимание на вопросах развития жизнестойкости у детей и подростков, которое можно и важно осуществлять в процессе обучения в школе. В книге дается теоретический анализ феномена жизнестойкости личности, приводятся данные исследований, предлагаются практические рекомендации для учителей по проведению тематических занятий.

Книга адресована учителям, школьным психологам, родителям, учащимся старших классов и всем тем, кто интересуется вопросами психологии личности.

УДК 373.1.015.324

© Фомина А.Н. 2014
© Издательская фирма «Сентябрь», 2014

Москва, 2014

Содержание

Введение	5
Что такое жизнестойкость личности и как она проявляется в обиденной жизни	9
Философские и психологические подходы к изучению жизнестойкости	10
Личность учителя как значимый фактор развития жизнестойкости ребенка.....	17
Роль личностных особенностей учителя в развитии жизнестойкости учащегося	18
Роль психологического состояния учителя в развитии жизнестойкости учащегося	23
Особенности жизнестойкости учителей	35
Как учитель может способствовать развитию жизнестойкости ученика	40
Роль врожденных особенностей ребенка в развитии жизнестойкости	41
Учет врожденных особенностей ребенка в учебном процессе	41
Помощь ребенку в выработке индивидуального стиля деятельности	52
Создание обстановки высокой степени заинтересованности	62
Развитие самооценки ребенка, необходимой для жизненной устойчивости	68
Что способствует развитию оптимальной самооценки учащегося?	68
Как помочь детям объективно интерпретировать причины своих достижений и неудач	74
Учим детей самоэффективности	78
Интеллектуальная деятельность — основа жизнестойкого отношения человека к событиям жизни	82
Развитие позитивного (саногенного) мышления	83

Алгоритм мыслительной проработки сложной ситуации	87
Разнообразие типов мыслительной деятельности в образовательном процессе и в жизни.....	91
Роль навыков и привычек в формировании жизнестойкого поведения человека	102
Значение коммуникативных навыков.....	104
Навыки уверенного поведения	110
Навыки саморегуляции	115
Ценности и смыслы — основа жизнестойкости человека	120
Смыслы и ценности в жизни человека	121
Отношение к другому человеку и к жизни как значимый смысл.....	128
Роль юмора в развитии жизнестойкости	130
Определяющая роль смыслов в модели жизнестойкости	132
Социально-культурный аспект феномена жизнестойкости	135
Роль социума в развитии личности ребенка	136
Социальное расслоение общества и жизнестойкость детей и подростков	141
Культура как опора в развитии жизнестойкости	145

Введение

Изменения, происходящие в обществе, предъявляют к человеку новые требования. Условия, в которых протекает жизнедеятельность современного человека, часто по праву называют экстремальными и стимулирующими развитие стресса. Чтобы жить, а не просто биологически выживать, человеку необходимо выработать навыки решения проблем, приобрести такое свойство личности, которое позволило бы эффективно справляться с жизненными трудностями, а также самореализовываться в своей повседневной деятельности.

Все это обуславливает интерес к *феномену жизнестойкости личности человека* — установки человека на преодоление им трудностей жизни, причем без ущерба для своего психологического состояния и даже с возникновением позитивных изменений. На феномен способности некоторых людей преодолевать трудности жизни, причем преодолевать творчески, особое внимание ученых было обращено после Второй мировой войны. Исследователи и практики поставили вопрос: «От чего зависит способность к творческому преодолению трудностей?», а также следующий вопрос: «Что делает ребенка устойчивым к ударам судьбы?».

В настоящее время эти вопросы становятся все более актуальными в связи с прискорбными статистическими данными по зависимому, суицидальному и противоправному поведению подростков и молодежи.

В Декларации ЮНЕСКО «Образование XXI века» открыто заявляется о том, что главной ценностью новой культуры должно стать стабильное развитие человека и общества, а главной целью образования — *формирование жизнеспособной личности*.

Несмотря на видимое понимание проблемы воспитания здоровой в физическом и психологическом смысле молодежи, показатели *психологического здоровья* нашего общества имеют тенденцию к ухудшению. По данным из официального письма Министерства образования и науки РФ, обнародованного еще в 1999 году, спустя только первый год обучения у 60–70% первоклассников выявляются первые признаки психических нарушений. Эти данные должны были вызвать тревогу. Но здоровьем детей заниматься было некогда — стояли глобальные экономические задачи. И вот уже в 2006 году президент РАМН академик М.И. Давыдов произнес фразу: «У нас больше нет здоровых выпускников школ».

И вот наши выпускники выходят из стен школы в самостоятельную жизнь. По статистике сегодня 88% увольнений из армии происходит по причинам пограничных состояний, личностных расстройств, неврозов. Ученые Института психологии РАН свели воедино некоторые психологические характеристики российского общества — количество убийств и самоубийств, численность людей с заболеванием нервной системы, социальное сиротство, устойчивость семьи — и получили индекс, характеризующий психологическое состояние общества.

Исходя из постоянных наблюдений видно, что в 1990-х годах этот индекс был равен 6,68, а сейчас составляет 4,97. По этому показателю мы уступаем не только странам Западной Европы, но и Белоруссии (6,79) и Украине (6,31).

Но за сухими цифрами статистики стоят реальные люди с их судьбами, за этими цифрами — поступки людей в трудных ситуациях жизни.

Печальные данные статистики может оптимизировать информация о том, что на протяжении своей жизни человек развивается как

личность и имеет способность научиться творчески противостоять стрессу. Причем чем ниже у человека эта способность, тем продуктивнее может идти это развитие. Все большее количество отечественных и зарубежных исследований, а также анализ жизненных трагических историй людей показывает, что жизнестойкости можно научиться, а также *можно помочь другому человеку (особенно ребенку и подростку) развить это качество.*

В аналитических работах отечественных философов отмечается, что оптимальные программы по воспитанию детей могут дать свои результаты через 10–15 лет. «Но современное состояние общества не дает нашей стране такого запаса времени», — отмечает философ М.И. Штеренберг.

Жизнестойкость как свойство личности развивается в процессе жизни человека и связана как с его *индивидуальными особенностями*, процессами его *самосознания*, так и с влиянием внешних факторов среды — *социальных взаимодействий, культурных ритуалов и традиций*. А школьные годы — время интенсивнейшего становления личности.

В жизни ребенка есть период (примерно до 11–14 лет), когда именно взрослый человек, находящийся рядом, определяет успешность его познавательного и личностного развития. Сначала этим взрослым является мама, от которой ребенок получает на всю жизнь чувство защищенности. Затем это — оба родителя и близкие взрослые, которые помогают ребенку почувствовать самостоятельность в этом мире. Потом подключаются воспитатели и другие взрослые, которые направляют активность ребенка на познание мира и приобретение опыта. В младшей школе значимым взрослым становится учитель. Именно от него во многом зависит появление у ребенка и у подростка чувства уверенности и умелости в социальном мире или возникновение чувства неполноценности от неуспешности в значимой деятельности — учебе.

Что может учитель сделать для развития такого качества, как жизнестойкость, чтобы дети не пасовали перед трудностями, будь это трудности учебы, экзаменов, отношения с родителями (причина большинства подростковых депрессий), отвержение со стороны сверстников и возлюбленных (причина большинства подростковых и юношеских суицидов)?

Что учитель может сделать силами своего предмета? Как знания по предмету и особенности взаимодействия с учителем в учебном процессе могут расширить картину мира ребенка, а также дать ученику ценную информацию о нем самом, о его возможностях и особенностях?

На что учитель может обратить внимание, понимая сегодняшние и предстоящие трудности своих учеников? Для этого важна не только осведомленность, эрудиция, но и собственная позиция, точка зрения на возможности человека в современном постиндустриальном обществе, когда рушатся связи между поколениями, развитие технологий происходит так быстро, что психика человека не всегда справляется с информационными и эмоциональными перегрузками.

Дети и подростки, жизнь которых тесно связана с таким общественным институтом, как школа, во многом вырабатывают определенные модели устойчивости к этой жизни именно во время уроков и перемен, в процессе общения с учителями и одноклассниками, но могут и не вырабатывать. И тогда мы сталкиваемся с трагедиями, явными или скрытыми до поры до времени.

Представляется важным проанализировать структуру жизнестойкости личности подрастающего человека и рассмотреть возможность развития жизнестойкости в условиях школьного обучения.

Многоаспектность феномена жизнестойкости определяет и структуру книги.

В книгу включены практические задания на самопознание как для самих учителей, так и для учащихся, которые призваны обратить внимание на определенные индивидуальные и личностные особенности, проявление жизненных навыков и привычек. Эти задания могут быть предложены в ходе урока (например, при изучении некоторых тем по биологии, ОБЖ), а также на классных часах, при индивидуальной работе с учащимся.

Что такое жизнестойкость личности и как она проявляется в обыденной жизни

Феномен жизнестойкости является неотъемлемым личностным образованием, развивающимся в процессе жизни человека.

Человек может решать свои жизненные проблемы в нашем непредсказуемом мире только в процессе своего личностного развития — изменения отношения к себе, другим, к своей деятельности и к миру в целом; пересмотра своих ценностей и нахождения новых смыслов.

Жизнь — явление сложное. Если мы посмотрим на нее как на творчество, то будем воспитывать и обучать ребенка как творца, архитектора своей собственной судьбы. Но жизнь — это и труд, а следовательно, необходимо обучать ребенка навыкам, умениям, полезным привычкам. И очень важно, чтобы ребенок вовремя получал информацию для раздумья и выбора, приобретал умелость, компетентность, а также чувство уверенности

в преодолении жизненных трудностей. В противном случае он окажется в состоянии, которое М. Монтень выразил в таком афоризме: «*Мы научаемся жить, когда жизнь наша уже прошла*».

Философские и психологические подходы к изучению жизнестойкости

Обратимся к наиболее важным аспектам понимания феномена жизнестойкости в философии и психологии.

В философских учениях античности проблема устойчивости человека перед невзгодами жизни была очень актуальна. Философы школы стоиков (Зенон, Сенека, Эпиктет, Марк Аврелий) обосновывали разумную природу человека и необходимость *стоического отношения* к происходящим событиям, которые уже не зависят от человека. В учении стоиков поднимался важный вопрос о возникновении эмоциональных переживаний человека, связанных не с происшедшими событиями, а именно с *отношением* к этим событиям. Осмысливалась установка на то, что никакие невзгоды не могут причинить вред человеку против его воли.

Философы-стоики рассматривали вопросы отношения к миру, проблемы возможностей и ограничений человека в этом мире. Они подчеркивали значение *индивидуального выбора* и значение для человека приближения к добродетельной жизни; отмечали важность формирования *добрых привычек*; подчеркивали необходимость отвечать на события *разумом*, а не эмоциями; рассматривали вопросы возможностей и ограничений человека в этом мире.

Также в учении стоиков отмечалась важная роль *социального компонента* в жизни человека, сознание им своего *долга* как принятия на себя решения жизненной задачи и исполнения ее в меру своих способностей.

Все эти компоненты учения стоиков — способности к выбору, опора на разум, роль привычек, важность социального компонента — глубоко изучались впоследствии в философских и психологических школах, получили практическое приложение в педагогических системах, психотерапии и психологическом консультировании.

Важно и интересно подчеркнуть, что в описании потомков известные представители стоицизма остались именно как жизнестойкие люди.

Эпиктет (50 г.н.э.–125 г.н.э.) поражал современников своим юмором и спокойствием, сосредоточивал внимание на практической стороне философии, в его лице философия становилась жизнью, сам он себя считал *учителем добродетельной жизни*.

Марку Аврелию (121 г.н.э.–180 г.н.э.), императору Рима, автору возвышенно этического трактата «Размышления», удалось строить свою жизнь часто в очень неблагоприятных обстоятельствах, в полном согласии с предписаниями своей книги «Мысли самому себе».

Стоики признают четыре основные добродетели: разумность, умеренность, справедливость и доблесть. *Главной добродетелью в стоической этике является умение жить в согласии с разумом.*

В основе стоической этики лежит утверждение, что не следует искать причины человеческих проблем во внешнем мире, поскольку это лишь внешнее проявление происходящего в человеческой душе.

Основными задачами стоической философии были: воспитание внутренне свободного человека, не зависящего от внешних обстоятельств; внутренне сильного, способного выстоять в хаосе окружающего мира; пробуждение в человеке голоса совести; воспитание веротерпимости и любви к людям, чувства юмора и умения применять все это на практике. Ну чем не задачи современного воспитания, когда подрастающий человек сталкивается со многими ценностными расхождениями, с большими сложностями найти в ком-то или в чем-то жизненную опору?

Если в период античности проблема жизнестойкости человека опиралась на идеи самодостаточности человека, то в Средние века идея его выживаемости рассматривалась по-другому.

В обыденном сознании средневековый период развития европейского общества нередко воспринимается как время мракобесия, крепостной зависимости крестьянства, костров инквизиции и т.п. В определенной мере это действительно так. Но нельзя не учитывать и то обстоятельство, что религиозно-философский взгляд на человека задает довольно высокий уровень оценки его сущности, жизнедеятельности, назначения в мире. Это не безбрежный,

непонятный, а потому нередко устрашающий космос античности, а Бог, понимаемый как носитель глубоких нравственных истин, эталон созидания и добродетели. Поэтому в средневековой философии проблема человека включила в поле своего внимания *духовность и осмысленность человеческой жизни*, а также ее возвышенность над эмпирической повседневностью. Так, Августин Блаженный решающее для человека значение придавал не интеллекту, а *воле*, не теории, а *любви*, не знанию, а *вере*, не рациональному, а *живой надежде*.

В последующие периоды развития общества быстрые изменения в социальной, культурной жизни ставят перед философами вопросы быстротечности, индивидуального самоосуществления человека. Проблемы неопределенности, парадоксальности человеческой жизни в современном мире анализирует такое направление философии, как экзистенциализм. Экзистенциалисты подчеркивают, что только через *самостоятельную решительность* человек преодолеет трудности современной жизни (такие как С. Кьеркегор, Ж.-П. Сартр, А. Камю). Личность растет, выбирая, и приходит в упадок, пребывая в нерешительности.

Рассматривая способность человека противостоять жизненным невзгодам, философы-экзистенциалисты обращаются к таким понятиям, как *свобода и сознательность выбора, ответственность и долженствование, нахождение смысла* в происходящем. Все эти философские категории находят свое место в современных психологических исследованиях личности человека.

Русские философы XIX века, развивающие религиозное направление философии, размышляя над жизнью человека, определяли *духовную основу* русской нации, *придающую устойчивость жизни человека*, через православие. Дух православия придает высший смысл развитию человека и является подлинным двигателем исторического процесса (В.С. Соловьев, Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, П.А. Флоренский).

В психологической науке исследование вопросов, связанных с возможностью человека развивать психологические способности в трудных ситуациях и тем самым лично развиваться в самых неблагоприятных обстоятельствах жизни, относится к изучению стрессоустойчивости, личностной зрелости человека.

Термин *hardiness*, введенный С. Мадди, в переводе с английского означает «крепость, выносливость». Его исследование личностных особенностей сотрудников одной из компаний, которые в условиях постоянно действующего стресса не только не покинули компанию, но и улучшили свою профессиональную деятельность, привели к выявлению у этих служащих *структуры установок и умений*, способствующих превращению ситуации стресса в ситуацию проявления своих *возможностей*.

Перевод отечественным психологом Д.А. Леонтьевым термина *hardiness* как «жизнестойкость» придало этому термину значимую эмоциональную окраску. Сам термин «жизнестойкость» является привлекательным, так как включает эмоционально насыщенное слово «жизнь» и актуальное психологическое свойство, выраженное термином «стойкость».

Феномен *жизни* можно отнести к различным уровням организации человека. «Жизнь *телесная* и стремление к ее сохранению, материальному поддержанию, жизнь *нравственная* как стремление к благу и счастью, жизнь *духовная* как возвышающаяся над обыденной — все эти стороны жизни неизменно оказывались в центре внимания философской мысли различных эпох», — отмечает психолог К.А. Абульханова-Славская. Само сущностное наполнение понятия «жизнь» связано с разными уровнями, сторонами, способами ее протекания — *от биологического выживания до духовного просветления*.

Термин «жизнестойкость» активно стал использоваться в психологических исследованиях и рассматриваться как *личностный ресурс*, как способность человека в жизненно важных ситуациях открыть в себе новые способности и осуществить новые возможности. Поэтому жизнестойкость рассматривается разными психологами как определенная степень «живучести», «способность преодоления самого себя», «действовать вопреки», «способность превращать проблемные ситуации в новые возможности», «ключевой ресурс личности».

Жизнестойкость — это прежде всего *УСТАНОВКА* на то, что его *активность и вовлеченность* имеет значение в развитии жизненной ситуации, что он способен *контролировать* эту ситуацию и в любом случае *получать опыт жизни* и использовать его в дальнейшем.

Вовлеченность определяется как убежденность человека в том, что его включенность в деятельность дает максимальный шанс для поиска чего-то важного для его личности и для его жизни. Человек с развитым компонентом вовлеченности получает удовольствие от собственной деятельности, в процессе которой он чувствует свою значимость, ценность.

Контроль представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Человек с сильно развитым компонентом контроля ощущает, что *сам* выбирает собственную деятельность, свой путь. Противоположность этому — ощущение собственной беспомощности.

Принятие риска — убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, — неважно, позитивного или негативного. Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности.

Кроме этого свойство жизнестойкости включает в себя такие базовые ценности, как *кооперация, доверие и креативность*.

Люди, имеющие высокие показатели жизнестойкости, имеют большее ощущение компетентности, более высокую самооценку, более развитые стратегии совладания с трудными ситуациями и вообще испытывают меньше стрессов в повседневной жизни.

В литературе выделяется **содержательная сторона** жизнестойкости, которая связана с ценностями и смыслами человека, помогающими ему жить и эффективно справляться с трудностями, с его жизненными интересами, а также с особенностями отношений к себе, другим людям и миру в целом. Содержательная сторона жизнестойкости связана с *личностно-смысловым* уровнем в структуре жизнестойкости. На проявление особенностей личностно-смыслового уровня влияют социальные, культурные, экономические особенности общества, в котором ребенок живет, семейная ситуация, т.е. все внешние составляющие общественной жизни ребенка, которые могут стать поддержкой, источником внутренней силы в ситуации преодоления. А это прежде всего влияние социума, в котором живет и развивается ребенок.

Другая сторона жизнестойкости — **практическая деятельность** человека, которая связана с его интеллектуальными и практическими навыками, привычками, умениями в различных областях — общении, учебе, трудовой деятельности. Эта сторона жизнестойкости связана с *социально-психологическим* уровнем в структуре феномена жизнестойкости.

Но важно отметить, что никакие личностные и социальные функции человека не остаются без влияния биологической природы человека. Поэтому необходимо выделить *психофизиологический уровень* в структуре жизнестойкости, связанный с нашей биологической природой — особенностями нервной системы, уровнем метаболизма, общим состоянием здоровья и гормонального фона.

Таким образом, если подходить к психике человека как к уровневой системе, то можно говорить о том, что жизнестойкость связана с нашей *биологической* составляющей (психофизиологический уровень — насколько мы энергичны), особенностями наших *психических* процессов (социально-психологический уровень — насколько мы умелы) и *социальной* составляющей (личностно-смысловой уровень — какие ценности и смыслы нам близки).

Таблица 1

Структура жизнестойкости как интегральная характеристика индивидуальности

Уровень	Психологическая составляющая	Результат проявления жизнестойкости на данном уровне
Личностно-смысловой	Ценностно-смысловой компонент, мотивационный, волевой	Позитивное мироощущение, повышение качества жизни
Социально-психологический	Социальные навыки; освоенные эффективные модели поведения; стили мышления	Адаптация к социуму; эффективная саморегуляция; самореализация

Психофизиологический	Темпераментальные характеристики (скорость переработки информации, эмоциональная устойчивость, уравновешенность, экстраверсия); проявление физиологических реакций стресса	Оптимальность реакций в ситуации стресса; способность и готовность выдерживать стрессовую ситуацию, сохраняя внутреннюю сбалансированность и не снижая успешности деятельности
-----------------------------	--	--

Существуют феномены, противоположные жизнестойкости по своей сущности и проявлению в человеческой жизни. Описание этих феноменов связано с уходом человека от стрессовой ситуации, неразрешением связанных с ней проблем. Это прежде всего суицид — уход из жизни как уход от ее трудностей. Трудность ситуации для человека расценивается выше, чем смыслы и ценности жизни. Уход от разрешения трудностей связан с таким феноменом, как «выученная беспомощность» — отказ от деятельности; зависимое поведение. Также уходом от решения стрессовых ситуаций может быть уход в болезнь.

Можно также представить проявление этих феноменов с точки зрения уровневого подхода к психике человека.

Таблица 2

Проявление на разных уровнях психики психологических феноменов, противоположных жизнестойкости

На личностно-смысловом уровне	Отсутствие осознанности и активности по отношению к своей жизни, полное пассивное подчинение обстоятельствам, принятие всего, что происходит, как неизбежного и неконтролируемого Суицидальные тенденции
На социально-психологическом	Неадаптированность, несформированность коммуникативных навыков, навыков саморегуляции Выученная беспомощность Прозябание, пассивность Зависимое поведение
На психофизиологическом уровне	Невроз, психосоматические болезни

Конечно, это несколько искусственное разделение, но оно поможет нам выявить конкретные знания, умения, отношения, которым мы обучаем ребенка, готовя его к самостоятельной жизни.

Как показывает практика жизни и результаты исследований, наибольшее значение в проявлении жизнестойкости человека отводится содержательной составляющей. Опираясь на собственные значимые смыслы жизни, смыслы и ценности отношений, на свои интересы, человек развивает собственные навыки и умения, потому что есть, ради чего жить и преодолевать трудности.

Наработка практических навыков, стратегий поведения, привычек может способствовать более эффективному поведению человека, укреплять его смысловые, значимые для выстаивания в трудных ситуациях действия.

Таким образом, жизнестойкость тесно связана с особенностями личности человека. Поэтому мы обращаемся прежде всего к личности учителя и ребенка в процессе обучения в школе.

Личность учителя как значимый фактор развития жизнестойкости ребенка

Проблема личности носит междисциплинарный характер, находясь в поле зрения социальных и естественных наук, а также духовной культуры и практики.

Известный советский философ Э.В. Ильенков, автор работы, в название которой вынесен вопрос: «Что же такое личность?», писал: «Человеческая личность, по старинке называемая иногда душой, той самой душой, которую каждый человек знает как свое Я, как нечто уникально-неповторимое, неразложимое на какие-либо общие составляющие и, стало быть, принципиально ускользающее от научно-теоретических определений и даже невыразимое в словах...»

В отечественной психологии под словом «личность» понимается человек, наделенный смыслами, ценностями, мотивами поведения, которые возникают у него в процессе его жизни в обществе. От особенностей развития этих образований зависит ответ на вопрос, ради

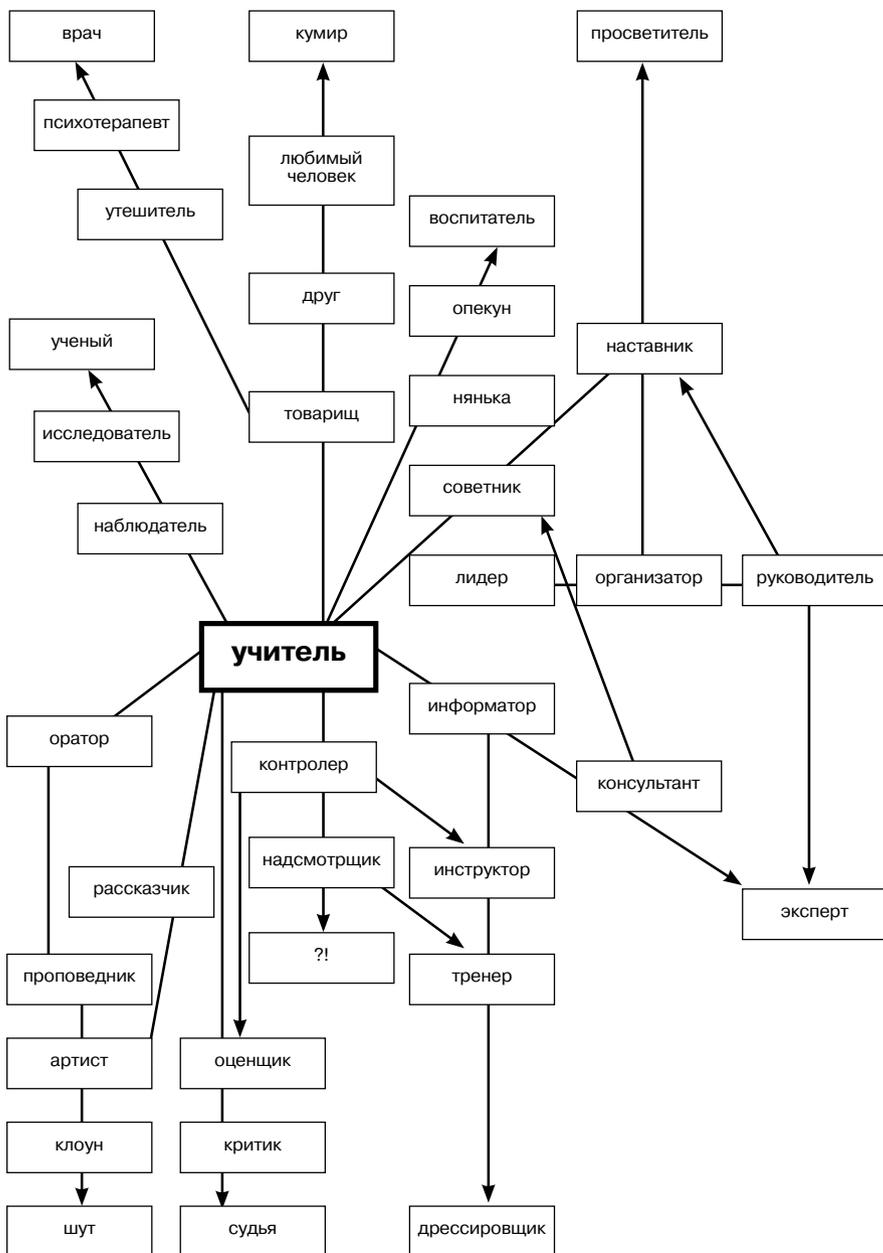
чего что-то делает в жизни этот человек, какой смысл его действий, каковы интересы к результатам, что им движет? Одни и те же действия человека (например, учить детей грамоте) могут быть связаны с разными мотивами: добиться отличного результата; построить собственную карьеру; заслужить одобрение администрации, родителей; помочь ученикам стать не только грамотными, но и духовно развитыми людьми. Причем эти мотивы и смыслы могут изменяться в процессе работы, возрастных изменений, переосмысления себя, своей деятельности и даже своей жизни в целом.

Личность человека развивается всю жизнь под воздействием культурных, социальных, политических, экономических и других факторов. Фактически именно личность учителя можно рассматривать как инструмент воспитания другого человека. Поэтому ценности, смыслы учителя, так или иначе отражающиеся в его поведении, важны и значимы. Они влияют на выбор учителем методов, способов воздействия на ребенка, на использование методов его обучения, на особенности общения с учеником. Они демонстрируют ребенку манеру эффективного социального взаимодействия в различных ситуациях.

Роль личностных особенностей учителя в развитии жизнестойкости учащегося

Профессии, связанные с интенсивным общением, с влиянием на другого человека, требуют от профессионала устойчивости собственной личности к стрессам, перегрузкам. Учитель выполняет в своей деятельности огромное количество психологических ролей, которые так своеобразно и интересно структурировал отечественный психотерапевт Владимир Леви.

Несомненно, многие из этих ролей требуют выдержки, решительности, выносливости (контролер, тренер и т.п.); какие-то роли предполагают исключительно творческий подход и умения переосмыслить ситуацию (психотерапевт, ученый). Многие роли связаны с хорошими навыками, умениями и знаниями (эксперт, организатор и т.д.).



Наибольшее влияние на то, **как** мы играем свои социальные роли, оказывает наша *личность*, проявляющаяся, как уже отмечалось выше, в наших ценностях, смыслах, отношении к себе, окружающим, к своему делу и миру в целом.

Остановимся на таком важнейшем личностном качестве, как представление о себе, или **Я-концепция**.

Я-концепция включает такие составляющие:

- знания о себе (кто я такой в этой жизни?);
- отношение к себе (как я к себе отношусь, зная о своих плюсах и минусах);
- поведение с окружающими (коллегами, учениками, руководством) на основе знаний о себе и отношения к себе.

Исследования американских психологов (данные Р. Бернса, 1986) показали, что между позицией учителя и непосредственным самовосприятием учащихся существует тесная связь. Установлено, что у учителей, имеющих *положительное самовосприятие*, ученики также имеют более позитивные представления о себе, чем у учителей с противоположной тенденцией. Общаясь с человеком, который верит в себя и проявляет уверенность в возможностях своих учеников, дети начинают в полной мере проявлять свои способности и приобретают ощущение собственной ценности.

Позитивное восприятие учителем самого себя и учеников является одним из важнейших факторов эффективности его работы и способствует развитию у школьников позитивного представления о себе, формированию адекватной самооценки. Наверное, о таких учителях пишет Д.А. Белухин в своей книге «Учитель: от любви до ненависти...»: «Вспомните своих любимых учителей. За что вы их любили и любите до сих пор? За то, что научили вас решать квадратные уравнения? За то, что заставляли учить английские слова? А может быть, за то, что были интересными и умными людьми, общение с которыми доставляло удовольствие? За то, что уважали личность школьника, не унижали его, не навязывали собственного мнения, вместе с вами открывали для вас же интереснейшие миры? Вам хочется снова увидеть своего учителя, поделиться радостью или же, наоборот, рассказать о своей наболевшей жизненной проблеме?»

Учитель с *негативным самовосприятием* испытывает чувство незащищенности, воспринимает окружающих через призму своих

стрессов и тревог, обращается к авторитарному стилю как к средству психологической самозащиты.

Для таких учителей является более свойственным следующий тип поведения: отрицательно реагировать на тех учащихся, которые тебя не любят; использовать любую возможность в создании для учащихся трудностей; стимулировать учащихся к учебе, вызывая у них чувство вины за свои промахи; по возможности строить учебную деятельность на основе конкурентной борьбы; исходить из вероятности нечестного поведения учащихся на экзаменах; сталкивать учащихся лицом к лицу с суровой реальностью взрослой жизни; стремиться к установлению жесткой дисциплины; увеличивать степень наказания учащегося пропорционально его вине.

Педагог, обладающий негативным самовосприятием, склонен принижать значение личности другого человека, так же как и своей. Учителя, испытывающие чувство личностной или профессиональной неадекватности, не удовлетворены своей работой, непроизвольно создают в классе атмосферу, соответствующую этим ощущениям. Нередко они ведут себя чрезмерно жестко, авторитарно, пытаются защититься от учащихся агрессивностью. В других случаях они, наоборот, чрезмерно пассивны, не руководят деятельностью учащихся, легко отклоняются от цели урока, безразличны к процессу обучения и его результатам.

Если доминантным психологическим состоянием учителя в классе является чувство незащищенности, у него повышается тревожность, он становится подозрительным в отношениях не только с учащимися, но и с их родителями, с коллегами.

В современных исследованиях установлено, что высокий уровень жизнестойкости связан с низкими показателями тревожности, и наоборот.

Почему для учителя важны прежде всего его позитивное самовосприятие, гуманистические ценности и смыслы, мотивы достижения?

Да потому, что все его ценности и смыслы проявляются через его поведение, общение, методы преподавания, а в нашей психике работает мощный психологический механизм развития личности — *механизм идентификации* — подражания, когда ребенок или подросток берет пример со значимого взрослого или идентифицируется с агрессивным взрослым, повторяя его поведение.

Стихийный механизм идентификации действует стихийно, независимо от знания о нем тех, кто подражает, и тех, кому подражают. Выдающийся педагог Антон Семенович Макаренко (1888–1939) в «Лекциях о воспитании детей» писал: *«Не думайте, что вы воспитываете ребенка только тогда, когда с ним разговариваете, или поучаете его, или приказываете ему. Вы воспитываете его в каждый момент вашей жизни, даже тогда, когда вас нет дома. Как вы одеваетесь, как вы разговариваете с другими людьми и о других людях, как вы радуетесь или печалитесь, как вы общаетесь с друзьями и с врагами, как вы смеетесь, читаете газету — все это имеет для ребенка большое значение. ...А если вы дома грубы или хвастливы... вам уже не нужно думать о воспитании: вы уже воспитываете ваших детей, и воспитываете плохо...»*

Взрослый человек во взаимодействии с ребенком и подростком может демонстрировать образцы самообладания в конфликтных и сложных ситуациях и тем самым запускать механизм подражания такому поведению у своих учеников.

Приведу пример. Начало урока. Учительница водит по списку в журнале ручкой, определяя, кого бы спросить. В классе стоит напряженная тишина, и вот один ученик не выдерживает напряжения и спрашивает: «Мария Ивановна, а почему у вас усы растут?» Учительница, не отрываясь от журнала, отвечает: «Наверно, кальция в организме много. А к доске пойдет...»

Обсуждая непростую проблему эмоциональной саморегуляции воспитывающего взрослого, П.Ф. Лесгафт отмечал: *«Необходимо, чтобы воспитатель всегда рассуждал и не допускал у себя рефлексивных движений; в противном случае получается явный абсурд: воспитатель преследует воспитанника за нарушение дисциплины и в то же время сам своими действиями доказывает, что он не умеет владеть собой, т.е. он сам недостаточно дисциплинирован».*

Только учитель, хорошо понимающий, знающий и принимающий самого себя, имеющий позитивный взгляд на других людей и осознающий свою ответственность за психологическое развитие ребенка, может действительно помочь своему ученику выработать отношение к себе, своим сверстникам, к учебе и другой жизненной деятельности, поверить в свои возможности и спокойно преодолеть трудности.

Роль психологического состояния учителя в развитии жизнестойкости учащегося

Жизнестойкость личности во многом связана со способностью человека регулировать свое эмоциональное состояние. Учителю при всех его интеллектуальных и эмоциональных нагрузках, несомненно, важно понимать, анализировать особенности *своего состояния*, чтобы помочь себе при наступлении выраженного стресса, напряжения, синдрома эмоционального выгорания. Если мы не будем этого делать, то трудно говорить о развитии жизнестойкости в других людях, тем более в людях, оптимальное развитие которых во многом зависит не только от *личности учителя* (сколь бы значимой она ни была), но и от текущего *эмоционального состояния учителя*.

Стресс обозначает напряженное состояние человека, возникающее в ответ на воздействие внешних факторов (выполнение важной работы в сжатые сроки, высокая эмоциональная нагрузка при общении, тяжелая физическая работа и т.д.). Жить без стрессов невозможно — без преодоления трудностей, без проявления усилий человек становится слабым, снижается уровень жизнестойкости.

Какой стресс мы переживаем — конструктивный или деструктивный, — зависит от нашей чувствительности к высоким требованиям сложной жизненной ситуации, от возможностей противостоять трудностям, от длительности воздействия стресс-фактора. У каждого человека есть определенный порог чувствительности к стрессу, и чем он выше, тем большие эмоциональные, интеллектуальные и физические нагрузки он может выдержать. Но если воздействие стрессогенного фактора продолжается, усиливается и становится выше порога чувствительности, то это начинает разрушительно действовать на человека.

Однако организм наш очень мудрый, он быстро реагирует на нарушение баланса, и независимо от нашего желания срабатывает определенный защитный механизм. Об одном из таких защитных механизмов, получившем не очень благозвучное название — **синдром эмоционального выгорания**, и пойдет речь.

Эмоциональное выгорание — это своеобразной уход, психологическая размолвка человека с работой в ответ на продолжительный стресс или в ответ на разочарование.

Этот термин ввел американский психолог К. Фреденбергер в 1974 году при оценке работы специалистов, которые вынуждены взаимодействовать с большим количеством людей.

По словам психолога Буриша, «тот, кто выгорает, когда-то должен был загореться». *Эмоциональному выгоранию подвержены люди, сильно включенные в свою работу, отдающие ей эмоции, знания, время.* Важно подчеркнуть, что этот профессиональный запал *не приводит к негативному состоянию*, если собственный вклад соответствует ожидаемому результату, моральному и материальному вознаграждению. В случае несоответствия вложенных усилий и полученных результатов могут возникнуть первые симптомы эмоционального выгорания.

Представьте, что в вашей квартире включены различные электрические приборы. В какой-то момент напряжение становится столь велико, что вылетают пробки, все выключается, свет гаснет. Пробки — это защита от пожара. То же самое и с эмоциональным выгоранием на работе, которое является своеобразным механизмом психологической защиты.

Обобщение результатов исследований разных авторов позволяет выделить три группы факторов риска синдрома выгорания: *личностные, ситуативные и профессиональные требования.*

Таблица 3
Факторы риска эмоционального выгорания

Личностные требования	Ситуативные требования	Профессиональные требования
Переживание несправедливости	Социальное сравнение и оценки других	Сложные взаимодействия
Хроническое переживание одиночества	Несправедливость, неравенство взаимоотношений	Эмоционально-насыщенное деловое общение

Переживание социальной незащищенности	Негативные или холодные, бесчувственные взаимоотношения с коллегами и подчиненными	Необходимость постоянного саморазвития и повышения профессиональной компетентности
Переживание социально-экономической нестабильности	Трудные ученики	Адаптация к новым людям, меняющимся профессиональным ситуациям
Переживание социальной и межличностной изоляции	Отсутствие корпоративной сплоченности, низкая организационная культура	Поиск новых решений
Неконструктивные модели преодолевающего поведения	Внутрифирменные и межличностные конфликты	Высокая ответственность за дело и за других людей
Высокая мотивация власти, высокая аффилиация	Рольевые конфликты, рольевая неопределенность	Самоконтроль и волевые решения
«Трудоголизм»	Дефицит административной, дружеской, социальной, профессиональной и других видов поддержки	Неинтересная или нелюбимая работа
Низкая самооценка	Перегрузки	Бюрократизм и бумажная работа
Низкая профессиональная мотивация, мотивация избегания неудач	Недогрузки	Отсутствие готовых решений, необходимость творческого поиска

Синдром эмоционального выгорания может развиваться как у учителей с большим стажем работы, так и у молодых педагогов, только начинающих свою профессиональную деятельность. Высокий уровень проявления этого состояния у учителей с большим стажем обусловлен длительным воздействием профессиональных стрессов, а у молодых учителей — вхождением в новую профессиональную сферу.

Как и любое психическое явление, состояние эмоционального выгорания для самого человека не может идти только под каким-то определенным знаком — минус или плюс.

Да, это состояние защищает человека от эмоционального и физического перенапряжения *за счет полного или частичного исключения эмоционального реагирования* в ответ на внешние психотравмирующие воздействия.

Однако подобная экономия сказывается на эффективности выполнения профессиональных обязанностей и отношениях с другими людьми. Человек, у которого в профессиональной деятельности развились симптомы психического выгорания, не только разрушает собственную личность и здоровье, но может причинить вред тем людям, которые обращаются к нему за помощью.

Последствия профессионального выгорания оказывают существенное влияние на личную, внеслужебную жизнь «выгоревших», плохо сказываются на благополучии всей организации. Существуют очевидные основания полагать, что эмоциональное выгорание можно сравнить с инфекционным заболеванием. В коллективе происходит «эмоциональное заражение». Если в организации есть выгорающий работник, то его негативизм и цинизм довольно быстро передаются другим сотрудникам.

Интересно исследовать свое состояние, используя тесты для учителя, которые помогут о чем-то задуматься, что-то предпринять.

Тесты, представленные далее, да и вообще психологические тесты не являются истиной в последней инстанции. Их результаты — только определенные ориентиры, предположения о состоянии человека или о его способностях, поэтому на результаты тестов нужно смотреть как на информацию к размышлению.

Информация для учителя

Тест на определение симптомов эмоционального выгорания

Для того чтобы лучше разобраться в каком-то психологическом явлении, важен личный интерес человека. Поэтому, прежде чем говорить о симптомах эмоционального выгорания, предлагаем вам пройти короткий тест, а затем проанализировать свои результаты, опираясь на информацию о проявлении различных стадий эмоционального выгорания.

Инструкция

Пожалуйста, прочитайте утверждения и обозначьте, как часто вы испытываете те или иные переживания (0 — никогда; 1 — очень редко; 2 — редко; 3 — иногда; 4 — часто; 5 — очень часто; 6 — ежедневно).

1. Я чувствую себя эмоционально опустошенным (-ой).
2. К концу рабочего дня я чувствую себя как выжатый лимон.
3. Я чувствую себя уставшим (-ей), когда встаю утром и должен (должна) идти на работу.
4. Я хорошо понимаю, что чувствуют мои клиенты, и использую это для более успешного лечения.
5. Я общаюсь с моими клиентами только формально, без лишних эмоций и стремлюсь свести время общения с ними до минимума.
6. Я чувствую себя энергичным (-ой) и эмоционально приподнятым (-ой).
7. Я умею находить правильное решение в конфликтных ситуациях с клиентами и их родственниками.
8. Я чувствую угнетенность и апатию.
9. Я могу позитивно влиять на самочувствие и настроение клиентов.
10. В последнее время я стал (-а) более черствым (-ой), бесчувственным (-ой) по отношению к ученикам.
11. Как правило, окружающие люди слишком многого требуют от меня. Они скорее утомляют, чем радуют.
12. У меня много планов на будущее, я верю в их осуществление.
13. Я испытываю все больше жизненных разочарований.
14. Я чувствую равнодушие и потерю интереса ко многому, что радовало меня раньше.
15. Бывает, что мне действительно безразлично происходящее с некоторыми моими клиентами.
16. Мне хочется уединиться и отдохнуть от всего и всех.
17. Я легко могу создать атмосферу доброжелательности и оптимизма в отношениях с коллегами и в отношениях с клиентами.
18. Я легко общаюсь с учениками и их родителями, независимо от их социального статуса и характера.
19. Я многое успеваю сделать за день.
20. Я чувствую себя на пределе возможностей.
21. Я многого еще смогу достичь в своей жизни.
22. Ученики, как правило, неблагодарные люди.

Степень выраженности показателей эмоционального выгорания

Показатель синдрома эмоционального выгорания	Номер утверждения	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень	Максимальный уровень
Эмоциональное истощение	1, 2, 3, 6*, 8, 13, 14, 16, 20	0–15	16–24	25 и больше	54
Деперсонализация	5, 10, 11, 15, 22	0–5	6–10	11 и больше	30
Редукция личностных достижений	4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21	37 и больше	31–36	30 и меньше	48

* Отмечен обратный вопрос, который рассчитывается в обратном порядке, и, таким образом, ответ ежедневно соответствует нулевому значению.

Результаты данного теста помогут обратить внимание на проявление тенденций к эмоциональному выгоранию. Посчитайте свои баллы по каждому синдрому выгорания: эмоциональному истощению, деперсонализации и редукции личностных достижений.

Низкий уровень свидетельствует об отсутствии выраженности данного показателя синдрома, средний — о том, что он находится в стадии формирования, высокий уровень — о том, что он сформирован.

Рассмотрим признаки проявления синдрома эмоционального выгорания.

Развивается это состояние по стадиям, словно шагает по ступеням.

Стадия эмоционального истощения связана с возникновением негативных переживаний, чувства эмоционального опустошения: «ничего я не хочу», «все одно и то же, ничего интересного», «как я от всего устала, надоело все» и т.п. Эмоциональные перегрузки и невозможность восполнения энергии приводят к попытке самосохранения через отстраненность и отчуждение.

Стадия деперсонализации связана с возникновением бесчувственного, а иногда и циничного отношения к людям, в частности к ученикам: «Им ничего не надо, а мне больше их надо?», «Неблагодарные, столько сил на них трачу, и все без толку», «Ученики сейчас глупые, но хитрые» и т.д. Возникающие негативные установки могут поначалу иметь скрытый характер и проявляться во внутренне сдерживаемом раздражении, которое со временем вырывается наружу

в виде вспышек раздражения или конфликтных ситуаций. Возникает формальность в отношениях учитель — ученик: «Я не воспитатель, не нянька, а учитель, дам информацию — кто хочет и может, тот поймет, а нет так нет». Часто жертвой негативного отношения становится ни в чем не повинный человек.

Редукция личностных достижений. По мере развития синдрома эмоционального выгорания проявляется снижение чувства собственной компетентности в работе, уменьшение ценности деятельности, негативное самовосприятие в профессиональном плане, снижение профессиональной мотивации, перекалывание ответственности на других. Появляется чувство собственной несостоятельности, безразличие к работе: «Ничего не получается», «Эта профессия не моя, а что мое? Не знаю», «Быстрее бы день в школе прошел», «Какой смысл в моей работе — не знаю, они и без физики будут больше нас зарабатывать, а мы просто дураки». Это уже проявление третьей стадии эмоционального выгорания, которая может привести человека к обесцениванию усилий и потере веры в смысл жизни.

Можно сказать, что синдром эмоционального выгорания затрагивает все уровни человеческой организации, происходят изменения *физического, эмоционального, интеллектуального состояний*, а также изменение поведения человека.

1. *Физические изменения* — изменение веса, бессонница, плохое общее состояние здоровья.
2. *Эмоциональные изменения* — безразличие, усталость, ощущение беспомощности и безнадежности, агрессивность, раздражительность, тревога, неспособность сосредоточиться, чувство вины, истерики, преобладает чувство одиночества.
3. *Поведенческие симптомы* — во время работы появляется усталость и желание отдохнуть; безразличие к еде; малая физическая нагрузка; оправдание употребления табака, алкоголя, лекарств; импульсивное эмоциональное поведение; формальное выполнение работы; падение интереса к досугу, увлечениям; социальные контакты ограничиваются работой.
4. *Интеллектуальное состояние* — падение интереса к новым теориям и идеям в работе, к альтернативным подходам в решении проблем; большее предпочтение стандартным шаблонам, рутине, нежели творческому подходу.

Почему же, работая в одних и тех же условиях, мы по-разному переносим профессиональные нагрузки?

Ряд ученых считает, что *личностные особенности* намного больше влияют на развитие выгорания не только по сравнению с возрастом и полом человека, но и с факторами рабочей среды.

Вопрос о внутренних резервах педагогов, о способах совладания с трудными профессиональными ситуациями с большим интересом изучается и самими педагогами, и психологами. Что позволяет некоторым учителям оставаться физически и психически здоровыми, малоуязвимыми и «несгораемыми», **жизнестойкими?**

1. Рассмотрим фактор **личностной выносливости**. Эта характеристика определяется как способность личности быть высокоактивной каждый день, осуществлять контроль за жизненными ситуациями и гибко реагировать на различного рода изменения. Было выявлено, что высокий уровень профессиональной активности учителя способствует снижению уровня стресса в процессе работы с проблемными учащимися, позитивно сказывается на оценке собственного здоровья.

Если человек *удовлетворен* своей работой, то риск выгорания уменьшается. В случае когда учитель удовлетворен работой и ее результатом, но состояние эмоционального выгорания все-таки наступает, стоит говорить о низкой стрессоустойчивости самого учителя, низком пороге чувствительности к стрессу. Осознавая это, учителю важно уметь регулировать силу внешнего воздействия и собственную эмоциональность в ответ на эти внешние воздействия. Знаю учительницу, которая любой обычный разговор с детьми или обращение к ним по какому-то поводу превращает в эмоциональный диспут или громкие поучения, а потом страдает от упадка сил, раздражительности, бессонницы.

2. Обнаружена тесная связь между эмоциональным выгоранием и тенденцией человека **объяснять причины своих успехов и неудач**. Люди, склонные приписывать все происшедшее с ними случайным обстоятельствам или деятельности других людей, более подвержены синдрому эмоционального выгорания, чем люди, принимающие собственную ответственность за все свои успехи и неудачи.

3. Выявлено, что феномен эмоционального выгорания связан с **тактикой поведения** учителя в трудной профессиональной ситуации. Так учителя, использующие **проблемно-ориентированный стиль** поведения в трудной ситуации, который связан с *анализом проблемы, активным поиском решения, опорой на прошлый опыт, планированием и исполнением действий, распределением времени, контролем ситуации, саморегуляцией и мобилизацией усилий*, мало подвержены эмоциональному выгоранию.

Эмоциональное выгорание быстрее возникает и интенсивнее развивается у педагогов, для которых преобладающим стилем поведения в трудной ситуации является **эмоционально-ориентированный стиль**, включающий *переживание чувства вины, сосредоточенность на недостатках, бездействие, чувство раздражения и беспомощности*.

4. Эмоциональному выгоранию чаще подвержены честолюбивые трудоголики, нетерпимые к своим и чужим слабостям, жестко контролирующие ситуацию. Люди, демонстрирующие этот тип поведения, предпочитают бурный темп жизни, преодоление трудностей, конкурентную борьбу, поэтому они более подвержены влиянию стрессовых факторов. Американские кардиологи обнаружили, что именно такие люди чаще страдают сердечно-сосудистыми заболеваниями в отличие от людей спокойных, методичных, терпимых к другим людям и к разнообразным событиям, способных дать себе поблажку. Врачи предложили дать разным моделям поведения людей названия «тип А» и «тип Б». Представители типа А реагируют на любую жизненную ситуацию как на кризисную, в их кровь выделяется в 40 раз больше стрессовых гормонов, чем у представителей типа Б.

Конечно, поведение представителей типа А не всегда приводит к эмоциональному выгоранию, такое поведение мы часто встречаем у преуспевающих, довольных жизнью людей. Однако при негативных внешних условиях и отсутствии должного самоконтроля такой тип поведения — прямая дорога к эмоциональному выгоранию.

Информация для учителя

Тест на определение поведения типа А и типа Б

С помощью небольшого теста выявим некоторую собственную направленность в поведении. Безусловно, мы обнаружим, что в нашем поведении сочетаются типы А и Б. Но какая же модель преобладает?

Инструкция

Подумайте о том, как вы себя ощущаете и ведете, а затем ответьте на следующие вопросы «Да» или «Нет».

1. Привычно ли для вас заниматься несколькими делами одновременно?
2. Сильно ли у вас развито чувство соревновательности?
3. Чувствуете ли вы себя виноватым, когда отдыхаете?
4. Скучаете ли вы, когда говорят другие люди?
5. Перебиваете ли вы собеседника?
6. Пребываете ли вы в постоянной спешке?
7. Трудно ли вам терпеливо ждать?
8. Склонны ли вы скрывать свои чувства?
9. Вы говорите выразительно и громко?
10. Трудно ли вам доверять часть работы другим?
11. Быстро ли вы едите, ходите и т.п.?
12. Раздражают ли вас бездельничающие люди?
13. Ощущаете ли вы постоянное физическое напряжение?
14. Трудно ли вам понять интересы других людей?
15. Верно ли, что практически все ваши интересы связаны с работой?
16. Трудно ли вам заниматься одним делом в один момент?

Если вы ответили «Да» на большую часть этих вопросов, то вы склонны относиться к типу личности А. Если же на большую часть вопросов вы дали отрицательный ответ, то вам более свойственен тип поведения Б.

Определенные изменения в поведении людей типа А важны, если они хотят избежать связанных со стрессом заболеваний. Можно сознательно перенимать некоторые характеристики типа Б, например упорядоченность своих действий, более терпимое отношение к другим людям и обстоятельствам.

Профилактика синдрома эмоционального выгорания

Вспомним известные слова: «Спасение утопающих — дело рук самих утопающих» и позаботимся изо дня в день о собственном эмоциональном состоянии.

Обращаем внимание на три основных фактора: улучшение условий труда (организационный уровень), характер складывающихся взаимоотношений в коллективе (межличностный уровень), личностные реакции и уровень своего здоровья (индивидуальный уровень) и, конечно, осознание и принятие наших смыслов и ценностей, которые способны преобразить и позволить включиться творчески в любую сложную ситуацию.

Соблюдая перечисленные ниже рекомендации, можно не только предотвратить возникновение синдрома эмоционального выгорания, но и достичь снижения степени его выраженности, если этот синдром уже проявляется:

- определение для себя краткосрочных и долгосрочных целей (достижение краткосрочных целей приносит очень важное для оптимального эмоционального состояния человека — *состояние успеха*);
- использование тайм-аутов, что необходимо для обеспечения психического и физического благополучия (отдых от работы);
- овладение умениями и навыками саморегуляции (релаксация, положительный настрой и самовнушение);
- профессиональное развитие и *самосовершенствование* (обмен профессиональной информацией, что дает ощущение более широкого мира, нежели тот, который существует внутри отдельного коллектива, для этого есть различные способы — курсы повышения квалификации, конференции и пр.);
- уход от ненужной конкуренции (бывают ситуации, когда ее нельзя избежать, но чрезмерное стремление к выигрышу порождает тревогу, делает человека агрессивным);
- эмоционально-личностное общение (когда человек анализирует свои чувства и делится ими с другими, вероятность выгорания значительно снижается или процесс этот оказывается не столь выраженным);
- поддержание хорошей физической формы (не стоит забывать, что между состоянием тела и разумом существует тесная связь);

- обдуманное распределение профессиональной нагрузки;
- умение переключаться с одного вида деятельности на другой.

Большое значение для противостояния выгоранию и сохранению профессионального здоровья учителей имеют модели преодолевающего поведения.

Конструктивными следует считать поиск социальной поддержки и уверенные действия. Эти модели поведения способствуют успешной профессиональной адаптации и снижают риск развития синдрома выгорания. *Неконструктивные* способы поведения — избегание, манипулятивные и агрессивные действия — сопряжены с высоким уровнем выгорания и профессиональной дезадаптацией учителей.

Безусловно, надо настроиться на то, что работа по развитию оптимальных навыков решения профессиональных проблем, регуляции собственных эмоций — очень непростое дело.

Важно помнить, что положительные эмоции менее устойчивы и более затратны в плане психологической энергии. Французский философ Ален писал: «Нужно хотеть быть счастливым и прикладывать к этому **усилия**. Если встать в позу наблюдателя и держать двери распахнутыми, дожидаясь, когда в них войдет счастье, то в них войдет печаль».

Негативные эмоции подпитывают сами себя, и чем больше мы в них погружаемся, тем дольше они будут длиться, постепенно переходя в негативное мировосприятие. Поэтому каждый человек может осознанно выбрать, будет ли он выгорать под напором внешних обстоятельств, иногда действительно очень неблагоприятных, или прилагать энергию для поиска новых ресурсов своей личности через нахождение новых смыслов, позитивных моментов и просто через переживание сиюминутных приятных ощущений.

Успешная работа учителя над собой по предотвращению собственного эмоционального выгорания под воздействием профессиональных стрессов и стрессов повседневной жизни должна способствовать трансляции учащимся не только оптимального эмоционального состояния, но и конструктивных навыков осмысления ситуаций, а следовательно, эффективного поведения.

Особенности жизнестойкости учителей

Если учесть не только постоянные стрессовые ситуации нашей современной жизни, но и значительное влияние личностных качеств педагогов на растущее поколение, несомненный интерес представляет анализ особенностей жизнестойкости учителей.

В марте 2010 года во время проведения мастер-класса с учителями на IX Московском педагогическом марафоне учебных предметов проводилось исследование жизнестойкости учителей, а также факторов, помогающих им справляться с повседневными стрессами. В нем приняли участие 50 педагогов в возрасте от 25 до 55 лет (женщины).

Проведение этого исследования выявило интересные особенности в проявлении жизнестойкости нашими учителями. Хочется сразу отметить, что у большинства педагогов уровень жизнестойкости соответствует средним показателям, 14% педагогов обладают жизнестойкостью выше типичного проявления этого свойства (нормы), у 14% снижены показатели по жизнестойкости.

Анализ отдельных составляющих жизнестойкости (*вовлеченность* в различные сферы жизни, *контроль* над происходящими событиями, *принятие риска* для получения жизненного опыта) показал, что наибольший вклад в формирование общего показателя жизнестойкости вносят составляющие «вовлеченность» и «контроль». Ответы педагогов показали, что их личностные особенности позволяют им получать удовольствие от активного взаимодействия с миром и от убежденности в определенной подконтрольности событий, происходящих с ними. Примеры наиболее единодушных ответов по показателю «вовлеченность»: «Порой все, что я делаю, кажется мне бесполезным»; «Я люблю знакомиться с новыми людьми», «Когда кто-нибудь жалуется, что жизнь скучна, это значит, что он просто не умеет видеть интересное», «Мне всегда есть чем заняться», «Как правило, окружающие слушают меня внимательно», «Мне кажется, жизнь проходит мимо меня», «Как правило, я работаю с удовольствием».

Однако высокая эмоциональная вовлеченность педагогов, а также экстремальность условий и требований, предъявляемых к эмоционально-волевой, познавательной, двигательной и моторной сферам педагога, определяют высокую вероятность срывов, спадов, нарушений, кризисов в жизни и профессиональной деятельности учителя.

Поэтому, несомненно, привлекает внимание то, что наряду с высокими показателями вовлеченности до 40% педагогов испытывают состояние усталости. Об этом свидетельствуют следующие ответы на вопросы: «Часто, даже хорошо выспавшись, я с трудом заставляю себя встать с постели», «Непредвиденные трудности порой сильно утомляют меня», «Порой я так устаю, что ничто не может заинтересовать меня», «Вечером я часто чувствую себя совершенно разбитым».

Жизнестойкость человека демонстрирует, насколько он способен воспользоваться **персональными ресурсами**, которые включают:

- *физические ресурсы* (уровень физической работоспособности и психического здоровья);
- *психологические* (интеллектуальные способности, эмоциональная и волевая регуляция);
- *личностные* (самооценка и самоуважение, жизненные смыслы, установки, система мотивов поведения);
- *материальные* (влияют на доступ к информационным, юридическим, медицинским и другим формам помощи);
- *социальные* (работа, поддержка семьи, друзей, социальный статус).

Исходя из полученных данных можно сказать, что у педагогов достаточно развита *личностная и социальная ресурсность*, однако некоторый сбой наблюдается в таком показателе ресурсности, как физическая. *Важно помнить, что для оптимальной жизнедеятельности человек должен возмещать истраченные ресурсы.*

Во многом мы восстанавливаем свои ресурсы, обращаясь к внешнему миру — ищем поддержку у близких людей, обращаемся к культурному наследию — книгам, музыке, живописи, народной мудрости, чтобы обрести смысл в тех или иных тревожных событиях жизни.

Ответы учителей на некоторые вопросы дали возможность сориентироваться в тех факторах, которые человек находит для поддержки в жизни.

Так, для учителей в нашем исследовании во многом примером жизнестойкости являются близкие люди (родители, бабушки, дедушки, друзья); известные люди и литературные персонажи; участники Великой Отечественной войны; люди с ограниченными возможностями, успешно преодолевающие трудности своей жизни.

Важно отметить, что чем больше человек называет близких людей как пример стойкости, тем выше его собственный уровень жизнестойкости. Тем самым мы еще раз подтверждаем роль усвоения стиля осмысливания трудных ситуаций и поведения в этих случаях.

Учителя считают, что сами проявили в жизни высокую жизнестойкость в ситуациях проблем с собственными детьми и благополучием семьи, в ситуациях, связанных с крупными финансовыми потерями, сменой места жительства и повседневными трудностями на работе.

Несомненно, человек становится более устойчивым к сложностям жизни, обращаясь к культурным традициям, ценностям. Для изучения содержательного компонента жизнестойкости учителям предлагалось перечислить слова, пословицы и поговорки, которые их поддерживают в жизни. Около 40% всего количества названных пословиц и поговорок — это выражения, связанные с трудом (например, «Без труда не вытащишь и рыбку из пруда», «Терпение и труд все перетрут» и т.п.), что говорит о погруженности в профессиональную деятельность и активность в повседневной жизни. Хочется отметить отсутствие темы отдыха, созерцания, покоя и разнообразия жизни, которая встречается у людей других профессий.

На вопрос о роли искусства в поддержании жизненной уверенности ответили немного больше половины участников нашего исследования. Были выявлены следующие предпочтения жанров: классические произведения; иронический детектив; исторические произведения; приключения, фантастика; популярная психология; любовные романы.

Произведения отечественной классики дают возможность человеку переосмыслить различные очень сложные ситуации жизни, найти примеры для подражания, получить эмоциональную разрядку. Выбор иронических детективов, помогающих в тяжелых жизненных ситуациях, снимает напряженность, некоторую трагичность жизни, усиливает легкость и несерьезность восприятия жизненных ситуаций. Человек получает некоторую эмоциональную передышку от глубокого включения в отношения с миром.

И еще мы задали очень важный вопрос, касающийся развития у человека такого феномена его личности, как жизнестойкость: «Что, по вашему мнению, способствует развитию у человека жизнестойкости?».

Полученные данные были отнесены к пяти категориям:

1. среда воспитания;
2. собственные качества характера — упорство, трудолюбие и т.п.;
3. интеллектуальные способности — умение думать, понимать, сопоставлять, делать адекватные выводы;
4. желания — от желания просто жить до самых разных желаний;
5. гомеостаз — спокойная жизнь, размеренность.

Таким образом, в нашем исследовании большая часть учителей считают, что развитие жизнестойкости у человека прежде всего связано с развитием его характерологических качеств. В частности, с *трудолюбием, упорством и оптимизмом*, т.е. именно с активными качествами человека, дающими ему возможность эффективно адаптироваться к жизненным ситуациям.

Возникает вопрос: могут ли учителя помочь ребенку в формировании этих качеств? Каким образом на уроках ученики должны развивать упорство, трудолюбие и оптимизм? Что делать учителю для того, чтобы на уроках не возникало состояния «выученной беспомощности», чувства неполноценности, перетекающего в комплекс, и не развивался пессимистичный взгляд на самого себя и мир в целом? Это одна из первых психологических задач, которую нам придется разрешать на странице этой книги.

Чуть меньшая часть учителей полагает, что *окружающая среда* способствует развитию личностной устойчивости через особенности воспитания, предоставляемую информацию, отношения в обществе. И снова наша задача — обсудить особенности создания среды воспитания, содержания и формы информации, получаемой ребенком в школе, которые способствовали бы развитию устойчивости перед трудностями жизни. Это вторая задача.

Следующий значимый аспект развития жизнестойкости — *эмоционально-позитивный настрой на жизнь*, когда у ребенка возникает желание жизни и развития. Вообще-то для психологии ребенка радоваться и ежеминутно развиваться — это норма. Но беда современного общества в том, что некогда нормативные показатели не всегда становятся таковыми. И достаточно часто мы видим грустных, тревожных, не верящих в себя детей. От учителя в данном направлении ожидается заражение ребенка позитивными эмоциями и побуждениями к действию.

Четвертая задача, отмеченная учителями как значимая в развитии жизнестойкости, — это научить детей не просто думать, а *думать правильно*. Это значит не искажать реальность, чтобы мысли помогали действовать эффективно, адаптироваться к ситуации. К сожалению, этому важному психологическому свойству человека — *интеллектуальности*, помогающему нам преодолевать трудности, мы закономерно отводим менее значимую роль, чем упорству и настойчивости.

Еще один аспект, связанный с развитием жизнестойкости, можно назвать философским. Несмотря на то что, говоря о поддержании собственной жизнестойкости, учителя делали упор на активность и деятельность, рассуждая о развитии жизнестойкости человека в целом, они обращаются и к созерцательной составляющей нашей жизни, связанной с *чувствами наслаждения, спокойствия, умиротворения*. Этому, наверное, в наше быстрое время тоже надо учить...

Таким образом, анализ ответов учителей помогает нам выявить значимые задачи развития жизнестойкости у детей в процессе их школьного обучения.

Как учитель может способствовать развитию жизнестойкости ученика

В этой части книги расскажем о том, как развивать жизнестойкость ребенка в школе, учитывая многоаспектность этого феномена.

Мы рассмотрим значимость развития **психофизиологического компонента** жизнестойкости, к которому можно отнести прежде всего свойства нервной системы, уровень защитных сил организма, общее состояние здоровья ребенка.

Затем мы обратимся к вопросу о развитии оптимальной, гибкой **самооценки учащегося**, которая во многом влияет на развитие устойчивости к стрессовым ситуациям и ситуациям длительных жизненных трудностей.

Особое внимание обратим на развитие **навыков мыслительной деятельности**, помогающих человеку реалистично и разнопланово воспринимать жизненные ситуации, а также на развитие **навыков общения и саморегуляции**, связанных с практической реализацией эффективного поведения человека.

И наконец, обсудим важнейший компонент феномена жизнестойкости — **ценностно-смысловые образования** в психике человека, роль которых определяется как ведущая в развитии оптимального, уверенного и стойкого поведения в ситуации жизненных трудностей.

Роль врожденных особенностей ребенка в развитии жизнестойкости

Учет врожденных особенностей ребенка в учебном процессе

Жизнестойкость человека — это установка, направленная на активное эффективное взаимодействие с миром. Но она должна поддерживаться психофизиологическим ресурсом человека. Быстро наступающая усталость, трудность в регуляции своего эмоционального состояния не способствуют оптимальному поведению.

Несмотря на своеобразие личности человека, его психофизиологические характеристики, а это прежде всего высшая физиология, которая обеспечивает работу психического аппарата, обуславливая инертность или подвижность, уравновешенность или неуравновешенность, силу или слабость нервной системы, создают предположения для предсказания переживания и поведения человека в условиях стресса и напряжения.

Отмечая значимость психофизиологических особенностей в формировании устойчивости личности у детей, выдающийся современный психолог В.Э. Чудновский обращает внимание что: «Нет нужды доказывать, что устойчивость, предполагающая у человека способность преодолевать трудности и разрешать в ряде случаев весьма напряженные конфликты, предъявляет и определенные требования к его нервной системе. Хотя эти требования по своему существу безличны, но они заметно влияют на проявление некоторых важных особенностей поведения».

Почему безличны? Да потому что проявление нервной системы в темпераменте человека — это только энергетика, но не сущность.

Как шуточно написал психолог Е. Головаха, темперамент — это «*психоорганическая основа характера человека, определяющая не столько то, добрый он или злой, лживый или честный, сколько то, как энергично он будет с этим всем к вам приставать*».

Физиологические особенности человека влияют на его эмоциональную чувствительность, на поведение в стрессовой ситуации.

Итак, обратимся подробнее к природной, врожденной психологической реальности человека — **энергетическому потенциалу** с точки зрения людей воспитывающих и обучающих, а также понимающих, принимающих и любящих.

«Если я прикажу какому-нибудь генералу порхать бабочкой с цветка на цветок, сочинять трагедию или обернуться морской чайкой и генерал не выполнит приказа, кто будет в этом виновен, он или я?» Эти слова из произведения «Маленький принц» замечательного французского писателя Антуана де Сент-Экзюпери приводят психологи В.С. Ротенберг и С.М. Бондаренко, обсуждая проблему учета учителем индивидуальных особенностей ребенка. Почему «в случае, когда мы считаем, что ребенок ленивый, медлительный, неорганизованный, мы не задаем себе мудрого вопроса, который задал Маленькому принцу король крошечной планеты?» — пишут авторы.

Чем старше становится человек, тем чаще у него появляется желание влиять на поведение другого человека в процессе общения. А когда мы становимся родителями или приобретаем профессию учителя, то это желание часто становится просто закономерностью нашего общения с детьми.

Именно это желание влиять на других, *не учитывая их возможности*, особенности, приводит к негативным чувствам, разочарованиям как у взрослых, так и у детей.

Постараемся осознанно подойти к общению с ребенком в роли родителя и в роли учителя. Самое трудное и важное — не просто знать законы психической реальности, но и учитывать их при взаимодействии с другими людьми.

Энергичная мама требует от ребенка такой же жизненной активности, возмущается, когда он просто хочет посидеть дома, отказываясь от активных игр...

Учитель в быстром темпе объясняет новый материал или в таком

же темпе устраивает фронтальный опрос, вызывая у некоторых учеников состояние ступора...

Особенности человека, связанные с его энергетическими возможностями, изучались еще древнегреческими философами. Гиппократом был введен термин «темперамент», который мы используем сейчас, говоря именно о динамических особенностях человека — об *общей активности и эмоциональности*.

Общая активность задает наш темп, ритм, образ жизни и времяпрепровождения.

Наша *активность* проявляется в желании совершать умственные и физические действия, преодолевать трудности, взаимодействовать с большим количеством людей.

Эмоциональность связана с впечатлительностью, чувствительностью, импульсивностью, устойчивостью или неустойчивостью к переживаниям, преобладанием какого-либо эмоционального состояния (радость, грусть, тревога и т.д.).

Наша активность и эмоциональность во многом определяются особенностями **нервной системы**, основными ее свойствами, открытыми И.П. Павловым в экспериментах с собаками.

Свойства нервной системы ребенка — это первая из его природных особенностей, с которой сталкиваются родители с момента рождения своего малыша (особенности сна, питания); это *база его дальнейшего психического развития*. Свойства нервной системы ребенка — это та природная основа, с которой и родителям, и педагогам *надо считаться, а не игнорировать ее*. Только в этом случае возможно оптимальное развитие человека без эмоциональных срывов, физических перегрузок, с верой в свои возможности.

Каковы же основные свойства нервной системы, влияющие на нашу активность и эмоциональность, на особенности нашей взаимосвязи с окружающим предметным миром и людьми?

Основное свойство нервной системы — это ее сила, которая проявляется в выносливости, способности переносить нагрузки. Дети с сильной и слабой нервной системой, особенно в начальных классах, отличаются друг от друга по умственной и физической работоспособности, по эмоциональной реакции на плохую отметку.

Ребенок со слабой нервной системой будет сильно и долго переживать свою неудачу, вероятнее всего, он так и не сможет в этот

день плодотворно работать. Дети и подростки с сильной нервной системой могут продуктивно учиться все шесть уроков (но это не значит, что все они продуктивно учатся, они могут чем угодно активно заниматься в учебное время — это уже вопрос интересов, приоритетов), а придя домой, сразу после обеда сесть за уроки. Для детей и подростков со слабой нервной системой такая нагрузка тяжела, для них очень важны перерывы в работе для восстановления работоспособности.

Много лет назад я протестировала сына-шестиклассника на силу — слабость нервной системы, нарисовала график и объяснила ему, что по этому графику мы можем судить о тенденции к слабости его нервной системы. Обсудили наиболее эффективный для него режим приготовления уроков. И когда через несколько дней, в силу собственной активности, я призывала сына быстрее сесть и сделать сразу все уроки, он хитро отвечал: «Мама, посмотри на мой график» — и показывал сделанный мною чертеж, лежащий на письменном столе. Это, с одной стороны, охлаждало мой пыл в подталкивании сына к немедленному включению в работу. Но, с другой стороны, заставляло задуматься над тем, чтобы знание об особенностях своей нервной системы не превратилось в оправдание бездеятельности и лени.

Дети со слабой нервной системой чувствительны к любым внешним воздействиям — замечаниям, насмешкам, неудачам. Это сказывается на *социализации* ребенка и приводит к формированию особых личностных черт — обидчивости, ранимости, неуверенности. И дальнейшее развитие такого чувствительного, впечатлительно-го ребенка может быть связано с большими проблемами в плане адаптации к различным жизненным ситуациям, каждая из которых воспринимается «навзрыд».

Как яркий пример проявления трагической неготовности к быстротечным и разнообразным жизненным ситуациям вследствие высокой чувствительности, слабости нервной системы и высокого чувства ответственности может быть герой повести Ф.М. Достоевского «Слабое сердце» — Вася Шумаков: *«Сам не замечая того, что в сердце своем возвел до беды, по-видимому, маленькие домашние неприятности, в сущности ничтожные».*

Однако именно из таких чувствительных детей вырастают замечательные художники, поэты, музыканты, ученые, педагоги

и психологи, так как они чутко улавливают взаимосвязи между явлениями. Знаменитый психолог Б.М. Теплов в своих исследованиях подчеркивал, что слабая нервная система имеет ряд преимуществ, которые помогают людям быть успешными в творческих видах деятельности и достигать успехов в различных областях за счет высокого уровня чувствительности к другим людям и к ситуациям.

Но как же важно в самом начале пути в обучении поддержать таких детей в их способности быть чувствительными к миру, *показать им, отметить эту их способность*. И в то же время *помочь им более спокойно воспринимать неудачи, выработать оптимальную тактику поведения в разнообразных ситуациях учебной деятельности* (об этом будем говорить более конкретно далее).

Подвижность нервной системы связана со способностью к *быстрой перестройке деятельности* в ответ на внешние сигналы. Дети с подвижной нервной системой могут быстро отреагировать на призыв заняться чем-то другим. Детям с инертной нервной системой трудно работать в ситуации быстрой смены деятельности: только они погрузились в чтение параграфа учебника, а их уже призывают закрыть учебник и посмотреть отрывок из учебного фильма; только они начали вникать в содержание фильма, как учитель его выключает и просит сделать записи в тетради. Ребенок с инертной нервной системой может испытывать трудности в учебе не в силу слабых познавательных способностей, а в результате плохой адаптации к темпу учебной работы. Следствие — неуверенность в собственных силах, снижение самооценки. А сильная сторона таких учащихся — *высокая работоспособность, прочность усвоения материала в своем собственном темпе*.

Уравновешенность нервной системы связана с соотношением *процессов возбуждения и торможения*. Преобладание процессов возбуждения над процессами торможения проявляются у детей и подростков бурными эмоциональными реакциями как на позитивные жизненные события, так и на негативные. Преобладание процессов торможения, напротив, связано со спокойным эмоциональным реагированием, но может приводить к трудностям в переключении внимания, медлительности в выполнении заданий, застреванию на мелочах, упрямству.

Высокая степень неуравновешенности свойственна детям с диагнозом «гиперактивность», которая проявляется в виде несвойственных для нормального, соответствующего возрасту ребенка невнимательности, отвлекаемости, импульсивности.

«Целый день он занят делом, двух минут не отдохнет:

То он парту мажет мелом, то сидит бумажки рвет!

То он вскочит на скамейку, то залезет под кровать,

То зачем-то схватит лейку, станет лужи поливать», — можно сказать, что в стихотворении А. Барто «Песенка про Петю» описан ребенок с таким поведением.

Несмотря на то что понятие «гиперактивность» стало использоваться в психологической, педагогической, медицинской литературе сравнительно недавно, явление было подробно описано, анализировалось педагогами и психологами прошлого. Так, в начале XX века педагог В.П. Кащенко писал: «Странное впечатление производит ребенок вялый, апатичный. С другой стороны, чрезмерная жажда движения и деятельности (болезненно выраженная активность), доведенная до неестественных пределов, также привлекает наше внимание. В школе такая болезненная подвижность создает большие затруднения: ребенок невнимателен, много шалит, много болтает, смеется над каждым пустяком, дразнит товарищей. Ни одну басню, ни один рассказ не дослушает он до конца, ему необходимо разнообразие и новое раздражение, и чем больше шума, тем лучше».

Ребенок ведет себя таким образом не потому, что хочет досадить взрослым, не назло им, а потому, что у него имеются физиологические проблемы, справиться с которыми он не в состоянии.

В настоящее время этиология и патогенез синдромов дефицита внимания выяснены недостаточно. Но важно подчеркнуть, что *гиперактивность — это медицинский диагноз*, право на постановку которого имеет только специалист. Такой диагноз ставится после проведения специальной диагностики, а никак не на основании фиксации излишней двигательной активности ребенка. Нельзя причислять к гиперактивным детям чуть ли не каждого ребенка, проявляющего в классе излишнюю подвижность и неусидчивость.

Специалисты утверждают, что дети с диагнозом «синдром гиперактивности» обладают достаточно высокими *компенсаторными возможностями*. Прежде всего ребенок должен развиваться

в благоприятной обстановке без интеллектуальных перегрузок, с соблюдением соответствующего режима, в ровной эмоциональной атмосфере.

В случае неполучения ребенком с синдромом гиперактивности и дефицита внимания помощи у него могут возникать трудности в учебе, общении, что приводит к развитию низкой самооценки, развитию агрессии или «клоунского» поведения с целью привлечь внимание.

Важно подчеркнуть, что эффективная помощь ребенку со стороны учителей, родителей, школьного психолога предотвращает вторичные нарушения в поведении детей и способствует оптимальному развитию психики ребенка.

В некоторых современных исследованиях показано, что высокие показатели эмоциональной возбудимости («с места в карьер») и эмоциональной ригидности, медлительности связаны со *сниженными* показателями *жизнестойкости*. То есть крайности никогда не поощряются природой человека и социумом, поэтому подростку важно вырабатывать *оптимальный по силе и временной продолжительности ответ* на любые воздействия окружающей действительности. Это в идеале...

Конечно, очень важно помнить, что **психофизиологические особенности** человека *создают предрасположенность, играют роль факторов* в продуцировании *эмоций* определенного знака (положительные — отрицательные) и определенной силы (тревога — страх — паника), в проявлении определенного диапазона возможностей *интеллектуальной переработки* поступающей информации; в оптимальной саморегуляции *поведения*; потребности общения.

Роль психофизиологического уровня связана прежде всего с *энергообеспечением* других психических процессов и свойств психики. Однако на возникновение и поддержание определенной энергетической напряженности влияют такие личностные образования, как мотивы деятельности человека, его ценности и смыслы.

Другими словами, *врожденная уязвимость*, выражающаяся в особенностях темперамента, особенно таких, как высокая эмоциональная возбудимость, ригидность в определенных условиях, является *значимой предпосылкой* снижения жизнестойкости личности.

Так что же, жизнестойкость задается нам наследственно через особые свойства нервной системы?

И да и нет. С одной стороны, у каждого из нас существует определенный диапазон расхода своей энергии и эмоциональности («выше головы не прыгнешь»), но с другой — человек сам может этот диапазон *расширять*, так как является обладателем *сознания и воли*. Выдающийся отечественный философ и психолог С.Л. Рубинштейн, анализируя «действенный путь развития» человека, обозначал «*относительно эластичные возможности*», которые дает человеку наследственность. Рассматривая жизненный путь, он выделял внутренние возможности, возможности и потенциал человека.

Результаты многочисленных современных исследований отражают *подчиненный характер* психофизиологических показателей психики человека его личностным характеристикам (мотивация, воля, ценностные ориентации). Это позволяет выражать уверенность в том, что на протяжении жизни мы можем развивать в себе способность эффективно противостоять стрессам, несмотря на наши наследственные свойства. Через такие виды деятельности, как общение, познание, труд, мы развиваем свои способности, а также расширяем возможности своей нервной системы, что проявляется в развитии активности и оптимальной регуляции эмоций.

Таким образом, *врожденная уязвимость*, выражающаяся в особенностях темперамента, таких как высокая эмоциональная возбудимость, ригидность, может оказывать влияние на проявление жизнестойкости личности. Однако через систему *осознанной саморегуляции* человек имеет возможность снизить значимость этих факторов в проявлении своей устойчивости перед трудностями жизни.

Проявление определенной характеристики темперамента у ребенка в сильной степени должно быть ***не причиной приклеивания к ребенку ярлыков*** — «норовистый», «неусидчивый», «плакса», «тормозной», «неугомонный», «необщительный», «сухарь» и т.д., а началом работы над более вдумчивым подходом во взаимодействии с ним.

Конечно, по мере взросления мы начинаем подчиняться требованиям и правилам общества, маскируем свои динамические особенности, приспособляемся к несвойственному нам темпу деятельности, ритму жизни, учимся регулировать возникающие эмоциональные состояния. Адаптационные возможности человека велики, это бесспорно. Но они не бесконечны, и у каждого из нас

есть свой диапазон энергетических возможностей: увеличение физических, интеллектуальных и эмоциональных нагрузок, ускорение темпа мыслительных и механических операций.

Очень важно, чтобы учитель помог сориентировать ученика в том, как можно понять особенности своего природного темперамента. А поняв их, выяснить, как можно использовать эти особенности оптимальным способом.

Ниже приводится задание, которое поможет как учителю, так и ученикам осмыслить особенности своего темперамента — силы и эмоциональности, — проявляющиеся в повседневной жизни и в экстремальных ситуациях.

Практическая информация

Задание 1. Рисуем эскиз темперамента

Мэри Ш. Курченка, автор книги «Ребенок „с характером“», предлагает оценить по пятибалльной шкале каждое из девяти поведенческих особенностей ребенка, которые связаны с его темпераментальными характеристиками, энергетическим потенциалом.

Инструкция: Просматривая характеристики, отмечайте типичные реакции ребенка по пятибалльной шкале.

1. **Эмоциональность:** насколько сильно я проявляю свои эмоции, будь то смех или плач?

1	2	3	4	5
<i>Слабые</i>			<i>Интенсивные</i>	

2. **Упорство:** насколько легко я останавливаюсь и переключаюсь на другое дело?

1	2	3	4	5
<i>Легко останавливаюсь</i>			<i>Защелкиваюсь</i>	

3. **Чувствительность:** насколько я чувствителен к шуму, свету, вкусу, эмоциям других людей?

1	2	3	4	5
<i>Малая чувствительность</i>			<i>Очень чувствителен</i>	

4. Впечатлительность: насколько я обращаю внимание на малейшие внешние стимулы?

1	2	3	4	5
<i>Едва замечаю</i>			<i>Очень впечатлителен</i>	

5. Приспособляемость: как быстро я приспосабливаюсь к изменившимся планам, распорядку?

1	2	3	4	5
<i>Быстро приспосабливаюсь</i>			<i>Медленно</i>	

6. Пунктуальность: насколько я привержен определенному времени сна, его продолжительности, распорядку в питании?

1	2	3	4	5
<i>Пунктуален</i>			<i>Нет</i>	

7. Энергичность: насколько у ребенка проявляется потребность в движении?

1	2	3	4	5
<i>Тихий</i>			<i>Очень активный</i>	

8. Первая реакция: какова моя первая реакция на новую ситуацию — куда-то пойти, чем-то новым заняться?

1	2	3	4	5
<i>Сразу согласиться</i>			<i>Сразу отвергнуть</i>	

9. Настроение

1	2	3	4	5
<i>Обычно хорошее</i>			<i>Критичность, серьезность</i>	

Для того чтобы определиться, насколько наши энергетические и эмоциональные особенности помогают нам адаптироваться к различным жизненным ситуациям, подсчитаем свои баллы.

9–18 баллов — спокойный: можно предположить достаточно оптимальную выраженность врожденных особенностей, связанных с энергетикой и эмоциональными реакциями на окружающий мир, поэтому человеку с таким эскизом темперамента достаточно легко дается саморегуляция эмоций и самоуправление своим поведением;

19–28 баллов — бойкий: можно предположить наличие определенных трудностей в регуляции эмоций и поведения, так как врожденные особенности связаны с некоторым усилением процессов возбуждения над процессами торможения;

29–45 баллов — норовистый: у людей с таким эскизом темперамента существует необходимость развивать сознательное, волевое самоуправление своими эмоциями и поведением, так как врожденные особенности связаны с выраженной импульсивностью, высокой чувствительностью к окружающим воздействиям.

Чтобы не выносить оценочных суждений, не будем считать сумму баллов, которая говорит о спокойном темпераменте, бойком и норовистом.

Мы провели не научный анализ, а изобразили некоторый эскиз поведения ребенка. Этот эскиз может оказать помощь в выборе тактики поведения с ребенком. К характеристикам темперамента нельзя относиться оценочно. В одних ситуациях какие-то свойства хороши, а в других ситуациях — не очень.

Зная об особенностях ребенка, мы можем помогать ему развить определенные навыки, которые будут способствовать его лучшей жизненной адаптации. Например, зная сильную эмоциональную реакцию ребенка на трудности, можем учить его навыкам саморегуляции, прежде всего на своем примере. Но меньше всего это будет получаться у такого же эмоционального родителя или учителя. Для того чтобы рассмотреть особенности нашего взаимодействия с конкретным ребенком, можно по тем же характеристикам нарисовать эскиз собственного темперамента.

Информация для учителя

Для взрослого человека создавать эскиз труднее, так как наш темперамент замаскирован системой воспитания, мотивацией, приобретенными навыками. Но постараемся *нарисовать эскиз* более точно, выявляя свою типичную реакцию.

После проделанной работы сравним полученные эскизы (например, свои и самого трудного ученика). Если по какой-либо характеристике (например, по чувствительности) видим совпадение, это значит, что мы легко можем понять и принять эту особенность ребенка. Однако это совпадение может не позволить нам оптимально реагировать в каких-то ситуациях. Например, высокая чувствительность взрослого человека помогает понять переживания высокочувствительного ребенка, но у самого взрослого могут возникнуть трудности в собственной эмоциональной регуляции и в помощи ребенку пережить какую-то болезненную для него ситуацию. «Плачу вместе с дочкой над ее двойками по математике», — грустно говорит мама третьеклассницы.

Если же, наоборот, мы отличаемся низкой чувствительностью, то можем не понять и не принять переживаний ребенка — «из-за ерунды мучаешься», «выбрось из головы и займись делом». В данном случае главное — постараться быть внимательным к эмоциональным проявлениям других и, не отрицая значимость этих переживаний, помочь ребенку изменить отношение к ситуации, показать, что его чувства важны, так как они помогут ему сделать необходимые шаги для улучшения ситуации.

Помощь ребенку в выработке индивидуального стиля деятельности

Изменить свойства темперамента по своему желанию или чьему-то требованию невозможно. Призывы «Думай быстрее!», «Торопись!», «Будь активнее!», как правило, эффективными не являются. Мы можем обратиться к своим воспоминаниям и обязательно найдем какой-то эпизод в памяти, когда были не в состоянии что-то быстро сообразить, решить, а нас торопили, призывали, от нас требовали. Что мы при этом думали? Смогли ли улучшить свою деятельность?

Вряд ли. Но чувство растерянности, собственной несостоятельности или же обиды и раздражения появлялось. В такой ситуации требования к нам и наши возможности выполнить эти требования не совпадали.

И вот мы активно взаимодействуем, влияем друг на друга, противодействуем. И это взаимодействие не проходит бесследно ни для одной из сторон.

«Ребенок вялый, медлительный, слабо ориентирующийся может побудить вполне уравновешенных родителей к свержению, которая будет задерживать его развитие и загонять еще больше в пассивность, побуждающую родителей к дальнейшим инициативам... Замкнутый круг.

Ребенок активный, подвижный, возбудимый, если родители достаточно флегматичны, может выйти из-под контроля и причинить себе и другим много неприятностей...» (В. Леви. «Нестандартный ребенок», с. 35).

Если мы принимаем темпераментальные характеристики ребенка и **мягко направляем** его поведение, то он учится **позитивно принимать себя** и регулировать свою активность и эмоциональность. Если же ребенок видит, что его активность досаждают взрослому, а сниженный тон настроения или постоянная веселость осуждаются («Опять куксишься»; «Смех без причины знаешь что?»), у ребенка возникает внутренний разлад, вызванный рассогласованностью между его потребностями и требованиями взрослого, которые он не может удовлетворить.

Каждый ребенок, придя в школу, *начинает приспособливаться к требованиям учителя.*

Определенная **система приемов и способов деятельности называется индивидуальным стилем деятельности.** Проявления темперамента, которые не соответствуют объективным требованиям действия (например, расторможенность или медлительность), тормозятся благодаря *индивидуальному стилю.* Те свойства, которые необходимы человеку в том или ином виде деятельности, наоборот, наиболее полно и отчетливо выражаются, активизируются в индивидуальном стиле.

Например, зная свою импульсивность, учащийся во время контрольной работы сначала основные этапы решения записывает

на черновике, чтобы предотвратить появление спешных выводов на чистовике. При этом происходит снижение количества ошибок, связанных с импульсивностью, зависящей от неуравновешенности нервных процессов. Вместе с тем, максимально ускоряя скорость решения заданий, он усиливает те проявления импульсивности, которые связаны с подвижностью нервных процессов.

Было отмечено, что люди со *слабой и инертной* нервной системой добиваются хороших результатов в своей деятельности, в том числе и учебной, *когда стараются предусмотреть заранее все трудности деятельности*, чтобы не попадать в затруднительные ситуации. У них преобладает подготовительный стиль деятельности, *связанный с тщательным сбором информации, ее систематизацией, детальным планированием деятельности. Именно на это надо обращать внимание медлительных учащихся.*

Вот как, например, характеризует детей с инертным типом нервной деятельности выдающийся педагог В.А. Сухомлинский: «...У одного ребенка поток мыслей течет бурно, стремительно, рождая все новые образы, у другого — как широкая, полноводная, могучая, таинственная в своих глубинах, но медленная река. Даже незаметно, есть ли у этой реки течение, но оно сильное и неуправляемое, его не повернуть в новое русло, в то время как быстрый, легкий, стремительный поток мысли других ребят можно как бы преградить, и он сразу же устремится в обход». И далее: «А ведь такие молчаливые тугодумы ой как страдают на уроках. Учителю хочется, чтобы ученик побыстрее ответил на вопрос, ему мало дела до того, как мыслит ребенок, ему вынь да положь ответ и получай отметку. Ему и невдомек, что невозможно ускорить течение медленной, но могучей реки. Пусть она течет в соответствии со своей природой, ее воды обязательно достигнут намеченного рубежа, но не спешите, пожалуйста, не нервничайте, не хлещите могучую реку березовой лозинкой отметки — ничего не поможет»*.

Может показаться, что сила и подвижность нервной системы являются залогом оптимального противостояния человека жизненным трудностям. Отчасти это так, людям с такими врожденными особенностями гораздо легче выработать жизнестойкость. Однако у этих

* Сухомлинский В.А. Избр. произв.: В 5 т. Киев, 1979–1980 Т. 3; С. 47.

людей отмечается недостаточное стремление к систематизации информации, планированию деятельности. Им свойственно исправлять недостатки по ходу деятельности, заранее не предупреждая их появление. Поэтому важно для таких учащихся знать не только свои сильные качества, но и как обратную сторону этих качеств — некоторую поверхностность (потому что легко переключаться с одного на другое), частое отсутствие планирования (потому что можно по ходу деятельности делать изменения), недостаточно регулярную подготовку (потому что можно сделать задания в авральном режиме).

Таким образом, успешно могут учиться люди с разными особенностями нервной системы, с разными темпераментами. Однако очень важно, чтобы у них был выработан оптимальный именно для них стиль деятельности.

Существуют два пути формирования стиля деятельности — *стихийный* и *целенаправленный*. При первом способе человек развивает тот или иной стиль деятельности, потому что он ему больше нравится, но при этом человек не может объяснить, почему он предпочел именно этот.

Второй целенаправленный путь формирования стиля деятельности существует в трех вариантах.

- В одном случае человек формирует определенный стиль деятельности в процессе подражания кому-то.
- В другом при анализе своих сильных и слабых сторон он выработывает такой стиль деятельности, чтобы реализовать свои сильные стороны. На этот способ учитель может обратить внимание ребенка, призывая его проанализировать свои особенности действий и их результаты (например, разные способы подготовки к занятиям: понимание, прочность запоминания, возможность воспроизведения информации).
- В третьем случае стиль деятельности навязывается педагогом, наставником, тренером и т.д. Надо учесть, что в школе чаще работают люди с сильной, подвижной нервной системой, поэтому задается высокий темп деятельности, частая ее смена. Если учащийся с сильной подвижной нервной системой оптимально вписывается в такой урок, то ученикам со слабой и инертной нервной системой приходится испытывать трудности.

Неадекватное использование учащимися своих индивидуальных особенностей, проявляемых в познавательной деятельности, может приводить к неуспеваемости и, как следствие, подрыву веры ученика в собственные силы и возможности справляться с ситуациями напряжения. У человека может развиваться синдром хронической неуспешности, который проявляется в повышении тревожности, неуверенности в себе, а как результат — появление различных способов защитного поведения. Например, уход от деятельности (невыполнение заданий, пропуски занятий), фантазирование на тему своего всемогущества («если захочу, то смогу исправить все свои двойки»), искажение действительности («я все рассказал правильно, а мне поставили двойку»).

Важно отметить, что чувство успешности в обучении развивает установку ребенка на преодоление жизненных преград, поэтому важнейшей проблемой в средней школе является понимание психологических основ неуспеваемости и ее преодоления.

Не только *учет особенностей ребенка при общении с ним*, не только *помощь ученику в самопознании*, но и информация на уроках, содержащая важные *сведения об индивидуальности человека*, помогает ребенку и подростку лучше осознать свои особенности и сориентироваться в непростом мире характеров, взаимодействий, тактик преодоления трудностей. Интересно сформулировал личностный подход в культуре писатель В. Пронин: «Сама жизнь талантливых людей — любовь, несчастья, безумства — входит в духовное богатство нации. Очерк о жизни Анны Ахматовой может оказаться духовно ничуть не менее значимым, чем ее поэзия».

Информация о своеобразии поведения людей, роли индивидуальных особенностей великих людей в развитии стран помогает учащимся ориентироваться на уроках литературы и истории в многомерном пространстве психики человека.

В книге замечательного психолога Б.М. Теплова «Ум полководца», написанной во время Великой Отечественной войны и посвященной отечественным фельдмаршалам А.В. Суворову и М.И. Кутузову, описывается, как взаимосвязаны между собой темперамент полководца, его стиль мышления, стиль поведения и руководство армией. И все это влияет на исход сражений и жизнь других людей.

Психолог Е. Пятаков в своих работах приводит примеры анализа исторических событий не только как результат политических, экономических, социальных факторов, но и как результат взаимодействия *реальных людей*, наделенных особыми психологическими свойствами, испытывающих человеческие потребности и интересы. Автор показывает психологический ресурс такого подхода, когда ребенок может проанализировать особенности поведения личности, последствия такого поведения и развивать при этом прогностические способности. Так, обращая внимание на анализ деятельности «энергичных преобразователей» (в психологии такой тип личности относится к паранойяльным — «к своей цели хоть по трупам») (например, князь Владимир, Петр I), автор делает акцент на то, что ученик может зафиксировать эту психологическую закономерность в характере человека. А впоследствии эти знания могут помочь ему сделать выбор, стоит ли работать под началом такого человека или жить рядом с ним. Автор рассматривает, как конкретные примеры истории можно использовать, чтобы помочь подростку выработать оптимальный стиль поведения в непростых жизненных ситуациях, усмиряя импульсивность, необдуманность, безудержность поступков.

Можно сказать, что в таком психологически направленном преподавании истории есть тройная польза:

- духовно-мировоззренческая (обогащение внутреннего мира);
- повседневно-успокоительная и вдохновляющая;
- прогностическая.

Таким образом, на уроках мы можем приводить примеры того, как дух управляет телом, развивая максимально то, что нам дано природой. А сами формы работы учителя на уроке могут помочь детям сформировать свой индивидуальный тип деятельности, учитывая особенности нервной системы.

Учитель через свой предмет и подготовку заданий к нему может ориентировать учеников в оптимальных для них способах подготовки к урокам, подбирая информацию, примеры, может помочь сориентироваться в способах преодоления сложных ситуаций. Таких примеров мы можем найти множество в живой природе и в обществе людей.

Практические материалы

Задание 1

На уроке по биологии при изучении нервной системы человека, уроках ОБЖ в определенных разделах, на классном часе, посвященном самопознанию, можно предложить следующие методики.

Опросник для определения силы нервной системы

1. Хочется ли вам после учебы выполнять достаточно сложную работу?
Да (9 баллов); никогда (1); иногда (5).
2. Обычно вы выполняете свою работу с охотой?
Да (9); по обязанности (1); когда как (5).
3. Вы склонны делать прежде всего тяжелую работу и сразу всю?
Да (9); откладываете на потом (1); когда как (5).
4. Вас раздражают препятствия?
Да (9); отталкивают (1); когда как (5).
5. Вы быстро находите выход из неприятных ситуаций?
Да (9); когда как (5); приходите в замешательство (1).
6. Если идет ссора, то хочется ли вам вмешаться?
Да (9); наблюдаете со стороны или уходите (1); справляюсь с желанием вмешаться (5).
7. Радуетесь ли вы предстоящим трудностям?
Да (9); беспокоитесь (1); решаете задачи, но недовольны их наличием (5).
8. Очень ли вы цените в людях пыл в работе?
Да (9); не задумываетесь над этим (1); обычное свойство, не лучше и не хуже других (5).
9. С удовольствием ли вы встаете утром?
Да (9); нет (1); по-разному (5).
10. Предпочитаете ли вы книги и фильмы, где есть действие?
Да (9); лучше спокойное повествование (1); то и другое (5).

Если вы набрали менее 50 баллов, то у вас склонность к проявлению слабой нервной системы (вспомните, какие преимущества у таких людей, а также подумайте о возможности выработать необходимый для вас стиль деятельности).

Если баллов более 50, то проявляется сильный тип нервной системы.

Задание 2

Можно предложить детям объединиться в группы по преобладанию определенных свойств нервной системы. Например, в одну группу объединяются ребята с тенденцией к проявлению сильных эмоций, а во вторую — с тенденцией к проявлению слабых эмоций; в одну группу объединяются дети с тенденцией к невысокой степени проявления упорства, в другую — с тенденцией к высокому проявлению упорства и т.д.

Обсудить ситуации, в которых это свойство помогает, а также ситуации, в которых это свойство может быть помехой.

На доске делаем запись после обсуждения, где против каждого свойства отмечаем «+» и «-» в определенных ситуациях. Можно сделать и четвертую графу, как мы можем себе помочь, зная о своих особенностях. Чаще, конечно, называются ситуации, связанные с учебной деятельностью и общением.

При работе с учащимися (в каждой группе, классе) называются различные ситуации. Можно вместе составлять табличку (см. ниже). Надо учесть, что берем наиболее и наименее проявляющиеся свойства. Таким образом, одно свойство фигурирует в табличке два раза. На занятии учитель вместе с учащимися может сделать выбор свойств, не анализировать все.

Хочется обратить внимание, что не обязательно табличка должна быть сразу заполнена. Пусть что-то останется для раздумья. Такая работа приводит к тому, что ребенок задумывается над собственными особенностями, над способами саморегуляции.

В таблице приводятся некоторые наиболее часто встречающиеся высказывания учащихся.

Свойство темперамента	Положительные моменты или ситуации, в которых оно помогает	Отрицательные моменты или ситуации, в которых оно мешает	Что делать?
<p>Эмоциональность:</p> <ul style="list-style-type: none"> • слабые эмоции • сильные эмоции 	<p>Когда важно не заражать других своими переживаниями</p> <p>В спектакле играешь, всех радостью заряжаешь, все сказал, крикнул, и стало спокойно, и товарищ понял, что ты злишься</p>	<p>В общении люди не всегда могут понять, как ты к этому относишься</p> <p>На контрольной работе или в общении не можешь справиться с досадой, обидой, злишься, и все это видят</p>	<p>Стараться выразить словами свое состояние</p> <p>Переключиться, подумать о чем-то, о ком-то, посчитать до 10</p>
<p>Упорство:</p> <ul style="list-style-type: none"> • малое проявление упорства • сильное проявление упорства — зацикливание 	<p>Мягкость поведения; покладистость в общении; бесконфликтность</p> <p>Вода камень точит — возможность добиться своего</p>	<p>Сложность в завершении трудного дела, неумение отстоять свои интересы</p> <p>Невозможность посмотреть на ситуацию другими глазами; не остается времени на другие занятия; трудность в переключении внимания</p>	<p>Анализировать ситуацию, насколько важно проявить упорство, тренировка упорного поведения</p> <p>Регламентировать свое время; учиться вовремя говорить «стоп»</p>
<p>Чувствительность:</p> <ul style="list-style-type: none"> • малая чувствительность 	<p>Не замечаются эмоции, переживания окружающих; не замечаются несовпадения в образце и результате</p>	<p>Человек устойчив к возникновению негативных эмоций, меньше переживает</p>	<p>Стараться быть более внимательным к интонациям, мимике других, особенно близких людей</p>

<ul style="list-style-type: none"> • высокая чувствительность 	<p>Чувствует смену настроения, состояние других людей, поэтому может проявить сочувствие, поддержку</p>	<p>Чутко реагирует на все внешние стимулы, может нервничать из-за шума, яркого света, легко обижается</p>	<p>Организовать свою работу так, чтобы ничего не раздражало и не расстраивало; учиться переосмысливать свои переживания в отношениях</p>
<p>Первая реакция:</p> <ul style="list-style-type: none"> • сразу согласиться • сразу отказаться 	<p>Неприхотливость к новой пище и вообще к новым условиям; положительный отклик на просьбу; обращение, которое помогает общению</p> <p>Это можно связать с проявлением осторожности, осмотрительности, что важно в жизни</p>	<p>Возникает вопрос о некоторой некристичности, поспешности</p> <p>Недоверие и отказ мешают человеку общаться, отказ от возможностей, желаний, предложенный обедняет жизнь человека</p>	<p>Учиться сдерживать свое согласие, желание броситься с места в карьер, семь раз отмерь — один отрежь</p> <p>Если речь идет о новом деле: «глаза бояться, а руки делают»; в ситуации просьбы попросить дать вам подумать, тогда не будет сразу отрицательного ответа, а будет взвешенное решение</p>
<p>Настроение:</p> <ul style="list-style-type: none"> • обычно хорошее • критичность, серьезность 	<p>Оптимистичное восприятие мира, заражение положительными эмоциями других</p> <p>В ответственной ситуации человек может увидеть ошибки, недочеты; серьезность вызывает уважение, некоторые виды профессий требуют именно такого настроения, например, критик, конструктор, ревизор, аудитор</p>	<p>Сложно в хорошем настроении остановиться на недочетах, можно не обратить внимания на грусть другого человека</p> <p>В ситуации общего веселья, праздника такому человеку сложно, а его вид может раздражать других, некоторый пессимизм</p>	<p>Ориентироваться на ситуацию</p> <p>Учиться видеть как негатив, так и позитив; читать юмористические произведения, развивая позитивный взгляд на мир</p>

<p>Энергичность:</p> <ul style="list-style-type: none"> • тихий 	<p>В ситуации спокойной, монотонной работы, спокойствие</p>	<p>В ситуации, требующей активности</p>	<p>Стараться активизироваться в важных ситуациях, заниматься спортом, желательно в группе</p>
<ul style="list-style-type: none"> • очень активный 	<p>В ситуации, требующей активной деятельности</p>	<p>В ситуации спокойной, монотонной работы, некоторая неугомонность</p>	<p>Регуляция собственной активности с помощью развития созерцательности</p>

Создание обстановки высокой степени заинтересованности

Такая врожденная особенность нервной системы ребенка, как эмоциональность, тесно связана с переживанием им своего благополучия или неблагополучия. Положительный эмоциональный фон обучения играет большую роль в стабилизации поведения эмоционально неуравновешенного ребенка, в обретении им спокойного состояния.

Эмоциональное состояние ученика во время урока не менее значимо для успешности его познавательного и личностного развития, состояние учителя — для его успешной профессиональной деятельности.

Еще греки отмечали, что философия начинается с *удивления*. Учение как новая деятельность ребенка в младшем школьном возрасте оптимально должна быть связана с такими эмоциональными состояниями, как *удивление, любопытство, интерес, радость познания, удовольствие от успеха*. Взаимосвязь этих эмоций с выполнением учебных действий — залог развития ненасыщаемой познавательной активности, познавательной мотивации.

Человек может активизировать свою деятельность, работая над интересным для него заданием в спокойной дружественной обстановке или же в ситуации, очень значимой для него. Влияние на наши врожденные особенности происходит через нашу социальную

заинтересованность, а также через организацию среды, в которой мы учимся или работаем. Именно поэтому в средних и старших классах большое значение в развитии учебной активности детей играет мотивация обучения (ради чего?), а также чувство принадлежности к определенной группе, выполняющей задание (с кем я?). Но опять-таки надо помнить о наличии у каждого человека своего собственного энергетического ресурса, своих ограничений.

Л.С. Выготский обращал большое внимание на воспитание эмоций, отмечая, что *«ни одна форма поведения не является столь крепкой, как связанная с эмоцией»*.

Психолог Б.И. Додонов выделил некоторые эмоции, в которых, по его мнению, человек испытывает **потребность**. Ученик, испытывая разнообразные позитивные эмоции на уроке, начинает воспринимать учебную деятельность как особую ценность, и от этого деятельность становится интересной, отрадной.

Альтруистические эмоции возникают на основе потребности в содействии, участии, помощи, покровительстве другим людям, в желании приносить людям радость и счастье.

Коммуникативные эмоции возникают на основе потребности в общении, желания делиться мыслями и переживаниями, найти им отклик.

Глорические эмоции (от лат. *gloria* — слава) связаны с потребностью в самоутверждении, славе, в стремлении завоевать признание, почет.

Практические эмоции — возникают в связи с деятельностью, ее успешностью или неуспешностью, желанием добиться успеха в работе, наличием трудностей. Выражаются в чувстве напряжения, увлеченности работой, в любовании результатами своего труда, в приятной усталости.

Пугнические эмоции (от лат. *pugna* — борьба) связаны с потребностью в преодолении опасности, на основе которой возникает интерес к борьбе.

Романтические эмоции связаны со стремлением ко всему необычному, таинственному, неизведанному.

Гностические эмоции (от греч. *gnosis* — знание), или интеллектуальные чувства, связаны не просто с потребностью в получении новой информацией, а с потребностью в «когнитивной гармонии»,

как пишет Б.И. Додонов. Суть этой гармонии в том, чтобы в новом, неизвестном отыскать знакомое, привычное, понятное, проникнуть в сущность явления, приводя, таким образом, всю наличную информацию к «общему знаменателю».

Эстетические эмоции проявляются в наслаждении красотой, чувстве изящного, грациозного, возвышенного или величественного.

Включаясь в выполнение различных заданий, учащиеся испытывают весь спектр эмоций, в которых у них есть потребность, в отличие от тревоги и страха, в которых в нормальной обстановке обучения потребности нет.

Но в исследованиях психологов обращается внимание на то, что в настоящее время чувство безопасности человека снижается, в том числе это происходит у детей и подростков. А ведь чувство безопасности, не только физической, но и психологической, является базовой, врожденной и важнейшей потребностью человека. Если эта потребность не осуществляется, то возникают проблемы с реализацией потребностей социальных — принятия в группу, в самоуважении и уважении, в самореализации. И на самом деле, о каком раскрытии способностей может идти речь, если ребенок боится отвечать, потому что при ошибочном ответе может быть высмеян.

В стихотворении Д.Л. Ноулт очень хорошо выражено воздействие, которое атмосфера оказывает на ребенка.

Дети учатся тому, что видят в своей жизни.

Если ребенок окружен критицизмом, он учится обвинять.

Если ребенок видит враждебность, он учится драться.

Если над ребенком насмеваются, он учится быть робким.

Если ребенка постоянно стыдят, он учится чувствовать себя виноватым.

Если ребенок окружен терпимостью, он учится быть терпеливым.

Если ребенка поддерживают, он учится уверенности.

Если ребенка хвалят, он учится ценить других.

Если ребенок чувствует себя в безопасности, он учится верить.

Если ребенка ободряют, он учится нравиться самому себе.

Если ребенка принимают и обращаются с ним дружелюбно, он учится находить любовь в этом мире.

Порой педагоги, сами того не желая и не осознавая, провоцируют стрессы у детей, когда требуют от своих учеников такого поведения

и уровня успеваемости, которые для некоторых из них являются непосильными.

Приведем отрывок из книги австрийского психолога Г. Эберлейн «Страхи здоровых детей», чтобы еще раз отметить некоторый международный характер школьных стрессов. *«Некоторые (дети) к середине дня оказываются уже переутомленными, потому что школа для них является стрессогенным фактором. Уже дорога в школу в городах требует от них повышенного внимания. На протяжении дня у них не бывает полного расслабления (отсутствует лес, луг, ежедневные связи с природой, из которых черпаются спокойствие и сила духа). Некоторые дети невеселы уже по утрам, выглядят переутомленными, у них появляются головные боли и боли в области живота. Часто у таких детей нарушается сон. Страх перед предстоящей работой в классе столь велик, что ребенок в решающие дни совсем не может идти в школу»**.

Конечно, и в жизни, и в учебе мы не обойдемся без тревоги, страха и стресса. Но мы можем справляться сами с этими состояниями и оказывать помощь детям. В своей фундаментальной работе об эмоциях К. Изард указывал, что социализация страха, т.е. снятия негативных аспектов этой эмоции, остается одной из наиболее важных для психологической науки. Он наметил пути гуманистической социализации страха:

- ощущение страха сводится к минимуму (воздерживаться от запугивания);
- компенсация страха (объяснения);
- терпимость к страху (управлять своим впечатлением, а не поддаваться).

По мнению автора, в описываемом способе социализации такие шаги в идеале переходят в способность ребенка управлять своими поступками.

Взрослые могут создать для ребенка обстановку, которая избавляет его от воздействия сверхсильных раздражителей, *обстановку спокойной радости, без которой невозможно нормальное развитие ребенка.*

* Рабочая книга школьного психолога / И.В. Дубровина, М.К. Акимова, Е.М. Борисова и др. Под ред. И.В. Дубровиной. М.: Просвещение, 1991. С. 73.

Известный отечественный ученый, педагог В.П. Кашенко настаивал на том, что следует всегда помнить о *потребности ребенка в радости*, значит, все его пребывание в школе нужно сделать интересным, привлекательным, вызывающим возвышенные чувства. Именно поэтому этот выдающийся педагог, организовавший интернат для трудных детей и подростков, считал, что *«крайне желательно иметь среди педагогов хотя бы одного живого, энергичного, смеющегося и своим поведением заражающего детей»*. Через механизм подражания, о котором мы уже говорили, ребенок учится радоваться людям, событиям, ситуациям вслед за учителем.

Описанная ниже ситуация противоречит необходимой обстановке «спокойной радости» во время обучения. Больше того, заставляет задуматься о том, как мимолетное для учителя событие школьной жизни может повлиять на всю последующую жизнь ученика.

Случай может повлиять на *индивидуальную особенность человека*, например усилить какое-либо его свойство.

В произведении Н.В. Гоголя «Иван Федорович Шпонька и его тетушка» мы видим, что неожиданный для послушного ребенка поступок учителя в отношении него привел к усилению робости в характере героя и соответственно к изменению желаний и поведения.

«Когда он был еще Ванюшей, то обучался в гадячском поветовом училище, и надобно сказать, что был преблагонравный и престарательный мальчик. ... Такое благонравие скоро привлекло на него внимание даже самого учителя латинского языка, которого один кашель в сенях... наводил страх на весь класс. Этот страшный учитель сделал Ивана Федоровича аудитором.

Тут не можно пропустить одного случая, **сделавшего влияние на всю его жизнь**. Один из вверенных ему учеников, чтобы склонить аудитора написать ему в списке знает, принес в класс завернутый в бумагу, облитый маслом блин. Иван Федорович, хотя и держался справедливости, но на эту пору был голоден и не мог противиться обольщению: взял блин, поставил перед собой книгу и начал есть... Тогда только с ужасом очнулся он, когда страшная рука, протянувшись из фризовой шинели, ухватила его за ухо и вытащила на середину класса. „Подай сюда блин! Подай, говорят тебе, негодяй!“ — сказал грозный учитель, схватив блин и выбросив его в окно. После этого тут же высек он пребольно Ивана Федоровича

по рукам. И дело: руки виноваты, зачем брали, а не другая часть тела. Как бы то ни было, только с этих пор робость, и без того неразлучная с ним, увеличилась еще более. Может быть, это самое происшествие было причиной того, что он не имел никогда желания вступать в штатскую службу...»

Важно отметить, что непредвиденная ситуация может по-разному отразиться на человеке. Одни и те же ситуации неоднозначно отражаются на людях с разной восприимчивостью, чувствительностью к воздействию.

В приведенном выше отрывке описан пример отрицательного влияния случайного события и переживания страха ребенком с такими индивидуальными особенностями, как робость, старательность, чувствительность. Похожие примеры приводили некоторые студенты факультета педагогики и психологии, когда я попросила описать значимый случай из их жизни. Насмешка, резкое неожиданное замечание учителя сказывается на поведении человека, на развитии его самооценки и таких качеств, как уверенность, решительность. Так, одна из студенток до сих пор вспоминает как событие в своей жизни насмешку учительницы, после которой она, робкая и стеснительная первоклассница, вообще перестала отвечать при опросе с места... вплоть до 10-го класса.

Как ни странно, именно случаи из школьной жизни наиболее часто вспоминали студенты, описывая «судьбоносные случаи». Очень эмоциональны их воспоминания, связанные с неожиданной похвалой и поддержкой учителя, которые отразились на изменении самовосприятия, на появлении интереса к предмету. *«После моего ответа учитель сказала слова, которые я никогда не забуду: „Молодец, котенок!“ И у меня вдруг появился интерес к этому предмету. И за два месяца без помощи взрослых, без репетиторов вытянула с тройки на четверку английский язык. Я стала чувствовать себя более уверенно. А английский язык с тех пор стал моим самым любимым предметом и вообще хобби».* Такая реакция чаще бывает у ребят с заниженной самооценкой, у которых неудачи встречаются чаще, чем удачи, которые редко слышат похвалу и ласковые слова от взрослых. Для них спокойная, эмоционально позитивная ситуация на уроке — основа развития веры в себя, устойчивости поведения в трудных учебных, а потом и неучебных ситуациях.

Подведем итог

Для развития жизнестойкости учащегося учителю важно обращать внимание на его *врожденные особенности*, проявляющиеся в активности и эмоциональности. Для чего?

Учитель может через свой предмет и общение с учащимися *информировать* их о роли врожденных особенностей в жизни человека, развивая интерес к самопознанию, самопониманию и прогностические способности.

За счет заданий оптимальной трудности учитель может *расширить диапазон* активности, гибкости, эмоциональной стабильности учащегося в процессе его деятельности на уроке.

Учитывая темпераментальные особенности ребенка, учитель может помочь ему *выработать индивидуальный стиль деятельности*, способствующий повышению успешности учащегося в приготовлении уроков, написании контрольных работ, подготовке к устным докладам и т.д.

Понимая *значимость эмоционального климата* на уроке в развитии регуляторной сферы учащихся (особенно до 12 лет), учитель может создавать соответствующую обстановку.

Развитие самооценки ребенка, необходимой для жизненной устойчивости

Что способствует развитию оптимальной самооценки учащегося?

К личностным образованиям, развивающимся в процессе жизни человека в обществе и в процессе активного взаимодействия с ним, прежде всего относится *самооценка*. Представления человека о себе в целом, о своих конкретных возможностях и особенностях и *оценка* себя как индивидуума тесно связаны с его способностью преодолевать трудности, с его жизнестойкостью.

Обратим внимание на процесс формирования самооценки у ребенка и ее роль в успешности преодоления трудностей.

Самооценка подрастающего человека начинает определять его установки относительно возможности контролировать происходящую жизнь, чувствовать себя вовлеченным в события жизни и быть готовым идти на риск, чтобы реализовать задуманное. Развитие адекватной самооценки — залог высокой жизнестойкости, так как самая важная опора в жизни человека — это он сам.

Самооценка человека развивается в процессе всей жизни и связана со многими факторами.

Во-первых, с оценочным отношением других людей (поэтому надо быть предельно внимательным в своих оценках поступков детей).

В работе Г.Ю. Ксензовой приводится поучительная история, рассказанная профессором Б. Уилкинсоном. *«Оценивая письменные работы новых учеников, я невольно обратил внимание на одну из них. Она выглядела ужасно и заслуживала только единицы. Я взглянул на имя ученицы и понял, что даже не знаю, кто такая Бекки, поэтому единицу не поставил. На следующем занятии я рассмотрел ее. Она сидела на последнем ряду, неопрятная, выглядела плохо. Я подумал: „Может, Бекки должна стать нашей целью в этом семестре? Что предпринять, чтобы помочь ей расцвести, поверить в свои возможности?“ В конце ее письменной работы я написал: „Здравствуй, Бекки! Я думаю, что эта работа не отражает того, какова ты на самом деле. Я не могу дождаться, чтобы узнать это. Профессор“. Отметку не ставил. Следующая работа была примерно на двойку с минусом. Я написал: „Здравствуй, Бекки! Лед немного тронулся, спасибо за это. Я не думаю, что ошибусь в тебе. Не могу дождаться, чтобы узнать, что будет дальше. Профессор“. Отметку не поставил, потому что двойки не помогают. Следующая работа была выполнена на крепкую тройку. „Здравствуй, Бекки, — написал я, — не могу дождаться, чтобы увидеть твою следующую работу! Профессор“. Следующая работа была выполнена почти на пятерку. „Здравствуй, Бекки! Ожидаю твою следующую работу! — написал я. — Профессор“. Очередная работа была выполнена на высоком уровне. И я не удержался от восклицания: „Здравствуй, Бекки! Я восхищен! Я всегда знал, что ты сможешь это сделать. Я верю, что ты будешь одной из лучших учениц в группе. 5+. Профессор“.* К концу семестра

Бекки была лидером в группе». Но, пожалуй, самое важное в этой истории, что через семь лет профессор Б. Уилкинсон получил письмо, в котором Бекки благодарила его за то, что он перевернул своей поддержкой все ее представление о себе и о возможностях добиваться результата в жизни. Там же она писала ему о своих успехах в построении собственной семьи и карьеры.

Во-вторых, самооценка связана с процессом анализа мотивов, целей и результатов своих поступков (поэтому важно учить детей самоанализу).

В-третьих, можно отметить связь самооценки с результатом сравнения своих действий с нормами поведения, принятыми в обществе (поэтому очень важно ориентироваться, находить в нашей жизни образцы достойного, высоконравственного поведения).

Американский психолог У. Джемс смоделировал формулу самооценки.

$$\text{Самооценка человека} = \frac{\text{Успех}}{\text{Уровень притязаний}}$$

Самооценка создает основу для восприятия собственного успеха и неуспеха, достижения целей определенного уровня, т.е. уровня притязания личности.

Уровень притязания личности — стремление к достижению целей той степени сложности, на которую человек считает себя способным. Он может относиться к достижению в отдельных областях (частный) и носить общий характер.

Иногда, чтобы не испытывать неуспех и не поколебать свою самооценку, человек занижает свой уровень притязаний: «Лучше синица в руках, чем журавль в небе».

Самооценка характеризуется следующими параметрами:

по уровню — высокая, средняя, низкая;

по соотношению с реальной успешностью — адекватная и неадекватная (завышенная и заниженная).

Для развития личности эффективным является такой характер самоотношения, когда достаточно высокая общая самооценка сочетается с адекватными, дифференцированными самооценками разного уровня («Спортсмен я, в общем, хороший, на длинных дистанциях

могу достигать наибольших успехов, короткие дистанции — не мой конек, по-видимому, не хватает резкости на старте»).

Устойчивая и вместе с тем *гибкая* самооценка (которая при необходимости может меняться под влиянием новой информации, приобретенного опыта, оценок окружающих, смены критериев и т.п.) является оптимальной как для развития, так и для продуктивности деятельности человека. В этом случае человек может реально оценивать свою успешность в различных видах деятельности, по различным предметам, в зависимости от ситуации изменять оценку своей успешности. Отрицательное влияние оказывает чрезмерно устойчивая, ригидная самооценка, а также и сильно колеблющаяся, неустойчивая.

Уверенность в себе нужна школьнику для реалистического, оптимистического и активного отношения к своим недостаткам, например: «Я этого еще не умею, но научусь». При негативном отношении к себе, когда ребенок усвоил замечания со стороны взрослых в свой адрес гораздо в большей степени, чем одобрения, возможны нежелательные варианты переживаний: «Мне это не удастся, значит, я плохой ученик и плохой ребенок».

В данном случае у ребенка начинает доминировать отрицательный полюс образа себя, не вырабатывается мотивация к перемене и, как следствие, не вырабатывается программа эффективных действий. Ребенку остается только воспринимать себя в качестве жертвы.

Иногда сохранение сформировавшейся привычно высокой самооценки становится для человека потребностью, с чем связан феномен **аффекта неадекватности**.

Это устойчивое отрицательное эмоциональное состояние, возникающее в связи с неуспехом в деятельности и характеризующееся либо игнорированием самого факта неуспеха, либо нежеланием признать себя ответственным за этот неуспех.

Например, ученик, который привык быть отличником, при объективном снижении своей успешности не хочет с этим мириться, т.е. не снижает уровень притязаний и самооценку. А так как успеха нет и он не прикладывает усилий или у него не хватает способностей, то он начинает искажать реальность — ищет виновных.

Таким образом, для того чтобы помочь детям выработать оптимальную, адекватную самооценку:

1. стараемся объективно оценивать их достижения, но при этом формулируем оценку *оптимистично*: «*Сегодняшний ответ достаточно полный, однако допущена существенная ошибка. Ты, несомненно, способен не допускать такие ошибки, если обратишь внимание на...*»;
2. ориентируем учащихся на образцы нормативного поведения. При этом важно не ставить кого-то из товарищей в пример, разжигая соперничество, а констатировать нормативность и еще лучше обсуждать, почему определенное поведение важно в конкретных условиях нашей жизни;
3. помогаем детям освоить самоанализ — деятельность по рациональному осмысливанию собственных идей, чувств, поступков.

Практическая информация

Задание 1

Исследование самооценки

Тест «Кто я есть в этом мире?» (В.А. Сонин)

Инструкция. «Перед вами 10 горизонтальных линий со словесными индексами в начале и в конце каждой линии. Сосредоточьтесь, пожалуйста, и представьте, что на каждой из этих линий вы располагаете людей, живущих сейчас на Земле. Представленные вам линии условно обозначают 10 наиболее важных черт — характеристик личности. Оцените себя по предложенным характеристикам, поставив крестик на линии».

здоровье

самые больные

самые здоровые

ум

самые глупые

самые умные

доброта

самые недобрые

самые добрые

честность

самые лживые

самые правдивые

общительность

*самые необщительные**самые общительные***принципиальность**

*самые беспринципные**самые принципиальные***искренность**

*самые неискренние**самые искренние***смелость**

*самые робкие**самые смелые***привлекательность**

*самые**самые**непривлекательные**привлекательные***счастье**

*самые несчастные**самые счастливые*

Оценка результатов. При соединении проставленных на каждой прямой отметок (крестиков) получается профиль самооценки. Чтобы этот профиль оценить в баллах, надо каждую линию поделить на шесть равных частей. Полученным отрезкам присвоить баллы от 1 до 6. Собственную отметку на каждой линии (крестик) оцените в зависимости от близости к определенному делению шкалы. Посчитайте общую сумму выбранных вами баллов.

В зависимости от полученной суммы самооценка собственной личности может быть: адекватной (наиболее соответствующей действительности) — 40–50 баллов; с тенденцией к завышению — 46–55 баллов; с тенденцией к занижению — 34–21 балл; явно завышенной — 56–60 баллов; явно заниженной — 20–10 баллов.

Интерпретация полученных результатов. Чаще всего у здоровых физически и психически людей независимо от объективной жизненной ситуации, как правило, не бывает крайних оценок своих характеристик. Они видят себя (или хотят показать) со средними характеристиками — здоровьем, умом, счастьем и т.д.

Явно завышенные и заниженные самооценки могут быть следствием разных причин и не должны пугать человека. Однако на основе завышенной самооценки у человека могут возникнуть идеализированные представления о себе, о своих возможностях. В этом случае он может игнорировать свои ошибки и неудачи, недостаток знаний ради сохранения привычной для него высокой самооценки.

Явно заниженную самооценку необходимо рассматривать как неуверенность личности в себе, отсутствие дерзаний, невозможность реализовать свои задатки и способности. Однако окончательные выводы по одной этой методике делать нельзя.

Таким образом, мы отмечаем значимость успеха в жизни каждого человека. Советуем детям почаще вспоминать свои успехи за день, причем успехи не только в учебе, а во всех сферах жизни: разрешил конфликтную ситуацию с другом — успех, переборол свою лень и пошел на тренировку — успех, помог кому-либо и услышал благодарность — успех.

Если у ребенка есть успехи в одной какой-то сфере, он спокойнее переносит временные неудачи в другой, а также поднимает планку своих достижений.

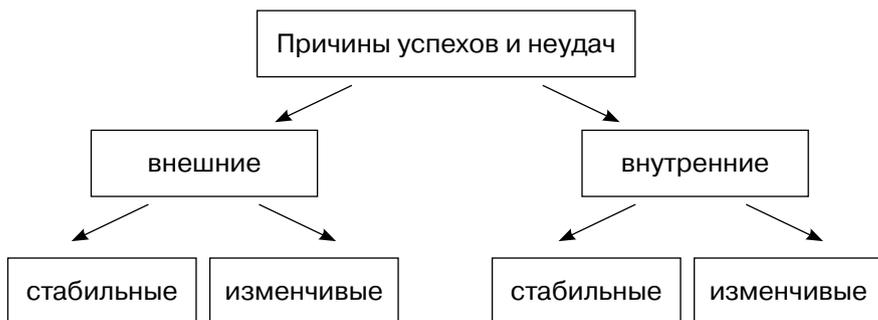
Как помочь детям объективно интерпретировать причины своих достижений и неудач

Для развития устойчивости человека в жизни большое значение имеет объяснение им своих успехов и неудач.

Американский психолог М. Зелигман открыл, что объяснения людей тому, почему происходят неприятные события, четко указывают, как в будущем эти люди будут справляться с подобными ситуациями. Стили объяснения могут быть связаны с внешними причинами («от меня это не зависит») и с внутренними («это зависит от меня»). Однако очень важно, когда причина рассматривается как стабильная («так будет всегда») или как нестабильная («это может меняться»).

Начнем с интерпретации хороших причин и плохих отметок ребенка, так как тема эта остается болезненной от 1-го до 11-го класса.

Причины получения плохих и хороших отметок могут быть различными.



Группу *внешних изменчивых* причин составляют удача и везение («мне не повезло, достался плохой вопрос») и т.д., а *внешних стабильных* — ситуация, социальные условия ребенка, его окружение («этот предмет труден для всех», «учитель слишком строгий», «у меня нет условий делать уроки» и т.п.).

Внутренние стабильные факторы — прежде всего уровень способностей («я не способен к математике», «у меня никогда не будет хороших отметок по физкультуре», «мне химия легко дается» и т.д.).

К *внутренним изменчивым* факторам относятся старание, затраченное время и усилия, организованность, отношение, т.е. все, что человек **способен изменить в себе** («я много учил», «я мало уделил времени этому предмету», «я не старался», «я старался» и т.д.).

От того как ребенок объясняет происходящие с ним события, зависит дальнейшее направление его поступков, его переживания. М. Зелегман установил, что привычный способ объяснять неприятности превращается уже в *привычный стиль объяснения*. И это уже не просто слова — это **привычка мыслить**, и она приобретает в детстве и юности, причем во многом под воздействием высказываний значимых взрослых людей — родителей, родственников, воспитателей, учителей.

Стиль объяснения формируется рано, он вполне складывается у детей *в возрасте восьми лет*. М. Зелегман выдвигает три основные гипотезы происхождения стиля объяснения у ребенка.

Стиль объяснения матери. Ребенок слышит, как мать анализирует причины неудач, и учится определенному стилю объяснения.

Критика взрослых: родителей, воспитателя, учителя. Если критика взрослых носит постоянный и всеобъемлющий характер («ты всегда...», «ты никогда...»), то у ребенка формируется взгляд на самого себя.

Кризисы в жизни ребенка и их оптимальное или неоптимальное прохождение. Если потери и травмы детства носят всеобъемлющий характер, то в сознании ребенка фиксируется состояние беспомощности. Если же эти потери преодолеваются, то у ребенка может выработаться теория, что *плохие события жизни можно изменить*.

М. Зелигман приводит пример роли учителя в изменении стиля мышления ученика. Алан был тихим, робким ребенком с плохой координацией движения, поэтому его редко звали сверстники участвовать в играх. Но он очень хорошо рисовал, был чувствительным и восприимчивым. Когда ему было 10 лет, родители разошлись, Алан впал в состояние депрессии, утратил интерес ко всему, в том числе и к рисованию. Учитель рисования стал очень внимателен к ребенку, выяснял его взгляды на свои работы. И обнаружил, что Алан считает себя глупым, неудачником, виновным в разводе родителей. Учитель стал проводить работу по выработке у Алана *реалистичного взгляда на себя* самого.

Ребенок узнал, что координация развивается у детей в разное время, и стал настаивать на спортивных занятиях. *Он видел и обсуждал с учителем, что его настойчивость приносит успех* (внутренняя, нестабильная причина), реалистично стал оценивать и свои рисунки. Учителю удалось доказать ребенку, что он не виноват в разводе родителей. В сущности, учителю удалось за несколько месяцев *изменить стиль объяснения ребенка*.

Если ребенок плохо успевает в школе, это не причина делать вывод о его бездарности. Эмоциональное состояние ребенка (страх, тревога, депрессия) может мешать ему настойчиво пытаться раскрывать свой потенциал. Если ребенок узнает о выводе взрослых о своей бездарности, он может включить это в свою характеристику, и тогда плохая успеваемость входит в привычку и ей всегда есть привычное стабильное и персональное объяснение — «Я глуп».

Школьная неуспеваемость в основном связана не с недостатком способностей, а с эмоциональным состоянием ребенка, **стилем его объяснения своих успехов и неудач.**

Практическая информация

Задание

Цель — развитие у учащихся оптимального способа оценивания своих успехов и неудач.

Учитель может предложить такое задание.

«Напишите, какие отметки вы получили за сегодняшний день (можно за последнюю контрольную работу, за последние два дня и т.д.). Напротив каждой отметки напишите причину именно такого балла». При этом можно предложить типичные ответы, соответствующие внутренним и внешним причинам, а можно и не предлагать. Нарисовать на доске и объяснить учащимся схему внешних и внутренних причин успехов и неудач. Потом дети анализируют, каких причин они назвали больше — внутренних или внешних, стабильных или нестабильных.

Успехи ребенка в учебе, бесспорно, связаны со всеми четырьмя группами факторов, но для создания ситуации развития личности ребенка педагогу важно обращать его внимание на роль **внутренних изменчивых факторов** (потраченное время, усилия, организация своей деятельности), учить ребенка анализировать причины успехов и неудач, **акцентируя внимание на внутренних изменчивых причинах.**

Надо отметить, что дети с заниженной самооценкой склонны приносить собственную роль в получении хорошей отметки («повезло») и обращаться к стабильным внутренним причинам при плохой отметке («я неспособный»). Возникает порочный круг, так как, объясняя таким образом свои успехи и неудачи, ребенок не активизируется, у него нет мотивации заниматься, раз ничего от него не зависит, — сплошная фатальность. Как в известном анекдоте, когда родители спрашивают ребенка, почему получена двойка, а он отвечает, что еще не понял, причина в наследственности или среде.

Также порочный круг объяснения может возникнуть у детей с завышенной самооценкой. Хорошие отметки они объясняют своими способностями, а плохие — внешними причинами. Это путь к возникновению *аффекта неадекватности.*

В этой ситуации ребенку легче исказить реальность, перевести ответственность на других или на ситуацию, чем признать свою ответственность за неуспех или понизить уровень притязаний («не получается быть отличником, буду хорошистом»).

В этих случаях наиболее важна помощь взрослого, который бы помог ученику в развитии такого важного качества, как *адекватность оценки* собственных результатов и обоснование причин тех или иных результатов.

Учитель объясняет схему, каждый ученик самостоятельно анализирует свои записи, задает вопросы. Оптимально проводить затем такую работу регулярно.

Учим детей самоэффективности

Развитие адекватной самооценки ученика способствует тому, что он верит в эффективность собственных действий, а также ожидает, что правильные действия приведут его к успеху.

Ожидание эффективности состоит в том, насколько человек верит, что **может** вести себя определенным образом для получения желаемого результата (например, «я могу делать каждый день дополнительные задания, чтобы получить „5“ по математике»).

Ожидание результатов включает в себя оценку человеком того, что определенное поведение (дополнительные занятия) **приведет к желаемым результатам** («если я буду каждый день делать дополнительные задания, то получу „5“ по математике»).

Из этой веры в себя и ожидания успеха складывается значимое для личности человека состояние — состояние *самоэффективности*. Ученик верит, что он **сможет** разобраться в сложном для него материале и, разобравшись, обязательно **выполнит** задание.

Важно обратить внимание на такую ситуацию — некоторые ученики верят, что они могут выполнить задания, но не верят, что от этого будет результат. Вспомните героя фильма «Большая перемена» Григория Ганжу и его слова, обращенные к жене-учительнице: «Ты ведь мне все равно пятерочку не поставишь». В этом высказывании мы слышим такой смысл: «Да, я могу это сделать, но результата не будет».

Некоторые ученики верят, что при должном поведении могут достичь результата, но не верят, что способны на такое поведение: «Я не смогу, у меня не получится», при этом начинают испытывать тревогу, неуверенность, снижается самооценка.

Таким образом, в зависимости от сочетания таких критериев самоэффективности, как *вера в собственные возможности* и *вера в получение результата*, ребенок может испытывать целую гамму эмоций. Эти варианты отражены в таблице ниже.

Таблица 4
Составляющие компоненты самоэффективности личности

Ожидание результата			
Ожидание эффективности своих действий		Что результат будет достигнут	Что результат не будет достигнут
		Что у меня возможна эффективность в данных действиях	«Я смогу это сделать и приду к желаемому результату» — уверенность, позитивные эмоции
Что я не смогу такие действия осуществить	«Я не смогу это сделать (просто неспособен), хотя это умение и позволило мне добиться результата» — снижение самооценки, неуверенность, тревога	«Ничего у меня не получится, да если бы и получилось, ни к чему хорошему это бы не привело» — депрессивное состояние, неверие ни в себя, ни в других	

На формирование самоэффективности ребенка влияют следующие обстоятельства.

1. Наличие более или менее широкого репертуара *навыков поведения*.
2. Опыт, приобретенный с помощью *наблюдения* за другими людьми (вот почему так важны фильмы, передачи, отражающие

позитивное, адекватное поведение человека в непростых ситуациях жизни; вот почему так важен пример учителя, родителя, одноклассников, других людей).

3. Высказывания других людей в виде поддержки — (подкрепления) или в виде осуждения (наказания) (человек — существо социальное, и ему важна оценка окружающих, при отсутствии оценки его действий ребенок теряет ориентир).

Развитию самоэффективности мешает «запуск» механизма выученной беспомощности.

Выученная беспомощность — особенность поведения, приобретаемая при *систематическом негативном воздействии, избежать которого ребенок не может.*

Например, первоклассник не может усвоить материал в классе, дома ему помочь некому, сам справиться не может, в результате — плохая отметка, которая действует как негативное воздействие, наказание. Но если ребенок изменить ничего не может, то при многократном повторении такой ситуации и наступает выученная беспомощность.

Характеризуется она тем, что происходит *торможение активности, ослабляется мотивация*, теряется способность к научению, появляются соматические расстройства.

Очень печально, что выученная беспомощность имеет тенденцию к генерализации: возникнув в одной сфере жизнедеятельности, переносится на другие — происходит отказ от задач, которые могут быть решены на основе внутренних ресурсов.

Так неуспешность учащегося по одному предмету может спровоцировать вообще отказ от учебной деятельности. Хочется подчеркнуть, что этот механизм объективен, психика животных реагирует на невозможность уйти от негативного воздействия тем же образом — отказом от деятельности.

Если кто-то из ваших учеников получил за короткое время много двоек, потерял интерес к предмету, стал пропускать уроки, а главное — не пытается переломить ситуацию, то велика вероятность, что механизм выученной беспомощности сработал. Этот механизм может потом всю жизнь сбрасывать в трудных ситуациях.

А нам важно, чтобы во время учебы в школе срабатывал другой механизм — самоэффективности. В.А. Сухомлинский писал:

«Надо сделать так, чтобы самый слабый ребенок видел плоды своего труда и чувствовал гордость».

Даже короткое отступление учителя на уроке по поводу того, насколько важно верить в собственную эффективность и результативность деятельности, может привести к позитивным изменениям в самооценке ребенка, а следовательно, в его поведении.

Подведем итог

Устойчивость человека перед трудностями жизни во многом связана с его самооценкой, которая в период школьной жизни ребенка формируется под воздействием оценок значимых людей, его успешности, стиля объяснения причин своих удач и неудач.

Учитель может *способствовать развитию оптимальной самооценки* ребенка в процессе гибкого оценивания результатов его учебной деятельности.

В процессе анализа результатов учебных работ учитель получает возможность *научить школьников объективной интерпретации результатов* своей деятельности в процессе ознакомления со схемой причин успехов и неудач.

На примере реальных людей и литературных героев учитель может *обсудить со школьниками сценарии жизни* и возможности оптимизации разворачивающегося собственного сценария.

Отмечая возможности учащегося и вероятные пути достижения цели, учитель помогает ребенку *развить самоэффективность*.

Таким образом, через информирование, эмоциональную поддержку учащегося, включение его в анализ жизненных ситуаций учитель может способствовать развитию позитивной Я-концепции подрастающего человека, являющейся опорой в любых жизненных ситуациях.

Интеллектуальная деятельность — основа жизнестойкого отношения человека к событиям жизни

Надо отметить, что не всегда по достоинству оценивается роль интеллектуальной деятельности человека в эффективном преодолении им стрессовых ситуаций. В этих случаях мы говорим больше о силе воли, настойчивости, бесстрашии, саморегуляции эмоций.

Однако огромное значение в преодолении стрессов жизни имеет рациональное восприятие окружающей действительности, адекватное оценивание трудности ситуации и своих возможностей, планирование действий и прогнозирование их последствий.

Способность мыслить конструктивно, широко и творчески согласуется с устойчивостью человека в трудных ситуациях жизни.

Но *«в обыденной жизни мы сплошь и рядом сталкиваемся с недисциплинированностью мышления вполне здоровых людей, с нарушениями логики, которые... считаются нормальными»*, — пишет психотерапевт В. Леви в своей замечательной книге «Охота за мыслью». И далее: *«...почти каждый человек, достигнув определенного возраста, склонен считать себя самым умным, разумеется, далеко не всегда признаваясь в этом даже себе. В некоторых случаях такое убеждение оборачивается трагедией»*.

Начиная с подросткового возраста человек все чаще использует переосмысление, переоценку тревожащей ситуации, т.е. именно *мыслительные тактики* и стратегии по совладанию со своими переживаниями.

В психологии и психотерапии накоплен большой опыт работы с мышлением человека в ситуации страха, тревоги, депрессии, стресса.

Прежде всего важно понять, что мы не можем одновременно испытывать сильные чувства (например, злость) и обдумывать ситуацию. Это психофизиологический закон — если активна кора больших полушарий (мы размышляем, сравниваем, сопоставляем), то подкорка, отвечающая за продуцирование эмоций, находится в состоянии торможения.

Эмоции редко дают нам хорошую подсказку в трудной ситуации. Именно усиленные алкоголем эмоциональные переживания толкают человека на преступное и суицидальное поведение. *«Вниз, к недисциплинированному мышлению съехать очень легко, особенно под мощным эмоциональным напором»*, — слова В. Леви отражают суть психофизиологического закона.

И следующий важный момент: достаточно часто у человека происходит формирование неадаптивного стиля мышления, нарушение адекватности обработки информации. Нарушение восприятия человеком ситуации приводит к неадаптивному, неадекватному или даже преступному поведению.

Например, подросток воспринял спокойный ответ сверстника о нежелании куда-то вместе пойти как проявление пренебрежения. Такая оценка приводит к неадекватным чувствам — обиде, злости и к соответствующему поведению — уходу от общения, агрессии.

Вот почему в этой книге достаточно большое место занимает информация, связанная с развитием у детей и подростков взвешенного грамотного мышления.

Использование работ известных психологов, которые анализировали роль мышления в возможности человека не только эффективно справляться с трудностями жизни, но и оставаться в хорошем настроении, чувствовать себя уверенным и счастливым, послужат основой этого пункта книги.

Развитие позитивного (саногенного) мышления

Наше оптимальное психическое состояние и результативность деятельности во многом связаны с особенностью мышления.

Идея оздоравливающего мышления, получившего название саногенного, была выдвинута Ю.М. Орловым.

Саногенное мышление способствует оздоровлению психики, снятию внутренней напряженности, устранению застарелых обид. Оно освобождает образы от отрицательного эмоционального заряда и тем самым снижает нервно-психические новообразования. По сути, саногенное мышление — это психотерапевтический способ воздействия человека на самого себя.

Черты саногенного мышления

- Умение отделять себя от собственных переживаний и наблюдать их как бы со стороны, что способствует ослаблению переживаний. Например, наблюдение со стороны и проигрывание ситуации обиды может быть выполнено в виде рисунка, письма.
- Владение саногенным мышлением, предусматривающим расширение кругозора, внутренней культуры. Для этого оптимальными являются работы с определенными художественными текстами, сказками. Слушание, обсуждение историй, додумывание окончаний к историям, придумывание своих сюжетов. Сказки, истории, метафоры дают новую информацию, вызывают новые чувства, подталкивают к новому опыту. Поэтому важен момент, когда учитель цитирует интересные высказывания ученых, писателей, поэтов, подходящих к ситуации урока.
- Эмоциональное предвосхищение какого-то приятного события, способствующее мобилизации душевных и физических сил ребенка. Опираясь на воображение ребенка, создавая эмоционально окрашенное и обладающее побудительной силой поле воспринимаемой действительности, взрослый может помочь ему совладать с тревожащей ситуацией, справиться с чувством страха, гнева.
- Привлечение юмора к разрешению некоторых трудных ситуаций жизни. Учитель может использовать анекдоты, касающиеся каких-то жизненных эпизодов, привлекая парадоксальные высказывания, которые помогают ученику понять неоднозначность ситуаций.

В свою очередь неадекватное, патогенное мышление приводит к негативным переживаниям и к неправильным, часто трагическим поступкам. Можно сказать, что в последний период жизни, по описанию его в романе Л.Н. Толстого, у Анны Карениной присутствовало так называемое патогенное мышление, которое отличается следующими признаками.

- Непроизвольность воображения переносится на отрицательные образы, которые способствуют произвольным эмоциональным и поведенческим реакциям. Например, обдумывая обиду, человек невольно начинает предвосхищать наказание обидчиков даже за счет своей жизни.

- Поскольку каждый акт такого воображения сочетается с отрицательными переживаниями, то образы, обладающие большой энергией чувств, способствуют накоплению отрицательного опыта и фиксируются в последующем поведении человека, которое становится импульсивным, неадекватным.
- Для патогенного мышления характерна тенденция сохранять в себе эти отрицательные образования — обиду, зависть, злость и т.д. Нет стремления отделаться от них.

И, конечно, для начала самим взрослым стоит несколько расшатать, расширить свои традиционные представления о причинах и особенностях каких-то проявлений, увидеть в непризнаваемом нами поведении позитивные черты.

Изменение позиций, развитие гибкости восприятия ситуаций могут быть важным и для нахождения новых решений.

В книгах, статьях художественного и научно-гуманитарного направления мы часто встречаем оценку авторов гибкости мышления для адаптации к жизни, к сложным ситуациям. Так, историк Л. Лященко в статье об императоре Александре II пишет: *«Подлинный государственный деятель определяется не тем, что он с детства готов к преобразованиям и реформам, а тем, что, осознав запросы времени, он, отбросив привычный образ мысли, оказывается готовым пойти на самые крупные преобразования».*

Практическая информация

Развивая гибкость мышления при восприятии поведенческих особенностей учеников, можно попробовать взглянуть под противоположным углом зрения на те или иные проявления их характера.

Заполним таблицу. Для начала выбираем какое-либо свойство и в левой стороне таблицы пишем этому свойству привычное для нас определение. А затем в правой части таблицы пишем о каких-либо позитивных аспектах этого же свойства. Может быть, иногда придется подумать, но, как правило, в нашей психике все проявления имеют и обратный знак.

Традиционная интерпретация	Позитивная интерпретация
Непослушание	
Психологическое отвержение внешних авторитетов	Способность сказать «нет», настаивать на своих интересах и другие объяснения
Повышенная тревожность	
Неуверенность, страх будущего	Способность думать о будущем и не поддаваться иллюзиям безопасности и др. объяснения
Лень	
Торможение деятельности, отсутствие прилежания	Способность избегать требований достижения, экономия энергии при слабости нервной системы и другие объяснения
Неугомонность	
Неумение сдерживать свою активность	Развитая поисковая активность, способность в процессе движения находить интересующие объекты и другие объяснения
Агрессивность	
Упрямство	
Медлительность	
Застенчивость	

Алгоритм мыслительной проработки сложной ситуации

Эффективность деятельности человека в ситуации стресса во многом связана с особенностью осмысления им данной ситуации. Мы часто не задумываемся о том, как воспринимаем, оцениваем, анализируем сложные для себя ситуации. Мы можем в определенных непростых ситуациях мыслить нелогично, иррационально и тем самым загоняем себя в состояние тревоги, напряжения. В психологической практике с начала XX века активно используются методы когнитивной психотерапии, помогающей людям выстроить успешное адаптивное поведение в результате изменения процесса осмысления тревожащей ситуации.

Работы психотерапевта А. Эллиса помогают переоценить свои мысли, чувства, поступки, используя достаточно простой алгоритм. По мнению этого ученого, большинство серьезных переживаний человека связано с *«высокомерным» мышлением*, когда человек завышает планку требований к себе или к окружающим. Также большой вред наносят состоянию и жизни человека *иррациональные мысли*, не основанные на фактах, на реальности. Любая реалистическая мысль может стать иррациональной, ненаучной, если мы включаем в ее формулировку слова «всегда», «должен», «только так», «только с этим человеком», «если не... то навсегда...» и т.п.

Например, мысль «Я хочу сдать экзамен как можно лучше» превращается в иррациональную при следующей формулировке «Я *обязательно должен* сдать экзамен на высший балл, иначе я просто ничтожный человек».

Поэтому А. Эллис призывал людей учиться отбрасывать догматизм, развивать *гибкость, научность, широту* мышления.

Когда человек обнаруживает у себя иррациональное представление («Я должен быть всегда и во всем первым»), которое порождает эмоциональные проблемы, можно использовать *метод оспаривания*. Спросите себя:

- Является ли это утверждение реалистическим? Не противоречит ли оно фактам реальной жизни?
- Есть ли какой-то смысл в моей приверженности этому утверждению?

- Сделает ли моя приверженность этому убеждению меня более счастливым? Может ли эта приверженность убеждению сделать меня менее счастливым?

В этих вопросах — рациональность, логичность и прагматизм. Такие вопросы, заданные самому себе, снизят эмоционально напряженное состояние и приведут к переосмыслению своей позиции в какой-то ситуации.

Учитель может совместно с учащимися поработать над анализом какой-либо непростой ситуации по схеме А. Эллиса, которая помогает рационально подходить к анализу событий своей жизни. Работая по ней, подросток начинает понимать, что от того, как он осмысливает какую-либо ситуацию, и будет зависеть острота ее переживания и особенности поведения. Совсем как у капитана Врунгеля: «Как яхту назовешь, так она и поплывет». В данном случае — **как о событии подумаешь, так и будешь строить свое отношение и поведение.**

Схема А. Эллиса

Событие	Мысли по поводу данного события	Последствия мыслей — эмоции, поведение	Дискутирование, выдвижение новых гипотез	Возникновение нового представления о ситуации
Плохая отметка за контрольную работу	У Петрова столько же ошибок, а отметка лучше	Обида на учителя, отчасти на Петрова	1. Ошибки Петрова могут быть менее важными, чем мои. 2. Разве я столько времени уделяю урокам, сколько Петров? Учитель мог учесть и его старание, так бывает. 3. Лучше стараться не допускать ошибок, а не сравнивать их с ошибками товарищей, и т.д.	Отметка складывается из разных критериев, важнее сравнивать свои нынешние успехи с предыдущими. Обида — плохой помощник в работе
	Ничего у меня с этой алгеброй не получается

Можно проанализировать разные мысли учащихся по поводу какого-то события. Конечно, работая по этой схеме, не всегда мы сразу приходим «к новой философии», но сам процесс продвигает нас в направлении развития рационального, всестороннего восприятия жизненных ситуаций, умения строить различные варианты восприятия трудной для себя ситуации, а не зацикливаться на одном привычном объяснении. Такое мышление входит в привычку, и человек грамотно может помочь себе сам. Вспомним: «спасение утопающих — дело рук самих утопающих».

Из этой схемы видно, что неадекватные мысли запускают негативные эмоции, поведение, т.е. последствия нехороши. Точно так же неправильное поведение может запустить неадекватные мысли (чтобы оправдать такое поведение) и негативные чувства. Мысли, чувства и поведение — одна цепочка, последовательность в нашей деятельности. Улучшилось настроение — появились приятные мысли, доброжелательное поведение. Хорошие мысли приводят к позитивным эмоциям, и опять это благоприятно отражается на поведении.

Поэтому мы можем научить детей «тянуть за любую ниточку» — изменить мысли, поведение или эмоционально перестроиться.

Работа с мыслями (дискутирование) — постараться поспорить со своими мыслями, задать вопросы, выдвинуть гипотезы.

Истинная свобода возникает из вашего отношения к жизни, а не из того, что жизнь дает вам.

- *Только вы можете решить, как реагировать на то, что жизнь предлагает вам.*
- *Только вы можете решать, как понимать происходящее.*
- *Только вы можете решить, какие чувства вызовет происходящее.*
- *Только вы можете решить, как поступать в той или иной ситуации.*

Работа с поведением (сделать что-то хорошее, несмотря на то что на душе кошки скребут). Высказывание Теккерера: «Посей поступок — пожнешь привычку, посей привычку — пожнешь характер, посей характер — пожнешь судьбу».

Работа с эмоциями — почитать, вспомнить что-то смешное, сделать для себя что-нибудь приятное.

Практическая информация

Когнитивные техники, которые может использовать учитель, воспитывая в ребенке реалистичность мышления

1. **Аргументы и контраргументы.** Предлагать ученику находить веские аргументы для каждой иррациональной мысли, например «Я никогда не справлюсь с такими задачами», «Мне все учителя занижают отметки» и т.п. Контраргументы учителя должны быть реалистичны и логичны. Учитель помогает собрать ученику гораздо больше логических доказательств против его предубеждений, чем имеется у него аргументов «за». Учитель предоставляет логичные, неэмоциональные контраргументы и склоняет ученика к моделированию такого же стиля. Таким образом, ученик осваивает навыки преодоления формирования иррациональных убеждений путем поиска рациональных аргументов, объясняющих ситуацию.

2. **«Антикатастрофицирующая практика»** — шкалирование «потерь» от ситуации (от 1 до 10). Учащихся можно научить более реалистично оценивать опасность, отмечая на шкале от 0 до 10 степень тревожности для него той или иной ситуации, комментируя при этом причину проставления того или иного балла. Затем можно предложить подумать над оптимальной степенью тревоги, каким образом можно свою тревожность снизить, что конкретно надо для этого *делать*.

3. **Альтернативная интерпретация** — навык сбора альтернативных версий происходящих событий: «А еще какие причины могли привести к такой ситуации?»

4. **Утилитарные доводы.** Утилитарные доводы помогают исследовать убеждения с позиции прагматизма. Представим себе подростка небольшого роста, который постоянно думает о том, что его небольшой рост не дает возможность записаться в баскетбольную секцию, и он от этого страдает. Пусть ученик научится задавать себе вопросы с точки зрения практической помощи своих мыслей в осуществлении результата: «Помогает мне эта мысль добиться цели или нет?» И если осознает, что не помогает, то находит способ поменять непрактичное убеждение на практичное. Например, «с моим ростом я могу добиться успехов в гимнастике и многих других видах спорта, а в баскетбол буду играть в свободное время с друзьями».

Разнообразие типов мыслительной деятельности в образовательном процессе и в жизни

Чем сложнее становится социальная жизнь, тем важнее научить детей включать и комбинировать различные типы мышления. Анатолий Витковский отмечает, что, если мы присмотримся к биографиям известных ученых, мы увидим, как сочетаются в их работах разные типы мышления. К этим людям совершенно неприменимо деление на «физиков» и «лириков». Например, Лейбниц занимался математикой и экономикой. Блез Паскаль известен как математик, физик, теолог. И это не случайно. Ведь для создания *новых понятий человеку надо работать с образами*, а затем переводить образную речь на язык математики.

Возникает вопрос о развитии разнообразных типов мыслительной деятельности учащихся, что поможет им не только эффективно обучаться, справляться с разными видами деятельности, но и решать жизненные вопросы разной сложности.

Рассматривая развитие мыслительной деятельности учеников по схеме Х. Дрейфуса, отметим, что часто мы, давая учебные задания, развиваем *ассоциативную* мыслительную деятельность (нагрузка на память: перечислить, воспроизвести) и *простую формальную* мыслительную деятельность (понимание правила и работа по алгоритму).

Приведем схему Х. Дрейфуса из его книги «Чего не могут вычислительные машины?».

Типы мыслительной деятельности

Ассоциативная	Простая формальная	Сложная формальная	Неформальная
Деятельность врожденная или приобретаемая в ходе повторения действий	Обучение с помощью правил	Обучение с помощью правил и практики	Обучение с помощью непосредственно понимаемых примеров
Независимая от смысла и ситуации	Смысл зависит от ситуации, представлен в точной форме	Зависимость от ситуации во внутреннем контексте	Зависимость от смысла и ситуации, непредставимых в явном виде

Осваивается методом проб и ошибок	Осваивается не-эвристическим анализом в терминах «средства и цели»	Осваивается с помощью сложных комбинаторных задач, планирования	Осваивается при развитии интуиции, методом инсайта
Программа освоения — сравнение с образцом, повторение и запоминание	Программа освоения — алгоритмы	Программа освоения — эвристические программы, служащие для сокращения перебора	Программ освоения нет
Примеры игр — на воспоминания, ассоциации (например, «Города»)	Примеры игр — разрешимые игры — «Крестики-нолики»	Примеры игр — неразрешимые игры — шахматы	Нечетко определенные игры, дилеммы, перцептивное угадывание

Хорошо, когда у учащихся есть возможность использовать свои знания на практике, и они в определенный момент понимают, что не все, что они усвоили теоретически, в неизменном виде претворяется практически.

Анализ своего опыта и некоторое изменение алгоритмических знаний, включение интуитивного мышления способствуют развитию *сложной формальной мыслительной деятельности*. Развитие этой деятельности связано с анализом реальных ситуаций, выполнением практических заданий и оценкой полученного результата.

Чешский психолог Д. Толлингерова отмечала, что ребенок часто не достигает оптимума в своем развитии по какому-либо школьному предмету, потому что перед ним ставились недостаточно сложные задачи, они не активизировали всех познавательных структур, а сосредоточивались в основном на развитии процессов запоминания и простых мыслительных операций, что соответствует ассоциативной и простой формальной мыслительной деятельности по Дрейфусу.

Однако ни знание правил и алгоритмов, ни интуитивное мышление не могут помочь в решении задач, не подчиняющихся правилам, а именно такими и являются многие **трудные жизненные ситуации**. Понимание и решение таких задач Х. Дрейфус связывает с областью *неформального типа мыслительной деятельности*. Этот тип мышления развивается в диалогах, обсуждениях, в процессе решения

заданий с открытой структурой, имеющих множество решений в зависимости **от понимания смысла** данной ситуации. Именно при решении заданий такого плана, где ничего нельзя просчитать, а важно прояснить для себя определенный смысл ситуации, сделать выбор, и развивается неформальное мышление.

Развитие неформальной мыслительной деятельности по сути своей связано с личностным развитием, где мыслительные операции опосредуются моральными принципами. Практически *все трудные жизненные ситуации* — это задачи с открытой неопределенной структурой, и их решение связано с новообразованиями в ценностно-смысловой сфере человека.

Американский психолог Л. Кольберг, изучая взаимосвязь уровня интеллекта и моральных представлений, задавал подросткам дилеммы и просил ответить на вопросы. Ответы учащихся на них связаны с развитием неформального типа мышления, когда присутствует свое видение и оценка ситуации, связанная с имеющимися смыслами и ценностями.

Одна из дилемм Л. Кольберга

Одна женщина в Европе умирала от особого вида рака. Доктора считали, что одно лекарство могло бы спасти ее. Речь шла о форме радия, недавно открытой фармацевтом в этом же городе. Изготовление лекарства было дорогим, но фармацевт запрашивал за него в десять раз больше. Он платил за радий 400 долларов и просил за маленькую дозу лекарства 4 тысячи долларов. Муж больной женщины Хайнц обращался ко всем знакомым, чтобы занять денег, и исчерпал все возможные законные пути, но смог собрать только 2 тысячи долларов, что составляло лишь полцены. Он рассказал аптекарю, что жена умирает, и попросил продать лекарство дешевле или разрешить ему заплатить позже. Но аптекарь сказал: «Нет, я открыл это лекарство и собираюсь заработать на нем». Итак, исчерпав все законные пути, Хайнц отчаялся и решил залезть в аптеку и украсть лекарство для своей жены.

Вопросы

1. Следует ли Хайнцу совершать кражу лекарства?
2. Да или нет и почему?

Одним из способов развития неформальной мыслительной деятельности является *использование произведений искусства*, которые помогают раскрывать альтернативное видение окружающего мира, а также соприкасаться с чрезвычайной эмоциональной насыщенностью материала.

Преподаватель, включая учащихся в осмысление ситуации художественного произведения, в обсуждение состояний персонажей, предлагая им описать смысл ситуации, ее понимание и отношение к ней героев произведения, тем самым способствует развитию их *собственного личностного понимания контекста*.

Использование текстов художественных произведений, несомненно, связано не только с образовательной целью. Эта работа выполняет многие функции библиотерапии для самих учащихся: функцию модели, альтернативной концепции, развития воображения, преодоления отчуждения.

Однако наиболее значимая функция — это самопознание самих учащихся через сравнение с мыслями, переживаниями героев, а также через соединение сознательного с различными уровнями подсознательного, что, по мнению психоаналитика Г. Юнга, позволяет сделать именно литература.

Произведения литературы являются кладезем, таящим в себе множество психотерапевтических и развивающих возможностей, в частности, расширенного понимания происходящих в мире процессов, особенностей человеческого общения. Этот ресурс, с одной стороны, доступен каждому, но с другой — только при его правильном использовании можно достичь оптимально развивающего эффекта. Иногда лишь с помощью взрослого человека ребенок может овладевать всей глубиной текста, учится переносить в свою жизнь некоторые способы осмысления и совладания с жизненными ситуациями.

В основе работы с художественным текстом лежит методика по развитию критического мышления, разработанная Р. Бурстом. Очень важно тщательно подойти к выбору текста. Нужно, чтобы текст затрагивал учащихся своей проблематикой, был для них эмоционально насыщенным.

Практическая информация

Задание 1

Использование художественных произведений для развития неформального мышления — построения собственного смысла событий жизни.

Цель — развитие неформального мышления в процессе интерактивного обучения.

План работы с художественным текстом

1-я стадия — вызов.

Цель этой стадии — активизировать учащихся, вызвать интерес к определенной теме, показать существование различий в восприятии одной и той же информации. Учащиеся работают в мини-группах. Они придумывают рассказ, сказку или притчу с ключевыми словами из текста, делают рисунки по теме текста, который затем предлагается им. Можно придумать любое творческое задание для группы, каким-то образом связанное с текстом.

Затем каждая группа показывает свою работу. Представление различных текстов или рисунков способствует осмыслению учащимися процесса группового творчества, различий в выполнении задания. Но самое главное — каждый человек уже включен в работу по определенной теме, испытывает интерес к тексту, из которого были взяты слова, фразы или символы.

2-я стадия — индивидуальная работа. Учащиеся получают распечатки с текстом. Когда это сложно сделать для каждого, можно читать текст, однако при такой форме работы снижается уровень погруженности учащегося в собственные мысли и чувства.

В процессе работы с текстом учащиеся выписывают три вида цитат.

1. *Ассоциативные*. Предполагают, с какой ситуацией, произведением, картиной, фильмом и т.д. у них ассоциируются определенные выдержки текста. Таких цитат обычно выписывают от 2 до 5.
2. *Проблемные*. Какие отрывки из текста хотелось бы обсудить в группе? Может быть, это связано с непониманием каких-то фраз, их смысла или с особым интересом к мнению других людей по этому поводу.
3. *Смысловые*. Каждый пишет в этом блоке: какие цитаты, по его мнению, являются наиболее значимыми? Ради каких слов был

написан автором текст? В каких словах автор отразил смысл, который хотел донести до читателя?

3-я стадия — обсуждение (рефлексия). Эта стадия также связана с коллективной работой. На этой стадии желающие зачитывают и объясняют выписанные ассоциативные цитаты, идет обсуждение проблемных и смысловых цитат.

В соответствии с планом на следующих занятиях уже сами учащиеся предлагают свои тексты, которые, по их мнению, могут быть интересны для обсуждения в группе. Перед выходом к аудитории они сами прорабатывают тексты — пишут пояснительные записки, а также работают с цитатами по плану индивидуальной работы с текстом. В пояснительной записке к тексту учащиеся отмечают, кому этот текст наиболее важно почитать. Эта значимость художественного произведения может быть связана с возрастом человека, состоянием (болезнь, трудности в каком-то деле и т.д.), жизненной ситуацией (развод родителей, нарушение отношений с одноклассниками, неразделенная любовь) или особенностями характера (застенчивость и т.д.). В процессе проведения занятия докладчики отмечают в стадии рефлексии особенности обсуждения текста их товарищами.

Приведем примеры работ учащихся.

Работа по рассказу А.П. Чехова «Размазня»

Пояснительная записка (Почему я считаю этот текст значимым для работы на уроках психологии?)

Рассказ А.П. Чехова «Размазня» может быть очень полезным для застенчивых людей, которые боятся или не умеют отстаивать свою правоту. Читая этот текст, человек может выйти на понимание того, как важно в жизненной ситуации, где имеет место несправедливость и притеснение прав человека, с уверенностью уметь хоть немного постоять за себя.

I. Стадия вызова (работа в группе)

Нарисовать образы сильного человека и слабого. Объяснить особенности изображений. Написать ассоциации к терминам «сила» и «слабость».

II. Стадия индивидуальной работы

Цитата	Пояснение
<p>Ассоциативные цитаты</p> <p>1. Юлия Васильевна вспыхнула и затеребила оборочку, но... ни слова!..</p> <p>2. «...Десятого января вы взяли у меня десять рублей... — Я не брала, — шепнула Юлия Васильевна. — Но у меня записано! — Ну, пусть... хорошо»</p> <p>3. «...Я пошутил над вами, жестокий урок дал вам... Я отдам вам все ваши восемьдесят!»</p>	<p>Вспомнила, как на обвинение учителя в списывании вела себя так же.</p> <p>Ассоциация с Остапом Бендером, который записывал все долги Кисы Воробьянинова.</p> <p>Слово «пошутил» вызвало ассоциацию с рассказом А.П. Чехова «Шуточка». Там тоже урок, но, по-моему, горше.</p>
<p>Проблемные цитаты</p> <p>«Я поглядел ей вслед и подумал: легко на этом свете быть сильным!»</p>	<p>Хочется обсудить в группе эти слова героя. Что, быть сильным за счет других? Но на силу найдется другая сила...</p>
<p>Смысловые цитаты</p> <p>«Но разве можно быть такой кислятиной? Отчего вы не протестуете? Разве можно на этом свете не быть зубастым? Разве можно быть такой размазней?»</p>	<p>Автор подводит читателя к пониманию того, как важно уметь отстаивать свою правоту. Думаю, что в этих вопросах смысл рассказа, чтобы люди задумались о своем достоинстве.</p>

III. Стадия обсуждения

В ассоциативных цитатах в основном студенты вспоминали ситуации из собственной жизни — ситуации обвинения и оправдания в школе, дома.

В проблемных и смысловых цитатах обсуждались проблемы скромности, вопросы застенчивости, безответности, а также уверенное и стойкое поведение; обстоятельства жизни, которые могут привести к такой забитости человека.

Работа по рассказу Р. Брэдбери «Осенний день»

Пояснительная записка

Многие люди часто не замечают, упускают из виду огромное количество событий и предметов в своей жизни. Они живут в строго упорядоченных ситуациях (например, дом — работа — кафе — дом), которые повторяются изо дня в день, из года в год. Такая монотонность жизни приводит к усталости, нарастанию напряжения. Сознание людей становится суженным, ригидным, они не могут смотреть на мир и самые простые вещи с различных интересных позиций, видеть необычное в обычном и получать от этого удовольствие. Мир воспринимается в черно-белых красках, снижается эмоциональная чувствительность к ощущениям, возникает эмоциональная атрофия, появляется эмоциональный голод. Старые смыслы жизни лишаются своего значения, новые не производятся, и начинается экзистенциальный вакуум. Человек сосредоточивается на своем отрицательном или положительном прошлом или будущем, уходя от реальности.

Осмысление этого рассказа помогло бы человеку сознательно относиться к каждому моменту своей жизни, расширять интересы, обращать внимание на ощущения, замечать происходящее вокруг, получать удовольствие от разнообразия мира, выражать свои эмоции.

Рассказ затрагивает и детско-родительские отношения. Родители, основываясь на своем жизненном опыте и ошибках, пытаются ограничить детей в каких-то действиях, лишая тех определенных переживаний, что сдерживает рост и развитие личности детей. Родители, прочитав рассказ, смогут понять, что у детей есть право на собственный опыт, переживания и ошибки.

I. Стадия вызова

Вспомните 10 радостных событий в вашей жизни на прошлой неделе.

Вспомните, что красивого вы видели сегодня (растения, животные, люди, пейзажи, различные предметы, интересные ситуации).

Нарисуйте на листе бумаги то, что вам хотелось бы сегодня получить (все что угодно: от вкусного блюда и прогулки по аллее до красивого подарка и полета на самолете).

II. Стадия индивидуальной работы

Ассоциативный блок

Цитата	Объяснение
«Не люблю октябрь»	У меня день рождения в октябре, я люблю октябрь
«Не нравится мне, как деревья становятся голыми, а небо каким-то выгоревшим»	Воспоминания об осени дома на Колыме
«Мне нужно поработать на чердаке»	Я люблю рыться на чердаках, в кладовых и находить там интересные вещи
«Я собиралась заняться этим еще весной, — пробормотала она. — А теперь уже и зима не за горами, и не хочется думать, что я так и не справились с этой грудой хлама»	Иногда ставишь перед собой цели и не можешь их достичь в течение долгого времени из-за своей лени
«Пахнуло осенней свежестью»	Очень яркая, живая фраза
«Мисс Элизабет долго смотрела на видневшееся сквозь ветки яблони маленькое личико своей племянницы»	Интересное сравнение: личико племянницы сквозь ветки яблони похоже на яблоко

Проблемный блок

Цитата	Объяснение
«Он закончился, еще не начавшись»	Как это может быть?
«За газетами последовали старые манекены с проволочной арматурой, птичьи клетки и пыльные энциклопедии»	Откуда на чердаке манекены? Чем занималась раньше мисс Элизабет?
«Ну и денек!»	Что это значит? Что день был ужасным или прекрасным?

Смысловой блок

Цитата	Объяснение
<p>«Я помню каждый его день»</p> <p>«Я и сегодняшний день запомню, — продолжила Джульетта. — Сегодня дубовые листья начали желтеть и краснеть».</p>	<p>Когда человек обращает внимание на разнообразные вещи и события вокруг него, когда каждый день сопровождается какой-то важной ситуацией, когда эти ситуации открываются с необычных сторон, когда все это сопровождается ярким эмоциональным откликом, тогда человек начинает открывать для себя новые смыслы, запоминать мгновения и чувствовать жизнь, получая от нее удовольствие</p>
<p>«Хорошо, когда кто-то чем-нибудь занимается»</p>	<p>Человек живет, пока хоть что-то делает. Бездеятельность убивает человека и в физическом, и в психологическом смысле, так как сначала происходит атрофия, а потом отмирание всех систем</p>
<p>«Конечно, детка, — сказала она. — Да-да, конечно!»</p>	<p>Эту фразу должны говорить родители детям, признавая их право на собственный опыт, переживания и ошибки, способствующие развитию личности детей</p>

III. Стадия обсуждения

Обсуждали наше восприятие времени, что мы фиксируем в своей памяти, а мимо чего проходим быстро, почти не замечая и уж точно не вспоминая. Насколько важно нам включать близких людей в свои воспоминания?

При выборе учащимися текстов проявляются их интересы, предпочтения в чтении. Нечитающие дети невольно втягиваются в процесс чтения, выбора, слушают более сложные произведения начитанных ребят.

Можно выделить разные аспекты в работе с художественными текстами.

1. Непосредственно **смысловой** аспект. В реальности человек опирается на субъективные определенности и никогда с точностью не знает, насколько она соответствует «правильной». Этот аспект помогает осознать полифоничность мира и нашего восприятия этого мира, событий, происходивших и происходящих. По правилам

работы с текстом, **не происходит дискуссии**, идет понимание разноплановости восприятия и понимания событий, переживаний, взаимоотношений.

2. **Развивающий** аспект. Художественный текст помогает перейти учащемуся в зону ближайшего развития в личностном плане. Человек сталкивается с тем, что еще им не обдуманно, не освоено, сталкивается с другими понятиями, моделями поведения, переживаниями. Поэтому учителю важно своими предложенными текстами задать некоторую планку, до которой надо дотянуться.

3. **Межличностный** аспект. Обсуждая художественные тексты, предложенные одноклассниками, учащиеся начинают по-другому воспринимать друг друга. «А я не знал, что ты читаешь произведения этого автора! Хочешь, я тебе фильм по его книге принесу?», «Оказывается, у нас с тобой одни и те же смысловые цитаты, не ожидала!».

4. Аспект **самопознания** учащихся через сравнение с мыслями, переживаниями героев, а также через соединение сознательного с различными уровнями подсознательного, что, по мнению Г. Юнга, позволяет сделать именно литература.

По словам французского философа А. Финкелькраута, «...чтение — это установление связи с той реальностью внутри нас, которая иначе бы от нас ускользнула и которая помогает нам осознать себя и развиваться». «Могу сказать, — пишет философ, — что мое представление о любви сложилось в равной степени на основе личного опыта и под влиянием книг, которые помогли мне осмыслить то, что я переживал». Если данную работу с художественным текстом мы будем рассматривать, по выражению М. Бурно, как «осознанное творческое, целебное изучение произведений литературы... для поиска, уточнения своего жизненного пути», то можем считать, что занимаемся на уроках библиотерапией.

Использовать такой способ работы можно не только на уроках литературы, на уроках биологии учительница давала короткие рассказы Д. Даррела. Вполне возможно и интересно подобрать тексты для уроков истории, географии.

Подведем итог

Эффективные способы интеллектуальной переработки информации являются залогом оптимального поведения человека в различных ситуациях жизни.

Учитель на примере обсуждения информации по предмету, а также в процессе личностного взаимодействия может *обучать школьников тактикам позитивного мышления.*

На примере какой-либо конфликтной ситуации можно рассмотреть алгоритм работы по ее переосмыслению, что может способствовать *получению школьниками навыка выхода из стереотипа восприятия трудностей.*

Использование учителем в процессе своей деятельности на уроке заданий с неопределенным решением (дилеммы) поможет учащимся *выходить на уровень неформальной мыслительной деятельности, обсуждать и понимать неоднозначность мира, что должно способствовать развитию философского взгляда на трудности жизни.*

Роль навыков и привычек в формировании жизнестойкого поведения человека

Большое значение в поведении и в жизни человека имеют привычные реакции и действия в какой-либо ситуации. Привычка связана с *потребностью* осуществлять какое-либо действие, и часто ее называют второй натурой, подчеркивая значимость для повседневной жизни человека.

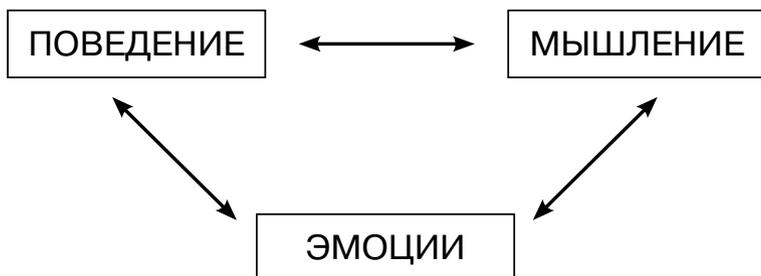
В ранее приведенном высказывании У. Теккерея отражается психофизиологический механизм закрепления действия. Образно этот механизм описывает известный психолог У. Джеймс в своей книге «Беседы с учителями о психологии»: «Пьяница Рип Ван Винкель после каждой новой выпивки извиняется, говоря: я не буду считать этого раза. Ну что ж, он может не считать, и милосердный Господь, пожалуй, тоже не зачтет ему этого раза, но этот раз все-таки будет отмечен. *В глубине нервных клеток и волокон его считают молекулы; они заносят его в „список“, присоединяя к другим, чтобы воспользоваться этим против Винкеля при первом новом соблазне.*»

И уже далее У. Джеймс обращает свой призыв к учителям: *«... не читайте ученикам слишком много проповедей и не говорите им слишком много вещей отвлеченного характера. Вместо этого подстерегайте подходящие случаи для практического применения ваших правил и пользуйтесь ими, как только они представляются, чтобы одновременно направлять мысли, чувства и действия детей. Именно отдельные действия и придают, вплетают хорошие привычки в органическую ткань. Проповеди и наставительные речи очень скоро становятся скучными и недейственными».*

Этим словам американского психолога и философа вторят слова великого отечественного педагога А.С. Макаренко: *«Сколько бы вы ни создавали правильных представлений о том, что нужно делать, но если вы не воспитываете привычки преодолевать длительные трудности, я имею право сказать, что вы ничего не воспитали».*

К сожалению, формирование общественного и индивидуального поведения самым простым, словесным, способом невозможно. Необходим синтез мысли, слова и действия. Еще воспитатели древности знали: «Verbadocent, exempletrahut» — «Слова учат, примеры увлекают». Достоянием человека становится то, что он сам совершил и в процессе деятельности чувственно-эмоционально и рационально пережил. Значение произведенного действия, поступка очень значимо для формирования целостного поведения человека.

Отмечается, что *незначительный плохой поступок может упростить попытку совершения более тяжкого действия. А изначально хороший поступок прокладывает путь не только к правильному поведению, но и к позитивному мышлению, и хорошему настроению».*



Однако очень важно еще раз подчеркнуть, что психологический эффект каждого внешнего (в том числе и педагогического) воздействия на личность ребенка обусловлен историей его развития и индивидуальностью.

Многие психологи-практики, педагоги отмечают большой психотерапевтический эффект предметно-практической деятельности.

Обнаружилось, что уровень предметной сферы интересов, *умений и навыков* у юных правонарушителей, как правило, невелик в **силу бедного предметного окружения, в котором росли дети**. Подроски не умеют рисовать, мастерить, готовить, играть в сложные игры, плохо владеют навыками бесконфликтного общения с окружающими людьми, самообслуживания и преобразования окружающей среды.

В структуре феномена жизнестойкости значимость социально-психологического уровня велика, так как проявление жизнестойкости на данном уровне связано с организацией собственной деятельности и собственной жизни через *усвоение социальных навыков, оптимальных моделей поведения, стратегий поведения в трудных ситуациях*.

Не обладая определенными жизненными навыками, человек становится беспомощен перед обстоятельствами, мотивом его поведения становится *не реализация собственных ценностей, потребности и переживания, а защита* от непредвиденных обстоятельств, ситуаций.

Значение коммуникативных навыков

Общение людей друг с другом — одна из самых таинственных сфер жизни. Люди, которым удается устанавливать с окружающими доверительные, оптимальные для определенной ситуации отношения, как правило, эффективно работают, испытывают в процессе общения позитивные эмоции, душевно обогащают друг друга.

Многие, иногда даже профессионалы, отмечает В.А. Горянина, *«теряются в лабиринтах людского общения, хотя каждый стремится сделать лучшее из того, на что он способен. При этом чаще всего полагаются на интуицию. Но даже самые талантливые порой переживают беспомощность и осуждают себя: снова что-то не так, неправильно, плохо...»*

Исследования в области педагогической психологии показывают, что значительная часть педагогических трудностей обусловлена не столько недостатками научной и методологической подготовки преподавателей школы и вуза, сколько деформацией сферы профессионально-педагогического общения.

Так, по данным отечественных и зарубежных исследований, эффективность в преодолении трудных ситуаций у младших школьников коррелирует с хорошими *коммуникативными навыками*. В исследованиях отмечается, что недостаточно развитые коммуникативные навыки младшего школьника не позволяют раскрыть ему свой потенциал в учебной деятельности.

Сложность в оптимальной передаче нами информации другим людям интересно выразил современный французский писатель Б. Вербер в таких словах:

«Между тем, что **я думаю**,
тем, что **хочу сказать**,
тем, что я, как мне кажется, **говорю**,
тем, что я говорю и тем, что **вы хотите услышать**,
тем, что, как вам кажется, **вы слышите**,
тем, что вы слышите, тем, что **вы хотите понять**,
тем, что **вы понимаете**, стоит десять вариантов возникновения непонимания.

Но все-таки давайте попробуем...»

Мы видим эту сложную цепочку в передаче информации. В любом ее сегменте могут быть нарушения, которые приводят к искажению передаваемой информации.

Умение правильно слушать собеседника, понимать его и оптимально выражать свои мысли является залогом хорошей адаптации человека в группе, в обществе.

В процессе общения с учащимся на уроке можно обращать внимание на значимые навыки общения, применяя которые ученик может быть более активен, открыт, эффективен во взаимодействии с окружающими людьми.

Основными *коммуникативными навыками* можно назвать следующие.

- Слушание (пассивное, активное, эмпатическое).

Пассивное слушание — дает возможность одному из собеседников высказаться, отреагировать при молчаливом внимании другого.

Активное слушание — используется при необходимости понять информацию собеседника.

1. Задаются *вопросы на уточнение*: «Не могли бы вы пояснить это (примером)?», «Что вы имеете в виду?», «К сожалению, я не все понял», «Не могли бы вы повторить?», «Может, вы сформулируете по-другому?».
2. Мысли собеседника *переформулируются*, используются фразы: «Вы имеете в виду...».
3. «Насколько я мог вас понять...», «Значит, с вашей точки зрения...», «Итак, вы полагаете...», «Иными словами, вы считаете...», «Правильно ли я понял, что...».
4. В завершении разговора выраженные мысли собеседника *резюмируются*. Используются фразы: «Обобщая то, что вы сказали...», «Итак, ваша основная мысль, если я правильно вас понял, сводится...».

Эмпатическое слушание — понимание и озвучивание чувств собеседника: «Я слышу в твоих словах растерянность»; «Ты рад этому событию?».

Используя различные тактики слушания, поощряя детей слушать внимательно, в зависимости от ситуации молча, активно или отражая чувства собеседника, мы тем самым помогаем им овладеть самым важным навыком взаимодействия.

- Говорение и самовыражение (передача информации о внешних событиях, своих мыслях и чувствах).

Обратим внимание на *приемы говорения, помогающие активизировать процесс слушания у партнера по общению, а ученику — усваивать эффективные навыки общения*.

1. Обращение к человеку **по имени** подчеркивает его индивидуальность. «Имя — личностный символ, орудие индивидуально-личностных взаимоотношений. Имя — откровение личности, лик личности, живая смысловая энергия жизненно самоутвержденной индивидуальности», — писал философ А.Ф. Лосев.
2. Важно, чтобы в речи преподавателя была **уверенность и заинтересованность**. Однако стоит отличать уверенность

от категоричности, используя смягчающие слова: «По моему мнению...», «Я так думаю ...» и т.д.

3. Использование **позитивных высказываний** в стиле разрешения, а не запрещения. «Работы **можно** сдавать до 25 марта», «Я **разрешаю** вам брать предметы только с этого стола».
4. Когда мы чем-то недовольны, лучше использовать сообщения от собственного лица, так называемые «Я-сообщения»: «Я возмущен...», «Мне это слышать неприятно...». Часто используемые в сложных ситуациях «Ты-сообщения» только провоцируют раздражение, защиту и отрицание: «Ты меня возмущаешь своим поведением!» «Ты-сообщения» создают впечатление правоты говорящего и неправоты другого человека.

Если вместо слов «Ты говоришь неправду», можно сказать: «Я думаю (чувствую, предполагаю и т.п.), что это не соответствует действительности», то резкой защитной реакции не будет, ведь это «я так думаю». Может возникнуть не препирательство, а выяснение, прояснение обстоятельств.

В каждом возрасте коммуникативные навыки выполняют важные функции в межличностном взаимодействии, помогая человеку раскрывать свои возможности, оптимально использовать социальные ресурсы.

Несмотря на то что процесс общения кажется нам произвольным, иногда следует обратить внимание на специальное обучение некоторым *умениям* и *навыкам* взаимодействия с разными людьми. Далеко не всегда ребенку и подростку удается оптимально развить эти навыки спонтанно, не обсуждая со взрослыми возможные варианты, без обдумывания и анализа успешного и неуспешного взаимодействия с окружающими.

По мнению психолога Е.В. Сидоренко, автора тренинга коммуникативной компетентности, основные *коммуникативные умения* таковы:

- умение вступать в контакт, знакомиться;
- четко объяснить свою позицию;
- задавать вопросы;
- понять то, что говорит партнер;
- стимулировать партнера к прояснению его позиции;
- умение передать партнеру, что его услышали и поняли.

Особо важно отметить умение человека выравнять эмоциональное напряжение в общении, которое искажает ход общения, ставит непреодолимый барьер слушанию, пониманию, взаимодействию, приводит к конфликтам. Поэтому этой проблеме в общении посвящен отдельный пункт о саморегуляции как значимом навыке для повышения жизнестойкости человека.

Необходимо обратить внимание на значимость в жизни ребенка и подростка наличия таких *коммуникативных навыков*, как *просьбы, отказ, реагирование на справедливую и несправедливую критику*.

Важно научить подростков отличать уверенное поведение от агрессивного, внушить мысль о необходимости противостоять давлению и буквально отрепетировать навыки отказа, навыки говорить «нет». Исследования подростковой наркомании показывают, что существует отработанная система вовлечения подростков в наркозависимость с использованием техники манипулятивного общения. Но никто не учит подростков противостоять давлению и манипуляции, а исследования показывают, что до 90% их подвержены конформизму.

Техника конструктивного отказа

1. Займите определенную позицию по отношению к ситуации и не придумывайте уважительные причины отказа.
2. Повторяйте «нет» без объяснений и оправданий, покажите людям, что слышите их аргументы, но все равно говорите «нет».
3. Откажитесь продолжать разговор со словами «Я не хочу об этом говорить».
4. Можете предложить компромисс или альтернативный вариант.

В процессе общения мы все время связаны с определенными отзывами на наши слова и действия. Мы получаем от собеседника *обратную связь*, которая может повлиять не только на нашу активность во взаимодействии, но и на наше представление о себе, на развитие или неразвитие интереса к какой-то деятельности. Положительные высказывания учителя на ответы или даже на какие-то моменты в ответах учеников составляют основу *модели поведения*, которое ориентирует ребенка на партнерские *отношения*.

Практическая информация

Задание

Тест «Умение слушать»

1. Стараетесь ли вы срочно прекратить беседу, когда тема или собеседник вас не интересуют?
2. Раздражают ли вас манеры вашего собеседника?
3. Может ли неправильное высказывание собеседника вызвать у вас раздражение или грубость?
4. Избегаете ли вы вступать в беседу с малознакомыми и незнакомыми людьми?
5. Перебиваете ли вы собеседника в разговоре?
6. Делаете ли вид, что слушаете собеседника, а сами в это время думаете о чем-то другом?
7. Меняете ли вы тон, выражение лица в зависимости от того, кто является вашим собеседником?
8. Изменяете ли вы тему разговора, если собеседник коснулся неприятной для вас темы?
9. Поправляете ли вы собеседника, если в его речи встречаются неправильно произнесенные слова?
10. Бывает ли у вас высокомерный тон по отношению к собеседнику?

Оцените ваши ответы:

«Почти всегда» — 2 балла;

«В большинстве случаев» — 4 балла;

«Иногда» — 6 баллов;

«Редко» — 8 баллов;

«Никогда» — 10 баллов.

Теперь подсчитайте баллы.

Если вы набрали 55 баллов, то можно считать, что вы слушатель среднего уровня.

Если у вас 62 балла, то вы слушатель выше среднего уровня.

Если у вас больше 62 баллов — поздравьте себя, вы отлично умеете слушать людей.

Умение слушать является критерием коммуникабельности. Исследования показывают, что умеют выслушать собеседника спокойно и целенаправленно не более 10% людей.

Принято считать, что при установлении контакта главная роль отводится говорящему. Но анализ общения показывает, что слушатель — далеко не последнее звено в этой цепи.

Навыки уверенного поведения

Можно ли научить человека вести себя уверенно? Что значит уверенно? Где эта грань, разделяющая неуверенное поведение и уверенное, уверенное и напористое, напористое и агрессивное?

Важно отметить, что успешность и эффективность общения тесно связаны с особенностями человека — мотивами его поведения, системой отношений с окружающим миром, ценностями, интересами, привычками и т.д. Большое значение имеет самооценка человека. От нее во многом зависит его активность, отношения с другими людьми, часто положение в коллективе.

Человек, положительно относящийся к себе и в то же время *признающий* у себя как положительные, так и отрицательные стороны, обычно более благосклонно и понимающе относится к окружающим. Низкое самоуважение, непонимание самого себя сочетаются с тревожностью, недоверчивым, недоброжелательным отношением к окружающим. Завышенная самооценка может приводить к недооценке окружающих людей, к проявлению диктата, самоуверенности. Желание сохранить высокую самооценку при частых неудачах в работе может вызвать «аффект неадекватности», когда человек стремится избежать осознания своей несостоятельности в какой-то области деятельности, перекладывает ответственность на других или не признает сам факт неуспеха.

Исторически существуют три основные модели поведения в общении: **уверенность, агрессивность и неуверенность.**

Агрессивное поведение — нападки на оппонента без учета ситуации и чувств, потребностей или прав объекта нападков.

Уверенное поведение — умение постоять за себя в межличностных отношениях, защищая свои права и уважая права других.

Пассивное поведение — нежелание высказывать свое мнение, показывать свои чувства или принимать на себя ответственность за свои действия.

Основой навыка уверенного поведения является открытость в выражении своих чувств, желаний и требований от первого лица:

- умение открыто говорить о своих желаниях и требованиях;
- способность сказать «нет»;
- умение открыто говорить о своих чувствах;
- умение устанавливать, поддерживать и заканчивать разговор.

Уверенное поведение с точки зрения этики можно рассматривать как оптимальный способ коммуникации, который создает возможность неагрессивного и социально компетентного самоутверждения.

Уверенность — это частично подход к жизни (взгляды, установки, ценности), частично — **социальный навык**.

Причины неуверенности могут быть различными: недостаток опыта, знаний; формировавшее нас воспитание (сценарные предписания); смутные представления о своих желаниях; опасения враждебности со стороны окружающих, неумение принимать негативные чувства; недооценка себя — «я недостаточно хорош»; плохая самопрезентация (противоречивое поведение, неадекватное выражение своих чувств).

Уверенность человеку придает осознание своих общепсихологических прав:

- на собственное мнение;
- право быть выслушанным;
- на потребности и желания;
- право попросить;
- отказать в просьбе и не чувствовать вины;
- право на ошибку;
- право промолчать;
- быть самим собой, выбирать интересы, друзей.

Только всегда важно помнить, что другой имеет точно такие же права.

Рассматривая правила взаимодействия между людьми, исходя из идеи конструктивного общения, важно отметить, что причинами срывов в общении может быть как незнание техник общения и невладение ими на уровне умений, так и личностные особенности человека: система ценностей и отношений с окружающим миром, мотивы поведения (ради чего), интересы и предпочтения. Поэтому для развития позитивного взаимодействия с другими людьми кроме усвоения и понимания психологических закономерностей общения необходимо идти по пути самопознания и саморазвития личности.

Практическая информация

Задание 1

Тест на выявление уровня агрессивности и пассивности

Предлагаем две анкеты на такие типы поведения, как агрессивность и пассивность. И то и другое поведение часто связано с неуверенностью человека в себе, просто агрессивное поведение маскирует эту неуверенность.

Цель — самодиагностика и самоанализ.

Задание (для обеих анкет). Прочитайте следующие утверждения и против каждого укажите число от 1 до 10. Единица соответствует наименьшей степени согласия с высказыванием, а десять — наибольшей.

1-я часть

1. Я уверен, что нельзя позволять другим помыкать собой.
2. Для меня очень важно уметь отстаивать свою точку зрения.
3. Нельзя добиваться успеха и всем нравиться.
4. Людям нужно показывать, кто здесь главный.
5. Лучше всего перехватить инициативу прежде, чем вас начнут критиковать.
6. Когда понимаешь, что прав, нет ничего плохого в том, чтобы заставить окружающих согласиться с тобой.
7. Существуют только победители и проигравшие — и я не хочу быть неудачником.

Сложите проставленные баллы. Если вы набрали от 58 до 70 баллов, ваши убеждения и черты характера, вероятно, заставляют вас вести очень агрессивно; наверняка такая модель поведения приводит к ощущению неприятного стресса. Окружающие люди, особенно близкие, могут испытывать чувство психологического давления с вашей стороны.

2-я часть

1. Просить у других то, чего ты хочешь, — настоящий эгоизм.
2. Потребности других важнее, чем мои собственные.
3. Мне необходимо чувствовать, что я нравлюсь окружающим.
4. Нужно избегать ссор и недоразумений.
5. Нельзя поднимать большой шум по поводу собственных чувств.
6. Часто лучше согласиться или смириться с ситуацией ради сохранения хороших отношений.
7. Гнев следует скрывать.

Сложите проставленные баллы. Если вы набрали от 58 до 70 баллов, ваши убеждения и черты характера, вероятно, заставляют вас вести слишком пассивно или покорно. Скорее всего, эта модель поведения приведет вас к неприятным состояниям — напряжению, состоянию угнетенности, подавленности.

Задание 2

Тест «Умеете ли вы решать свои проблемы» не относится к тестам научной диагностики, но он позволяет включиться в процесс самопознания и соединяет в себе эмоциональные, поведенческие, мыслительные аспекты жизнестойкого отношения человека к трудным ситуациям.

Инструкция. Выберите наиболее предпочтительный для вас вариант ответа на следующие вопросы.

1. Рассказываете ли вы о своих проблемах и неприятностях:
 - а) нет, это не помогает — 3 балла;
 - б) конечно, если есть подходящий собеседник — 1 балл;
 - в) не всегда, иной раз и самому тяжело думать о них — 2 балла.
2. Насколько сильно вы переживаете трудные ситуации?
 - а) всегда очень тяжело — 4 балла;
 - б) это зависит от обстоятельств — 0 баллов;
 - в) вы стараетесь терпеть, не сомневаясь, что любой неприятности рано или поздно приходит конец — 2 балла.
3. Что вы делаете, если вас что-то глубоко ранит:
 - а) стараетесь себя чем-то порадовать, что, может быть, себе долго не разрешали — 0 баллов;
 - б) идете к хорошим друзьям — 2 балла;
 - в) сидите дома и жалеете себя — 4 балла.
4. Когда близкий человек вас чем-то обидел, то вы:
 - а) прячетесь в свою раковину, замыкаетесь — 3 балла;
 - б) требуете объяснения — 0 баллов;
 - в) рассказываете об этом каждому, кто только готов слушать — 1 балл.
5. В минуту счастья:
 - а) не думаете о прошлых неприятностях — 1 балл;
 - б) боитесь, что эта минута очень быстро пройдет — 3 балла;
 - в) не забываете о том, что есть много неприятностей — 5 баллов.

6. Что вы думаете о психологах и психотерапевтах:
 - а) вы бы не хотели стать их клиентами — 4 балла;
 - б) многим людям они могут помочь — 2 балла;
 - в) человек и сам себе может помочь — 3 балла.
7. По вашему мнению, судьба:
 - а) к вам несправедлива — 5 баллов;
 - б) к вам благосклонна — 2 балла;
 - в) вы сами активно влияете на свою жизнь — 0 баллов.
8. О чем вы думаете после ссоры с близким человеком:
 - а) о приятном, что у вас было в прошлом — 1 балл;
 - б) мечтаете о тайном мщении — 2 балла;
 - в) думаете о том, сколько вы от этого человека уже вытерпели — 3 балла.

Подсчитанные баллы — это лишь некоторая информация для размышления, а не точная диагностика. С одной стороны, не надо к этому очень серьезно относиться, с другой — важно обратить внимание на некоторую выявленную тенденцию, на некоторые вопросы и ваши ответы.

Результаты

От 7 до 15 баллов. Этот интервал показывает, что вы достаточно легко миритесь со своими неприятностями, поскольку умеете их рационально оценить. Важно, что вы не увлекаетесь жалостью к себе. Ваше душевное равновесие достойно восхищения!

От 16 до 26 баллов. Бывает, что вы испытываете высокое эмоциональное напряжение. Но вы хорошо используете (сознательно или бессознательно) прекрасную отдушину — возможность выплеснуть свои проблемы на других. Поэтому важно задуматься над тем, чтобы научиться регулировать эмоции, самому выполнять какие-то действия для разрешения возникающей проблемы.

От 27 до 36 баллов. Вам бывает сложно справляться с трудными ситуациями. Трудности в рациональном осмыслении и поведении в непростых ситуациях заставляют вас жалеть себя и замыкаться. Вы можете развивать свои возможности, которые, несомненно, есть, для успешного преодоления различных трудностей. Человек развивается и совершенствуется всю жизнь! Важна не скорость, с которой мы приходим к каким-то достижениям, а направление, в котором мы движемся для собственного совершенствования.

Задание 3

Певец М. Леонидов написал песню «Письмо из будущего», где посоветовал себе-школьнику чему-то заранее **научиться**. Эта отсрочка у него была достаточно большая — почти 20 лет, что-то на-верстывать было уже поздно. А вы напишите письмо себе-школьнику, представив себя только чуть старше, например двадцатилетним. Представьте, какими бы навыками вы к этому времени хотели бы обладать, что вы к этому времени хотели бы знать, постичь.

Навыки саморегуляции

Человек, живущий в обществе, должен выработать совершенную систему управления своими эмоциями и своим поведением. Но для этого очень важно, чтобы подрастающий человек хотя бы *имел представление* о возможных способах самоуправления. И чтобы такое самоуправление, саморегуляция не носили насильственного характера под угрозой наказания, они должны быть наполнены желаемыми мотивами и положительными эмоциями.

Рассматривая способы воспитания воли у ребенка, которая должна способствовать саморегуляции, известный педагог В.П. Кашенко настаивал на том, что *«необходимо научить ребенка желать и приводить в исполнение свои желания, настаивать на них, осуществлять их. Для этого полезно давать ему задачи разной трудности. Если это условие не будет соблюдено и ребенок постоянно чувствует себя не в силах сделать, что нужно, то предлагаемые задачи не будут служить здоровым упражнением воли и внимания, а лишь убедят его в собственном бессилии, лишат его уверенности. Если же это чувство укрепитя в его сознании, оно может положить начало тому параличу воли, который называют безволием. Тогда наряду с перевоспитанием потребуется и лечение»*. Важное условие воспитания воли, без которой осознанная саморегуляция неосуществима, — это *предъявление учащемуся трудных, но посильных заданий; мысленная постановка цели перед самим собой; сосредоточение умственных сил, осмысливание и самоконтроль*.

В многочисленных исследованиях отечественных психологов были выявлены наиболее значимые условия развития волевой регуляции у детей:

- наличие достаточно сильного мотива поведения — «для чего»;
- предварительная постановка ограниченной цели и ее конкретизация;
- оптимальная сложность задания;
- наличие инструкции о способах выполнения задания;
- демонстрация учащимися их продвижения к цели.

Важно отметить, что приобретенные в ходе одной деятельности волевые умения переносятся на другую. Действия, сначала обдуманые, становятся привычными — распределять свое время, поддерживать порядок и чистоту, соблюдать определенную субординацию в коллективе, внимательно выслушивать говорящего, реагировать на прозвеневший на урок звонок, выполнять задания и т.д.

Для школьников залогом успешного развития их саморегуляции является организация урока, которая помогает структурировать свое поведение, модифицировать эмоциональные состояния.

Здесь важно упомянуть о позиции известного русского педагога К.Д. Ушинского, который отмечал, что *оптимальная организация урока — залог дисциплины, а значит, и развития самоорганизации учащегося*. В работе «Избранные педагогические сочинения» он писал: *«Если мы ввели... порядок и стройность в занятиях... не оставляя ни на одну минуту ни одного дитя без дела, если мы сумели сделать занятия занимательными для ребенка, внушили детям уважение к исполнению своих обязанностей, сделали эти обязанности не слишком трудными, если, наконец, нравственная природа наша такова, что дети могут полюбить нас, — то классная дисциплина в наших руках»*.

Изучение школьной практики показало, что основными недостатками организации уроков, приводящими к проявлению недисциплинированного поведения, являются:

- слабая занятость всех учащихся на уроке;
- недостаточная структурированность учебно-познавательной деятельности: не поставлены *задачи*, не указано, *чем, как и почему* должны заниматься учащиеся;
- нерациональная занятость и, как следствие, низкая продуктивность учащихся на уроке и неудовлетворенность учащихся своим трудом.

Навыки **сознательной саморегуляции** без опоры на внешне заданную ситуацию начинают осваиваться учеником постепенно.

Жизнестойкость человека во многом определяется теми стратегиями поведения, которые он выбирает в трудных жизненных ситуациях. Подросток уже активно осваивает различные стратегии поведения, которые привычны и соответствуют его личностным и индивидуальным особенностям. Можно выделить стратегии *поведенческие* и *мыслительные (когнитивные)*.

Поведенческие стратегии подразделяются на три подгруппы.

- Поведение, ориентированное *на ситуацию*:
 - прямые действия (включение в конкретные действия, чтобы ситуацию изменить);
 - поиск социальной поддержки, помощи;
 - уход от ситуации.
- Поведенческие стратегии, ориентированные на *физиологические изменения*:
 - использование алкоголя, наркотиков;
 - тяжелая работа;
 - другие физиологические методы (таблетки, еда, сон).
- Поведенческие стратегии, ориентированные на эмоционально-экспрессивное выражение:
 - сдерживание и контроль чувств;
 - разрядка чувств (крик, плач).

Мыслительные стратегии совладания с трудными ситуациями делятся также на три группы.

- Направленные на ситуацию:
 - анализ альтернатив;
 - создание плана действия;
 - выработка нового взгляда на ситуацию;
 - принятие ее;
 - отвлечение от ситуации;
 - придумывание ее мистического разрешения.
- Направленные на экспрессию:
 - «фантастическое выражение» (фантазирование относительно способов выражения чувств);
 - молитва.
- Направленные на эмоциональные изменения:

— переинтерпретация существующих чувств («Я не обижаюсь, я удивляюсь»).

Дополнительные стратегии — написание дневников, писем; слушание музыки; стратегия ожидания.

Эти стратегии сочетаются между собой. Каждый человек в зависимости от своих индивидуальных особенностей склонен использовать определенные стратегии. Стратегии совладающего поведения могут развиваться у человека спонтанно, могут быть связаны с *процессами научения*.

Зарубежные и отечественные психологи обращают внимание на то, что подрастающий человек должен быть **снабжен определенными психологическими средствами** для разрешения возрастных кризисов. В работе с подростками по преодолению возрастнопсихологических критических ситуаций многие практические психологи основное внимание обращают на развитие *социальных умений, создающих высокий уровень «Я могу»*.

Основные умения и навыки школьника, связанные с вопросом саморегуляции эмоций и поведения, можно представить следующим списком:

- умение школьника понимать особенности эмоциональных состояний гнева, агрессии, обиды, тревоги, страха;
- ориентация в основных стратегиях саморегуляции;
- развитие способности к обозначению и описанию своего состояния, а также состояния другого человека;
- навыки снятия эмоционального напряжения через физические упражнения, поведение, социальное взаимодействие (например, просьба о помощи), мыслительные операции (переоценка, сравнение);
- умение выходить из конфликтных ситуаций за счет навыков общения и навыков саморегуляции.

Умение взрослого — родителя и учителя — строить с ребенком диалог, обсуждая эмоциональные состояния, настроения, употребляя метафоры и сравнения, расширяет возможности ребенка как в самопознании, так и в социальном познании помогают *осознавать и регулировать* свое поведение.

Существует много примеров освоения стратегий регуляции своих эмоций в семье, в учебных заведениях, в рамках определенной

культуры. Навыки саморегуляции ребенка развиваются благодаря всем социальным уровням, в которые он включен.

На уровне семьи ребенок включается в выполнение определенных действий, ритуалов, которые помогают ему владеть собой. Так, психолог Д.А. Леонтьев в одной из статей писал, что опыт саморегуляции приобрел с детства благодаря бабушке, которая требовала от него считать до десяти в ситуации сильного волнения, а потом уже что-то предпринимать — говорить, действовать. По словам психолога, эта привычка осталась у него на всю жизнь.

На уровне школы, класса саморегуляция эмоционального состояния и поведения связана с социальным воспитанием школьника, демонстрацией учителем оптимальных стратегий и тактик регуляции своего эмоционального состояния, социально позитивным способом выражения своего недовольства.

На уровне общества саморегуляция может быть связана с поощрением определенного типа поведения людей в экстремальных и трудных ситуациях, использующих эффективные стратегии саморегуляции.

По данным исследования, у учащихся с высоким уровнем жизнестойкости проявляются такие способы совладания с трудной ситуацией, как направленные на *решение проблемы и переосмысление ситуации*.

Подводим итог

Несмотря на то что ведущими компонентами феномена жизнестойкости являются смыслы и ценности человека, иногда бывают такие жизненные ситуации, когда навыки и привычки, доведенные до автоматизма, помогают человеку выстоять, преодолеть эти трудности.

Эффективное распределение времени на уроке, включение учащихся в разнообразную познавательную деятельность способствует развитию системы саморегуляции своего эмоционального состояния и поведения в процессе урока. Эти навыки могут быть перенесены в другие виды деятельности — спортивную, трудовую, коммуникативную.

Демонстрация учителем на уроке оптимальных навыков общения с учащимися, фиксация их внимания на определенных аспектах общения друг с другом может способствовать *развитию навыков*

бесконфликтного общения, являющихся одним из практических компонентов феномена жизнестойкости.

Обсуждение, анализ тактик поведения в трудных ситуациях реальных людей помогает учащимся осознать разнообразие способов совладания и способствует применению их в собственной жизни.

Ценности и смыслы — основа жизнестойкости человека

Взрослый человек способен выработать определенную жизненную установку, которая придает его жизни ценность и смысл в любых обстоятельствах. У ребенка и подростка эта опора еще недостаточна, она требует бережной и постепенной работы по ее развитию.

Каркас, опора — именно такая роль отводится смыслу в феномене жизнестойкости. Если есть смысл, то разворачивается активность человека, обретаются навыки и умения, развиваются способности и способы саморегуляции эмоций и поведения, улучшается функционирование систем организма, оптимально идет адаптация к самым разным жизненным ситуациям.

Смысл жизни является особым психическим образованием, которое имеет относительную устойчивость, так как в ходе возрастного развития, в процессе критических жизненных ситуаций могут происходить изменения смысла жизни.

Смысл может существовать как данность, как **цикличность** бытия, быть направленным на поддержание *значимых мотивов и ценностей*, а может существовать как бесконечная перспектива, **линейно** направленная к неопределенным еще событиям и свершениям.

Мотивационная структура личности, живущей в рамках *циклической шкалы времени*, значительно упрощается и имеет замкнутый характер.

Зачем сеять? — Чтобы вырастить хлеб.

Зачем растить хлеб? — Чтобы осенью жать.

Зачем жать? — Чтобы молоть.

Зачем молоть? — Чтобы печь.

Зачем печь? — Чтобы съесть.

Зачем есть? — Чтобы жить.

Зачем жить? — Чтобы сеять.

Цепь мотивов не обрывается и, следовательно, не возникает внутренних коллизий, делающих жизнь противоречивой и потому наполненной многими страхами.

В *циклической шкале времени* жизнестойкость связана с такими свойствами, как *терпимость, чувство стабильности, последовательность*.

Существование такого стабильного циклического мира очень важно для растущего человека.

Однако в настоящее время человек часто живет в *линейной*, а не циклической шкале времени, поэтому должен иметь и линейную мотивацию, каждое действие требует обоснования, зачем и ради чего оно предпринимается. И эта цепь бесконечна. Но когда на очередное «зачем» нет ответа, возникает драма жизни, поэтому жизнь в период критических ситуаций *связана со смыслопорождением*. В непредсказуемом мире для человека важен процесс *нахождения смыслов*.

Смыслы и ценности в жизни человека

Смысл может возникать, когда человек испытывает необычное состояние. Нас может охватить переживание при наблюдении за жизнью других людей, и из этого переживания возникает новый смысл собственной жизни.

В рассказе В. Набокова «Благодать» герой благодаря случаю переоценивает жизненные ценности. Молодой человек ожидал возлюбленную, отношения с которой были мучительны, унижительны. «Я шел и думал, что на свидание ты не придешь, а если придешь, то опять поссоримся... Я ждал тебя под тяжелой сенью ветвей, у железного окна гауптвахты. Было людно: шли со службы берлинские чиновники, нечисто выбритые... у каждого в глазах — мутная тошнота. Без конца мелькали их усталые и хищные лица». Вот такое настроение, состояние владело героем, так он воспринимал мир и окружающих людей. Молодой человек начал наблюдать за старушкой, продававшей откритки. Она тоже ждала, ждала покупателя.

Дул холодный ветер, и герою, и старушке явно было не по себе, «волны неприязненной прохлады обдавали грудь». В таком томительном ожидании прошел час, а может, и больше. И вдруг произошло небольшое событие, которое буквально перевернуло мысли героя. А ведь событие было простое, жизненное, обыденное. «И вдруг окно гауптвахты отворилось, и зеленый солдат окликнул старушку. Она быстро сползла с табурета и подкатилась к окну. Солдат покойным движением подал ей дымящуюся кружку и прикрыл раму. ...Старушка, бережно неся кружку, вернулась к своему месту». Вроде ничего особенного не произошло, солдат угостил старушку-лоточницу кофе. Но герой проникся проживанием каждого мгновения нежданного наслаждения этой «коричневой старушкой». «И она стала пить. Я никогда не видел, чтобы пил человек с таким совершенным, глубоким, сосредоточенным наслаждением. Она забыла свой лоток, открытки, холодный ветер — и только потягивала, посасывала, вся ушла в свой кофе, точно так же, как я забыл свое ожидание и видел только плюшевый тулупчик, потускневшие от блаженства глаза... Она пила долго, пила медленными глотками, грела руки о теплую жесь. И в душу мою вливалась теплая, сладкая теплота. Душа моя пила, тоже грелась — и у коричневой старушки был вкус кофе с молоком». А потом старушка очень трогательно отблагодарила солдата, подарив ему две открытки, которые тот с любопытством стал рассматривать. И вот «тогда я почувствовал нежность мира, глубокую благодать всего, что меня окружало, сладостную связь между мной и всем сущим — и понял, что радость, которую искал в тебе, не только в тебе таится, а дышит вокруг меня повсюду, в пролетающих уличных звуках, в осенних тучах, набухающих дождем. Я понял, что мир вовсе не борьба, не череда хищных случайностей, а мерцающая радость, благодостное волнение, подарок, не оцененный нами». Героем начинается переоценка своего отношения не столько с девушкой, сколько с окружающим миром.

Существование в жизни человека моментов рождения нового смысла жизни связано с особо острым восприятием и творческим пониманием происходящего. Рождение нового смысла может быть значимо для человека в критических жизненных ситуациях, когда кажется, что весь личностный ресурс исчерпан.

Потеряно время...

Лежит у дороги — комочек скукоженный в серой пыли...

У светлой надежды жестоки итоги...

И. Алексеева

А вот строки той же И. Алексеевой, но как будто написанные другим поэтом, в них некоторые переосмысления, связанные с нахождением способностей все преодолеть.

Ведь все, что ниспослано, — преодолимо...

Быть может, о том догадаешься ты:

Как странно, и тихо, и неотвратимо

Из наших потерь прорастают цветы.

И. Алексеева

Примитивизация жизненных смыслов может происходить в тяжелые периоды жизни. Но в это время может появляться и новый, более высокий смысл, который помогает человеку выжить. Это связано с героическим поведением, с совершением значимого поступка.

Проявление жизнестойкости в таких ситуациях выходит за рамки непосредственной жизни человека; его собственная жизнестойкость связывается с личностным бессмертием. «У нас не могли появиться комиксы о человеке-пауке или Бэтмене, — пишет журналист-кинообозреватель А. Абросимова, — потому что реальные люди совершали подвиги в реальной жизни. Этим насыщена наша история. Естественно не чувствовать боль, бросаться на амбразуру, если ты защищаешь родину».

Смысл жизни — «продукт» человеческого интеллекта.

Автор книги «Человек в поисках смысла» В. Франкл приводит данные о том, что 90% хронической алкоголизации и почти 100% случаев наркомании связаны с утратой смысла жизни. Есть основания утверждать, что одна из главных причин многих бед современного общества — бездумное отношение к жизни, стремление жить только сегодняшним днем.

Явление отсроченного гедонизма, когда человек откладывает удовольствие на потом, включаясь в значимую деятельность, все реже проявляется у молодых людей.

Некоторое время назад «Литературная газета» опубликовала результаты проведенного в Санкт-Петербурге конкурса сочинений старшеклассников на тему: «Будущее, в котором хочется жить». Специальное жюри проанализировало тысячи сочинений. Из заключения жюри: «Настораживает отсутствие будущего. Как будто нынешнее поколение идет в пустоту, не представляя ни что их ждет, ни какими они станут» (ЛГ, 2006 №19).

В подростковом и юношеском возрасте, когда возникают критические жизненные ситуации, связанные с межличностными отношениями (любовь, непонимание близких, предательство друзей), недостаточно развита *смысловая саморегуляция*, связанная именно со смыслопорождением, поэтому подросткам достаточно сложно переосознать, переоценить сложную, конфликтную ситуацию, найти новый смысл во всем происходящем. Кризисные периоды в этом возрасте достаточно часто заканчиваются суицидом, попытками уйти из реальности (зависимое поведение).

Отвергнутые ценности недавнего прошлого и отсутствие значимых социально-ценностных приоритетов в настоящем усиливают возникающие личностные кризисы молодежи.

Зарубежные и отечественные психологи обращают внимание на то, что в период активного смыслообразования подрастающий человек должен быть снабжен определенными психологическими *средствами для разрешения возрастных кризисов*.

В работе с подростками по преодолению возрастано-психологических критических ситуаций многие практические психологи основное внимание обращают на развитие социальных умений, создающих высокий уровень «Я могу». Однако наличие социальных умений не может заменить главного вопроса «*Для чего?*», «*Зачем мне это нужно?*».

Лишь при ответе на этот вопрос, который возникает именно в период подростковости и юности, личность подрастающего человека приобретает *стойкость*.

Также важно отметить, что не всегда подросток может со всей полнотой ощутить уровень своих умений и возможностей познавать мир и взаимодействовать с ним. Его осознание «Я могу» иногда происходит в процессе переосмысления жизни при столкновении с миром человека, чьи возможности взаимодействия ограничены

с рождения или в результате болезни, несчастного случая, но человек раздвигает эти рамки ограничения.

Удивительное стихотворение написала А. Шлипс, девушка с серьезными последствиями ДЦП. Ее восприятие жизни отражает смысл, который позволяет преодолевать многочисленные трудности за счет выстраивания важного личностного самовосприятия «Я могу».

Могу потрогать белый снег, как свежий хлеб душистый,
Могу услышать детский смех, как колокольчик чистый,
Могу увидеть под дождем промокшие деревья,
И месяц в сумраке густом, и птичьих стай кочевья,
Могу уплыть в прошедший век на музыке романса,
Могу направить мыслей бег в грядущее пространство,
И счастья ждать на берегу надежд и вдохновенья,

Как много всяческих «могу» отпущено с рожденья.

Смысл сосредоточен на том, что «могу», а, оказывается, могу многое, могу изменять свое состояние за счет расширения пространства собственной жизни.

В ситуации инвалидности нахождение смысла для человека, для превращения его трудной жизни в самоосуществление связано с поиском и нахождением личного смысла.

А.В. Суворов, доктор философских наук, с детских лет находящийся в мире слепоглухоты, пишет: *«Жить — это по-человечески осмысленное существование. Прозябание — существование бессмысленное, между человеческой жизнью и физической смертью. Пока есть возможность общаться с детьми, пока есть возможность заниматься литературным и теоретическим творчеством, есть смысл, я живу и считаю, что жить надо. Таков мой выбор».*

Гитана-Мария Баталова, писательница, сценарист, с детства прикованная к инвалидной коляске, на вопрос о главных темах своих произведений отвечает: *«Наверное, любовь к жизни... Вера в Господа... Любовь к родным, к чужим, сострадание и соучастие к больным людям... И сочинительство для меня — это многогранный и разнообразный мир. Может быть, рассказывая сама себе эти истории, я пытаюсь понять смысл бытия».*

Отношения человека, его чувства не только следуют за ходом жизни, но и в какой-то момент дают возможность человеку «выйти за пределы трагического поворота жизни, преодолевая обиду, страдания,

несправедливость, человек реально изменяет расстановку сил, соотношение добра и зла в жизни», — писал С.Л. Рубинштейн.

Таким образом, в подростковом возрасте человек начинает активные поиски своего собственного смысла жизни, хотя буквально эти слова мало кто произносит. Смыслу напрямую нельзя научить, передать его тоже не получится. Смысл постигается через деятельность, обсуждения, включения в чью-то жизнь, может, очень непростую и даже в чем-то трагическую, через отношение к кому-то или чему-то.

Чем мы, взрослые, можем помочь? Наверное, прежде всего собственным отношением к подростку как к достаточно взрослому человеку, чтобы обсуждать с ним непростые проблемы через информацию на уроках. Через эту информацию он получает *жизненные ориентиры поведения* при возникновении трудностей в личных отношениях (герои литературных произведений, исторические персонажи); в ситуациях преград и препятствий на пути к познанию и открытиям (ученые самых разных отраслей науки, исследователи). Через информацию о самозабвенном труде во имя глубокой веры и надежды на будущее, о героическом поведении солдат и офицеров в самых разных войнах за свободу Отечества ученик получает значимые *опоры в жизни*.

Очень значимым моментом в процессе обучения является неразрывная связь между интеллектом и эмоциями, чувствами, которые испытывает учащийся.

В настоящее время в образовании для формирования мышления учащихся используется преимущественно легко определяемый технологический, а не интуитивно чувствуемый смысловой образ интеллекта. Так проще.

«Технократическое мышление — это мировоззрение, существенными чертами которого являются примат средства над целью, цели над смыслом и общечеловеческими интересами, смысла над бытием и реальностями современного мира, техники над человеком и его ценностями. Технократическое мышление — это Рассудок, которому чужды Разум и Мудрость», — написал не так давно выдающийся современный философ и психолог В.П. Зинченко.

Как яркий пример представителя технократического мышления известным психологом Б.М. Тепловым был описан **образ** Сальери из «Маленьких трагедий» А.С. Пушкина «Сочинение музыки было для

Моцарта включено в жизнь, являлось своеобразным переживанием жизненных смыслов, тогда как для Сальери никаких смыслов, кроме музыкальных, на свете не было, и музыка, превратившаяся в единый и абсолютный смысл, роковым образом стала бессмысленной».

С развитым технократическим мышлением мы сталкиваемся тогда, когда учащиеся все знают, но ничего не понимают. Их знания не событийны, не индивидуальны, не несут на себе печати личности, а значит, и *не включаются в ее смысловое содержание*. Когда в учебном процессе педагог является не только носителем информации, но и **источником смысла**, эмоциональной заинтересованности, возникающей у учащегося, тогда мы можем говорить о развитии стержневого аспекта жизнестойкости ребенка в школе — постижении учащимся собственного смысла.

Практическая информация

Смысл и образ создают человеку перспективу.

«Что вспомню я?» — заданный в одноименном стихотворении вопрос поэтом М. Рубцовым. Поэт утверждает: когда подступает край, человека охватывает резкая грусть воспоминаний. Учительница литературы из г. Череповца Е. Никандрова, обсуждая роль образов в нашей жизни, вспоминает, как в 1965 году вместе с бабушкой листала выписанный им по почте фотоальбом, в котором были помещены фотографии военных корреспондентов с короткими подписями под каждой из них. Ей было девять лет, **запомнились фотографии** и подписи, после этого девочка читала все книги о войне, выходившие в последние десятилетия. Ее ученики к 9 Мая обязательно читают и обсуждают какую-нибудь книгу о войне. Так влияют художественные произведения, включающие фотографии, стихи, хронику, афоризмы, объединенные единым художественным замыслом.

Студенты, к которым я обратилась с просьбой записать к 9 Мая песню из фильма «Офицеры» и случайно показала им видеоряд военных фотографий, сделали удивительно эмоциональный ролик о своих ровесниках на войне.

Несомненно, найденные через такие переживания, через такую работу общие смыслы делают человека устойчивее. Об этом говорят высказывания во время очень холодной погоды и плохо прогретой комнаты: «А я подумала, как люди в блокадном Ленинграде

выживали»; в период очень тяжелых жизненных событий: «Ничего, можно жить, и в Освенциме люди могли выжить».

Можно не просто задать неожиданный для ситуации вопрос. Учитель может рассказать маленькую притчу. Притчи есть на различные жизненные ситуации. А каждая притча — это маленький перелом в сознании, который предполагает увидеть новые грани бытия. Самое главное — выбрать.

Отношение к другому человеку и к жизни как значимый смысл

Если мы проанализируем наиболее драматическую ситуацию — человек хочет распрощаться с жизнью, то, скорее всего, обнаружим, что останавливает его именно мысль о близких людях. Отношение к другому человеку наполняет жизнь смыслом. Именно эти отношения являются определяющими в жизни.

Первейшее из условий жизни человека — это *другой человек*. *Отношение к нему* как к существу, олицетворяющему в себе бесконечные потенции рода человеческого, является условием и одновременно критерием нормального развития человека.

Эта значимость другого человека, поддерживающая собственную жизнь, ярко отражена в письме А.Н. Некрасова к Л.Н. Толстому: *«Хорошо ли, искренно ли, сердечно ли (а не умозрительно только, не головой) убеждены Вы, что цель и смысл жизни — любовь (в широком смысле)? Без нее нет ключа ни к собственному существованию, ни к существованию других, и ею только объясняется, что самоубийства не сделались ежедневным явлением.*

По мере того, как живешь — умнееешь. Светлеешь и охлаждаешься, мысль о бесцельности жизни начинает томить, тут делаешь посылку к другим — и они, вероятно, чувствуют то же. Жаль становится их — и вот является любовь. Человек брошен в жизнь загадкой для самого себя, каждый день его приближает к уничтожению — странного и обидного в этом много! На этом одном можно с ума сойти. Но вот Вы замечаете, что другому (или другим) нужны Вы — и жизнь вдруг получает смысл, и человек уже не чувствует той сиротливости, обидной своей ненужности, и так круговая порука... Человек создан

быть опорой другому, потому что ему самому нужна опора. Рассматривайте себя как единицу — и вы придете в отчаяние».

Отношения с другими людьми, отношения к значимым ситуациям определяют работу *эмоциональной памяти*, которая отражается на активизации энергии, изменении состояния, появлении жизненных сил.

Социальный интерес, понимание своего значения для других, для общества придают человеку силу, уверенность, активизируют его творческий потенциал.

В своей работе «Искусство любви» Э. Фромм подчеркивал, что наивысшей жизненной силой человека является *«давание одного человека другому своей радости, своего интереса, своего понимания, своего знания, своего юмора, своей печали — все проявления того, что есть в нем живого. Этим даванием своей жизни он обогащает другого человека, увеличивает его чувство жизнеспособности»*. Э. Фромм отмечал, что при таком самоосуществлении человек чувствует *«себя уверенным, способным на большие затраты сил, полным жизни и потому радостным»*.

Кроме отношения к другому человеку осмысленность собственной жизни может быть связана и с другими отношениями к различным сторонам жизненного мира. Выделяют:

- *познавательные отношения* как индивидуальный поиск истины;
- *этические отношения* как разделение добра и зла, свободы и ответственности;
- *эстетическое отношение* как понимание мира и другого человека в образах и категориях красоты;
- *практическое отношение* как деятельность в мире;
- *отношение личности к себе* как самопознание, рефлексия и самодеятельность;
- *отношения личности к противоречиям жизни*;
- *творческое отношение к жизни*.

Отношения позволяют личности, преодолевая обстоятельства, трудности, осуществлять всестороннюю и полную жизнь, т.е. «способность к жизни». В каждой жизненной ситуации можно найти смысл в каких-то отношениях, которые рассматриваются как возможность введения личностью идеального смысла в свою жизнь на основе восхождения на духовно-ценностный уровень бытия.

При осуществлении *жизненных отношений*, т.е. в самом потоке жизни, возникают проблемные моменты, когда происходит всплеск личностной активности. Эти критические моменты в жизненном процессе являются условиями преодоления, а также усиления, совершенствования, утверждения человеком жизни. Через них личность создает свою жизнь.

В газетной заметке Д. Макарова «Верой и волей» о документальном фильме «Генералы в штатском» рассказывается о тех, «кто в советскую эпоху буквально тащили страну от сохи к атомной бомбе и космической ракете». Сегодня невольно задаешься вопросом: что двигало этими людьми? Ведь государство было сурово с ними, судьбы многих полны несправедливостями и обидами, но они продолжали творить, исполнять то, что считали своим долгом. Ну не из страха же сжигали они свои жизни на костре большого дела. Страх так не поднимает. Невольно приходишь к выводу, что время, в котором они жили, все-таки было исполнено *великих надежд* и намерений. Надежды были такие, что позволяли *преодолевать испытания*.

Сегодня сложно с формулировкой великих намерений и больших надежд, а если их и пытаются озвучить, то мало кто воспринимает их всерьез. А вот те люди — верили. Нужен ли нам сегодня опыт людей, о которых рассказал фильм «Генералы в штатском»? Можно обсудить с ребятами. И в этом обсуждении каждый найдет свой смысл.

Роль юмора в развитии жизнестойкости

Рассмотрение роли юмора в контексте книги определяется тем, что и юмористическое, а более высоко — оптимистическое *отношение к жизни* помогает преодолевать даже ее трагический ход. В юморе отражается уровень культуры человека, особенности возрастной и социальной группы.

Роль юмора в жизни человека связана с решением таких сложных задач, как преодоление трудностей, саморегуляция эмоций и поведения, воспитание и самовоспитание, обучение и даже выживание. *«Юмор дает возможность человеку занять дистанцию по отношению к чему угодно, в том числе и к самому себе, и обрести тем*

самым полным контролем над собой», — писал австрийский психолог В. Франкл, переживший ужасы концлагеря.

Серьезное и юмористическое *отношение к жизни* образует единую связь в проявлении жизнестойкости человека. Американский психолог Г. Олпорт убеждал, «что *психическое здоровье* включает в себе парадоксальную связь серьезности жизненной ориентации и юмора. Многие запутанные обстоятельства жизни совершенно безнадежны, и у нас нет против них никакого оружия, кроме смеха».

Человеку присущи определенные жизненно важные потребности, и отсутствие возможностей их реализовать достаточно болезненно отражается на его развитии, на его жизни. Потребность в радости существует у каждого человека, но наиболее ярко эта потребность выражается у детей и подростков. Они входят во взрослый мир, чутко в него вглядываясь, и поэтому, может, чаще, чем взрослые, обнаруживают в нем несоответствия, несуразности.

Известный отечественный ученый, педагог В.П. Кащенко, работая с трудными подростками в специальном интернате, отмечал, что *«среди детей нередко встречаются весельчаки, склонные к юмору балагуры. Медико-педагогическое учреждение обязано выявить и затем всячески культивировать эти склонности и затеи... Шутки, прибаутки, загадки... весьма полезны в деле коррекции ребенка, отклоняющегося от нормы».*

Не всегда взрослый может понять, над чем смеется ребенок. А если взрослый человек еще и чувствует себя удрученным жизнью, очень серьезно ко всему относится, то беспричинный смех ребенка вообще может вызывать раздражение. Известны случаи, когда А.С. Макаренко увольнял воспитателей с такой формулировкой: *«Постоянно разводит в колонии грусть».*

Знаменитый американский психотерапевт М. Эриксон использовал для лечения больных невротами веселые истории, пародии, шутки, анекдоты. Под воздействием юмора изменяется восприятие человеком действительности и, как следствие, изменяется поведение человека. Велика роль *анекдотов* при нарастании напряженности в процессе общения, при заикленности на каком-то переживании.

В сфере *эмоциональной саморегуляции* юмору принадлежит важнейшая роль, так как смех может быть не только проявлением радости и веселья, но и способом разрядки эмоционального

напряжения, тревоги, страха. Под действием смеха происходит снижение в организме гормонов стресса, укрепляется иммунная система, снимается мышечное напряжение. Практика показывает, что чем выше у участников педагогического процесса способность использовать юмор в трудных ситуациях, тем лучше эмоциональное самочувствие людей, выше их самооценка и оптимистичнее восприятие будущего. Обратим внимание на поговорку *«Засмейся, и с тобой засмеются другие, заплачь, и ты будешь плакать один»*. Она отражает психологический закон, связанный с эмоциональным заражением сильными эмоциями, в данном случае — радостью, и с желанием отгородиться от эмоций, забирающих энергию, в данном случае — печали.

Значимым в воспитательной работе является то, что способность окрашивать восприятие ребенком и подростком окружающего мира в радужные цвета юмора является **развиваемой**. Родителю, воспитателю, учителю важно понимать значение чувства юмора для оптимального формирования характера ребенка, для эффективного преодоления им трудностей жизни. К.И. Чуковский писал, что *«это задача немалая — воспитать в ребенке юмор — драгоценное качество, которое, когда ребенок подрастет, увеличит его сопротивление всякой неблагоприятной среде»*.

Определяющая роль смыслов в модели жизнестойкости

Как человек противостоит трудностям жизни? Можно сказать, по-разному, у каждого своя жизненная теория и практика. Через постижение смыслов человек сам делает жизненные выборы, определяет способы проживания жизни, по словам В. Дружинина, «вариант жизни», жизненную программу.

Проблема выбора всегда дело непростое и глубоко личное. Однако, не морализируя, мы можем затрагивать так или иначе в процессе обсуждения какой-либо информации на уроках, каких-то событий на классных часах *проблему выбора* человеком варианта своей жизни, жизненной программы.

Типологизируя программы жизни, А.Р. Фонарев выделил три возможные проявления жизненных миров человека — мир *обладания, социальных достижений и служения*.

Рассматривая трагические ситуации, связанные с проблемами жизни и смерти, можно добавить мир *выживания*.

Мир выживания по своему содержанию близок к реализации биологической программы, к активному проявлению инстинкта жизни.

Виктор Франкл, переживший ужасы концлагеря, отмечал, что «*в целом выжить смогли только те, кто после многих месяцев скитаний по лагерям перестал проявлять щепетильность в борьбе за жизнь; они готовы были идти на любые средства — честные и не очень, а порой и откровенно жестокие... чтобы спасти себя. Мы, кто сумел оттуда вернуться... мы-то знаем: лучшие из нас остались там навсегда*».

Однако у В. Франкла мы читаем о значимости общечеловеческих смыслов в нечеловеческих условиях для появления новых жизненных сил, так как речь идет о личностном образовании — жизнестойкости. Слепоглухой ученый А.В. Суворов в одной из своих работ пишет: «*Поскольку человек понятие **этическое**, ни один „показатель“, характеризующий человека, не может быть нейтральным*». Мир выживания далеко не всегда может быть ведущим.

Мир обладания по своему содержанию ориентирован на потребление. Люди стремятся к выгоде, удобству, усилия проявляют только для личного благополучия. Важнейшим *подкреплением* смысла жизни являются либо полученные блага, либо общее *чувство удовлетворенности* человека тем, как он строит свою жизнь».

Мир социальных достижений связан с ориентацией человека на самореализацию, но это может быть и стремление к власти, карьере. Этот жизненный мир может быть миром псевдосамореализации.

Мир служения описывается такими параметрами, как свобода, ответственность, нравственность, любовь, творчество. Такой жизненный мир можно назвать трансцендентным, так как человек может выйти за пределы наличного бытия, встать над обстоятельствами.

Каждая ситуация жизни задает человеку условия для *выживания, адаптации, самореализации*. Опираясь на свои смыслы, ценности, значимые установки, он делает **выбор** в определенном векторе деятельности, определенном поступке.

Вопросы *выживания — жизни, адаптации — самореализации* тесно связаны с индивидуальными, ситуационными, моральными аспектами проявления жизнестойкости, актуализации тех или иных ценностей, смыслов. Идея многоаспектности моделей жизнестойкости подразумевает, что люди могут различным образом реализовывать свой потенциал развития в зависимости не только от своих индивидуальных особенностей, но и от особенностей ситуации, а самое главное, от особенностей построения взаимоотношения с окружающим миром.

Важно отметить, что, несмотря на собственные психофизиологические данные и социальные условия, которые, несомненно, влияют на формирование интересов и характерологических черт, приобретаемых навыков и умений, взрослый человек имеет возможность так или иначе влиять на ход своей жизни, на особенности взаимодействия с окружающей реальностью. Именно **личностные качества** (смыслы, ценности, интересы, отношения, жизненные установки) являются ведущими в проявлении такого феномена, как жизнестойкость.

Социально-культурный аспект феномена жизнестойкости

Мы рассмотрели процесс развития жизнестойкости у ребенка в процессе его обучения в школе с точки зрения индивидуальных особенностей детей: врожденной специфики функционирования нервной системы, особенностей интеллектуальной деятельности и освоения социальных навыков, возникновения смысловых образований.

Однако чтобы вопрос о развитии способности человека противостоять ежедневным трудностям, жизненным стрессам и кризисам был поставлен во всей своей глубине, необходимо затронуть и роль социально-культурного фактора в феномене жизнестойкости личности.

Социолог П. Сорокин подчеркивал, что без знания общества и культуры, в которых рождается и растет индивид, никакие его личные черты — верования, идеи, убеждения, вкусы, пристрастия — и то, что вызывает

неприятнь, не могут быть поняты. Без этого знания непостижимы поведение человека, образ его мыслей, манеры и нравы.

Роль социума в развитии личности ребенка

Социальная ситуация оказывает решающее влияние на развитие ребенка: на усвоение языка, овладение предметами, систему отношений со взрослыми и сверстниками. В более позднем возрасте от социального контекста воспитания ребенка зависит процесс формирования образа мира.

Социум воздействует на ребенка на различных уровнях: макросреды (страна, область); мезосреды (населенный пункт, район, детский сад, школа); микросреды (семья, ближайшее окружение).

Рассматривая роль **макросреды**, обратим внимание на то, что феномен жизнестойкости развивается как личностная структура и социален по своей сущности, так как связан с **циркуляцией смыслов в обществе**, усвоением и включением в свое личностное пространство культурных форм и образов.

Смыслы, циркулирующие в обществе, во многом определяются **социальными мифами** и антиподом мифов — **коллективным разумом**.

Социокультурные мифы настоящего времени наполнены мировоззренческими установками. Деформация социокультурного мифа может происходить в результате изменений в обществе. Например, миф о нерушимости СССР сменяет миф о «совке». Поэтому адаптация человека с помощью мифа достаточно ситуативна, в конечном счете миф создает искаженные представления о действительности.

Разочарования, связанные с разрушением социокультурных мифов, ведут к разочарованию, следствием которого является рост наркомании, алкоголизации населения, суицидного поведения, преступности.

Социологи отмечают, что у социального общества в период кризисов возникает два пути для регуляции психологического состояния его членов — путь создания **новых мифов** или **трезвая оценка существующей действительности**.

Противоположностью социокультурного мифа является **коллективный разум**, под которым понимается способность социальной

системы отражать социальную действительность как в *научной форме, так и в форме морали, права, искусства, культуры.*

Важно отметить, что уровень коллективного разума, а следовательно, *возможность развития способностей в преодолении трудных ситуаций с опорой на социум* резко снижается при явном доминировании одних институтов над другими. В нынешний период это проявляется в том, что идет снижение роли категорий морали и нравственности и одновременно преувеличивается значение рационального начала, которое сводится к материальным факторам в виде личного интереса, индивидуализма, погони за прибылью и успехом.

Духовность перестала быть монополией народа как целостной общности, а стала в первую очередь прерогативой личности. Произошла девальвация таких *ценностей, как долготерпение и неприязнательность*, которые стали восприниматься современной частью общества со знаком минус, отмечает социолог Л. Бызов. Поэтому подрастающий человек испытывает недостаток в глобальных социокультурных опорах.

Именно ближайшее окружение ребенка — семья, родственники, школа, кружки и секции, которые составляют его **микросреду** и **мезосреду**, — помогают переработать информацию внешнего мира, найти опору.

Взаимодействие человека с его непосредственным окружением (**мезо- и микросредой**) может быть трех типов.

Реактивное — бессознательная реакция на действия окружающей среды. Например, у разных детей, подростков и взрослых существует типичная реакция на какое-то внешнее воздействие (наступили на ногу в транспорте, обидели, случайно испортили вещь). Есть спонтанные реакции на это внешнее воздействие, когда мы даже подумать не успеваем, что делаем. Эти реакции связаны с особенностями нервной системы, текущего состояния и настроения, привычками.

Вызванное — это ответ на определенное воздействие среды, по типу как аукнется, так и откликнется (в ответ на хорошее отношение разворачивается позитивное поведение). Не будем скрывать, что мы по-разному общаемся с радостным и внимательным ребенком, капризным и непослушным. Ребенок своим поведением отражает наше отношение. Хвалим послушного и радостного — в ответ он

проявляет эти позитивные черты, которые постепенно закрепляются в его поведении. Стыдим капризного и обидчивого ребенка — и он еще больше замыкается в своей обиде, разворачивает свои не самые хорошие стили поведения, закрепляет их в характере.

В ребенке скрыто много личностей, которые начинают разворачиваться в процессе общения. Чем более благоприятно окружающие воспринимают ребенка, тем больше возможностей у него проявить, вызвать к реализации самые хорошие черты.

Психологический механизм «реализующегося пророчества» объясняет нам особенности вызванного взаимодействия с окружающей средой. Действие этого механизма продемонстрировал американский психолог Р. Розенталь в школьных классах. Учителям был дан список детей, которые якобы получили очень высокие баллы по тесту интеллекта. Исследователи сказали учителям, что хотя способности у этих детей еще не проявляются, но это, вероятнее всего, надежда нации. В конце учебного года обнаружилось, что именно эти дети, от которых учителя ожидали высокого интеллектуального роста, в среднем показали значительно более высокий коэффициент интеллекта при повторном тестировании, чем остальные учащиеся. Детям не завывали отметок, просто отношение к ним учителей изменилось — больше уважения, заинтересованной требовательности, внимания.

Этот эффект очень интересно продемонстрирован в отечественном фильме «Шапка Мономаха». После посещения пятиклассниками лаборатории, где якобы определяли потенциальные возможности мозга, выдающиеся показатели (подчеркнутые яркой чертой) одного неблагополучного ученика «случайно» становятся известны одноклассникам и учителям. И действие начинает разворачиваться прямо как в экспериментах Р. Розенталя. А задумано все это было завучем, которая заметила усугубляющееся неблагополучие нового ученика. Зная действие этого механизма, мы можем сознательно использовать его, *выстраивая позитивные ожидания в отношении учащихся.*

В периодизации развития человека от рождения до смерти, сформулированной Э. Эриксоном, выделяются восемь периодов, кризисов при взаимодействии человека и общества. По данной теории успешность прохождения ребенком первых четырех кризисов,

от рождения до подросткового возраста, *зависит не от него, а от взрослых*, его окружающих: родителей, семьи, воспитателей, учителя начальных классов. На этих стадиях *вызванное взаимодействие* играет важнейшую роль. Но на протяжении всей нашей жизни, и особенно в период детства и подростничества, роль **вызванного взаимодействия** с окружающей средой имеет колоссальное значение. Поэтому всегда важно задумываться над тем, какое поведение мы вызываем у ребенка своими словами, на развитие какой черты характера ребенка работаем — неуверенности, обидчивости, демонстративности или самостоятельности, оптимистичности. «Иногда крайне необходимо хвалить не за то, что сделано и заработано, а за то, что просто есть, и даже за то, чего нет...» (В. Леви).

Проактивное взаимодействие связано с ситуациями, когда человек сам проявляет активность и воздействует на среду, формирует то, чего от окружения не получает. К проактивному взаимодействию способны далеко не все дети и даже не все подростки, а только самостоятельные, активные и уверенные в себе. Никто не приглашает их в игру, так они **сами** затевают свою игру и набирают игроков; родители не заботятся о его досуге, они самостоятельно собирают информацию о бесплатных кружках и секциях и включаются в занятия.

Чем старше человек, тем больше в его арсенале может быть именно проактивного взаимодействия со средой как в обстановке семьи, так и в общественной жизни.

И, несомненно, важнейшей задачей школы является развитие у ребенка не спонтанного, а осознанного проактивного взаимодействия с действительностью, когда сам ставит цели, выбирает средства достижения и действует.

Развитию активности ребенка способствуют семья, детский сад, школа, кружки, секции, когда там дают возможность ребенку проявить себя в различных *социальных ролях*.

В своей жизни человек задействован в разных ролях: сын, брат, ученик, защитник в хоккейной команде, культорг класса, дежурный, и т.д.

Психологический механизм — **«принятие и освоение социальных ролей»** показывает, что новые социальные роли влияют на формирование личности: появляются новые мотивы, видоизменяются

системы взглядов, ценностей, отношений. *Каждая роль*, получаемая ребенком в школе, *ведет* к его *личностному изменению*. Приведу пример чуткого понимания учителем действия этого механизма: директор, узнав на педсовете, что один из семиклассников, постоянно нарушающий дисциплину, является лидером класса, сказал: «Надо придумать ему какую-нибудь должность. Например, главный дежурный по школе».

Во времена существования пионерской и комсомольской организаций ролей у школьников было достаточно много: комсорги, звеньевые, горнисты, знаменосцы и т.д. Сейчас этих значимых ролей катастрофически не хватает. Те из ребят, кто претендует на значимое место в иерархии класса, но не может участвовать в олимпиадах по предметам и в соревнованиях, часто начинают искать для себя не очень-то позитивные роли, лишь бы быть на виду. От учителя зависит оптимальная социализация ребенка в школе и классе. И один из факторов — важная для ребенка роль.

Итак, социум, окружающий подрастающего человека, дает ему опору в виде социальных ценностей и смыслов, циркулирующих в обществе. Ближайшее социальное окружение помогает, насколько это возможно, найти ребенку в этих ценностях и смыслах опору для себя как человека, включенного в общество.

Несмотря на преобладание в настоящее время в стране индивидуалистской идеологии, вечные общественные смыслы остаются неизменными. И именно эти смыслы могут становиться важной опорой в жизни подростка, помогают развить жизненную активность и определиться с позитивной социальной ролью. Способствовать развитию общественных смыслов (говоря словами известного психолога А. Адлера, «социального интереса») может акцентирование внимания учащихся на деятельности великих людей, передающих нам этот смысл через произведения искусства, литературы, достижения науки.

Социальное расслоение общества и жизнестойкость детей и подростков

Роль культурной среды в развитии жизнестойкости человека связана с созданием значимых ценностей, идеалов, которые являются **опорой внешней**, а затем уже и внутренней в решении человеком жизненных задач. А чтобы включить ценности и идеалы в свои внутренние опоры, важно, чтобы человек *имел возможность к ним приобщиться*, тогда у него появится возможность полноценного развития личности, когда, по словам С.Л. Рубинштейна, «культура становится природой человека».

В современной России за достаточно короткое время произошло разделение населения на богатых и бедных, а как следствие, появились очень разные возможности приобщения к культуре. Критик Л. Пирогов в одной из своих статей остроумно рассуждает о появлении философии «новообразованного сословия приличных людей»: *«Литература — это то, что тебе не нужно, дружок. Ты вона какой, а литература эва какая. Плюнь, брат. Не по тебе»*.

Но не только это является проблемой в развитии жизнестойкости детей и подростков из бедных семей. Реакция человека на бедность противоречива: с одной стороны, смирение, агрессия, апатия, уход в пьянство и наркотики, а с другой — утомительный труд, нервное напряжение, неудовлетворенность и отсутствие достойного вознаграждения за эту работу. Вот каков фон, на котором происходит социальное становление формирующейся личности ребенка, показывая примеры для подражания или отчуждения.

Многим россиянам пришлось пережить в своей жизни кризис, и результат такого переживания не мог не сказаться на их детях — наших учениках. Важно отметить, что дети чутко реагируют на переживания родителями своей социальной успешности или неуспешности. Несомненно, они чутко воспринимают аспекты социальной несправедливости и пределы своих возможных жизненных выборов.

Психолог В.В. Козлов в своем исследовании отметил, что чувство несправедливости является важнейшей составляющей личностных кризисов человека. По удачному выражению историка и государственного деятеля XVIII–XIX веков П. Коллетта, *«справедливость необходима народу более, чем цивилизация»*. Это настойчивое желание

«жить по совести», неизменное стремление соответствовать истине, непреодолимая тяга к справедливому решению вопросов повседневной жизни и жизненно важных проблем особенно характерны для русского менталитета.

Самая распространенная причина самоубийств в период социальных изменений — чувство несправедливости у обедневших слоев населения, нежелание принять реальность, отсутствие веры в перспективы (чувство укороченного будущего), отсутствие терпимости (что было раньше присуще русскому менталитету, православным традициям): «Трудно всем. Будем стараться выжить»; «Трудно не всем, это несправедливо»; «Психологических жизненных сил для борьбы нет».

Учителю в настоящее время важно знать, что уже отслежены некоторые тенденции личностных изменений взрослых и молодых людей в социальных слоях населения, появившиеся в период после перестройки.

Психологические проблемы, возникающие у бедных людей в ситуации острого социального неравенства, проявляются в снижении *уровня притязаний, мотивации, эмоционального самочувствия, общего чувства благополучия.*

В социологических исследованиях отмечается, что именно **возможность использовать социальный ресурс** (образовательные, медицинские, туристические услуги) приводит к качественным различиям в ресурсном потенциале различных слоев населения России, и в результате к потере в *личностных ресурсах* у бедных слоев населения.

Ценностью, приоритетом у всех слоев населения является хорошее образование. Проведенные исследования устанавливают прямую зависимость образовательной активности населения от уровня материального благосостояния.

Особенно настораживают данные о том, что именно в группе бедных обнаруживается за последнее время заметное *снижение планки собственных духовных притязаний*. По причине материальных затруднений люди начинают отказываться от того стиля и образа жизни, который для них являлся наиболее предпочтительным в недавнем прошлом. Можно сказать, что они отказываются от важнейшего компонента собственной социальной идентификации

и постепенно не только опускаются на дно в материальном плане, но и деградируют в личностном отношении. Начиная с 2000 года в группе беднейшего населения России ощущается *резкое падение интереса к самообразованию, искусству, литературе* (почти на 20%). В то же время в более благополучных слоях населения отмечается падение интереса только к телевидению, особенно в его развлекательном варианте.

Именно молодыми людьми из бедных семей осознаются собственные ограничения, а не возможности, акцентируются причины неудач и увеличивается ощущение зависимости от внешних обстоятельств.

У бедной части населения России наблюдается депрессивная тенденция, воспроизводство бедности, сложности в функционировании «социального лифта». В такой ситуации жизненный ресурс истощается, негативное эмоциональное состояние отражается на поведении человека, лишая его активности, важнейшего показателя жизнестойкости.

В условиях кризиса можно выделить два вектора развития личности.

Негативная дезинтеграция сопровождается деструктивными изменениями личности — снижением социальной активности, *общей устойчивости, психопатическими сдвигами, депрессией*.

Именно эта тенденция трагического переживания молодого поколения, попавшего в ловушку социальной безысходности, отражена в стихах двадцатилетней поэтессы из Оренбурга В. Заблицкой:

Мы — пророки пригорода, окраинные мессии,
Мы едва успели родиться, но уже почти мертвецы.
Глядя прямо, но в никуда, собираем последние силы,
Мы идем в Неизвестность смело, давя ногами шприцы...
Нам не страшно запачкаться, но и грязью мы не измажем.
Нам не нужна Революция, не для нас Мировой Передел.
Мы хотим лишь свежего воздуха для легких, забытых сажей,
И хоть каплю здоровой крови для своих зараженных тел.
Жаль, здоровье и чистый воздух — не для нашей чумной стаи:
Обреченные умереть пусть умрут на своих местах!
Но мы идем в Неизвестность и за собой оставляем
Сотни новых мессий на обочине, на придорожных крестах.

Составитель антологии поэзии XXI века Г. Красиков, комментируя эти стихи, сравнивает их содержательность с прошлыековыми «Генералами песчаных карьеров», обращает внимание, что нынешние наши молодые не оборачиваются назад, чтобы посмотреть в лицо «промотавшимся отцам», они просто идут в страшную «Неизвестность». И если мы не умеем им помочь, то оставляем один на один с будущим...

Позитивная дезинтеграция — кризис является неким условием перехода личности человека в новое качество, на новый уровень функционирования в жизни. Этот тип дезинтеграции отличается повышением *активности, преобладанием конструктивных действий, увеличением творческого потенциала*. Жизнестойкость способствует такому типу преодоления трудных жизненных ситуаций. Именно на такое поведение в неблагоприятной материальной ситуации важно ориентировать ребенка, оказывая ему всяческую поддержку, показывая, что общество на всех уровнях заинтересовано в его развитии. В его развитии заинтересован учитель и просто как человек, его наставник, и как представитель этого общества. Вспомним повесть В. Распутина «Уроки французского».

По данным социологического исследования, проблема получения хорошего образования, включая дополнительные занятия для детей и взрослых, в настоящее время входит в первую пятерку наиболее значимых факторов, отличающих жизнь бедных семей от жизни всех остальных.

Таким образом, значение социальной среды, той социальной ситуации, в которую человек включен, связано для каждого человека с некоторым веером *возможностей*, которые человек вправе реализовать. Отсутствие возможности использовать *материальный и социальный ресурсы* в жизни человека может привести к состоянию фрустрации, пессимизма, выученной беспомощности.

И если дети из обеспеченных семей могут общаться с миром по типу **вызванного взаимодействия** (активно использовать то, что им предоставляет окружающая их среда), то детям из необеспеченных семей важно всячески помогать развивать **проактивное** взаимодействие (самостоятельно организовывать свою развивающую среду, посещая возможные бесплатные кружки и семинары, участвуя в конкурсах и т.д.).

Обсуждая роль активности человека в построении своей жизни, в выработке жизнестойкой позиции, А.В. Суворов отмечает: *«От самого человека зависит организация своей жизни и своего здоровья. Это правильно лишь в том случае, если социальная организация позволяет индивиду быть субъектом собственной жизни. Позиция „все зависит от тебя, и ни от кого больше“ — это принципиальный отказ от какой бы то ни было поддержки. Далеко не всегда человек может — да и должен справляться в одиночку»*.

Особенности развития и проявления жизнестойкости личности во многом определяются взаимовлиянием процессов, идущих на уровне социума и индивидуальности человека. Если на уровне общества это связано с разработкой оптимальной системы государственного управления, то на уровне человека важно его осознанное творческое отношение к этим результатам коллективного разума.

Возникает важная проблема — учить детей такому взаимодействию, обсуждать проблему активности в социуме, не упиваясь собственной бедностью.

О. Манделштам писал: *«Среда лишь приглашает организм к росту. Среда — для организма — не столько обстановка, сколько **ВЫЗОВ**»*.

Культура как опора в развитии жизнестойкости

По мнению современного замечательного психолога и философа В.П. Зинченко, *важно осознание и признание человечеством роли культуры в выживании и в сохранении себя как вида. «Такое, видимо, произойдет нескоро. Сегодня еще мало оснований даже для иллюзий по этому поводу, поскольку человечество слушает голоса культуры и Разума вполуха»*.

Понятие «культура» происходит от латинского слова *cultura*, что означает культивирование или возделывание почвы, а иногда также воспитание и развитие. Платон определял культуру как руководство к изменению всего человека в его существе.

Культура проявляется группой, организацией или нацией в обычаях, традициях, групповых убеждениях, обрядах, мифах, символах,

морали, способах мышления, языке, стандартах, законах, искусстве, архитектуре, технологии и т.д.

По мнению антропологов, **культура состоит** из четырех элементов.

1. *Понятия (концепты)*. Они содержатся главным образом в языке. Благодаря им становится возможным упорядочить опыт людей. Например, мы воспринимаем форму, цвет и вкус предметов окружающего мира, но в разных культурах мир организован по-разному.
2. *Отношения*. Каждая культура формирует определенные представления о взаимосвязях между понятиями, относящимися к сфере реального мира и к сфере сверхъестественного.
3. *Ценности* — это общепринятые убеждения относительно целей, к которым человек должен стремиться. Они составляют основу нравственных принципов. Разные культуры могут отдавать предпочтение разным ценностям (героизму на поле боя, художественному творчеству, аскетизму), и каждый общественный строй устанавливает, что является ценностью, а что не является.
4. *Правила* (в том числе и нормы) регулируют поведение людей в соответствии с ценностями определенной культуры. Например, наша законодательная система включает множество законов, запрещающих убивать, ранить других людей или угрожая им. Эти законы отражают, насколько высоко мы ценим жизнь и благосостояние личности.

Обращая внимание на будущие проблемы нынешних выпускников, корреспондент В. Пешкова пишет, что, *«вероятнее всего, нашим сегодняшним выпускникам будет не хватать не каких-то конкретных знаний (но и их, наверное, тоже), а **личностных ресурсов**, формирование которых происходит благодаря **социокультурной матрице**, которую каждая нация буквально по кирпичику складывает в течение всей своей истории. Каждый такой „кирпичик“ — это старинная сказка или народная песня, картина старого мастера или неписаное правило общего жития, завещанное предками, — уникален, а потому — бесценен. Сложность и многоуровневость национальной культуры обеспечивает сложность и многоуровневость личности, выросшей и воспитанной*

в традициях этой культуры. В этом мире конкурируют различные жизненные стратегии. Чем сложнее личность, тем эффективнее жизненные стратегии, которые она способна реализовывать. Только поддержка и защита традиционных культурных ценностей позволит вписываться человеку в современный мир, не утрачивая духовных ориентиров».

Важно отметить, что *жизнестойкость* человека и *жизнестойкость* общества во многом связаны механизмами *глубинного согласия*. Эти механизмы складываются в ходе исторического развития помимо воли и сознания людей. В их основе лежат общенациональные интересы и **ценности**, исторические и культурные традиции, идеалы, сформированные на базе православия, российской государственности, ближних и дальних перспектив, на принципах, разделяемых большинством населения. Эти интересы и ценности приобретают характер обязательных *норм и требований, закрепленных в морали, культуре, религии*. Перед лицом внешней угрозы или другого исторического вызова эти механизмы активизируются, сплачивая нацию, давая ей шанс не только выжить, но и восстановиться.

Продукты культуры представляются как резервуары, в которые человек на протяжении истории откладывает, сохраняя, все лучшее.

Поэтов русских помни и люби,
Клади их сны в ночное изголовье,—
Они полны духовного здоровья,
Как русский лес и лето на Оби.

Б. Чичибабин

В нашей современной жизни очень мало нормативно-ритуальной практики, которая бы помогала найти социальную опору для социально-позитивной реализации потребностей развивающейся личности. Современные подростки могут достаточно долго экспериментировать со своим поведением, включаясь в различные формы экстремального, противоправного, агрессивного поведения, не ощущая и не получая от общества статуса взрослого человека.

Отсутствие некой ритуализации на уровне общества, культуры перехода подрастающего человека на следующую возрастную ступень может обуславливать его дезадаптацию, а также недисциплинированное поведение.

Только подростки, включенные, часто благодаря своим способностям и деятельности заинтересованных родителей, в творческую, спортивную, научную деятельность, внутренне и внешне получают подтверждение своего нового статуса — «Я уже не ребенок. Я — взрослый». *Эта ритуализация продвижения по возрастной и одновременно социальной лестнице связана у этих ребят с получением спортивных разрядов, включением в команду, в творческий коллектив.*

Культурные образцы поведения, проникновение в сущность культурных традиций, ритуалов оказывают тормозящий эффект на неадекватные проявления своих потребностей, своего темперамента.

Говоря о подготовке ребенка к грядущим трудностям, отечественный философ И.А. Ильин отмечал, что *«основная задача состоит в том, чтобы ребенок получил доступ ко всем сферам духовного опыта... Постепенно все должно стать доступно душе ребенка — и природа во всей ее красоте, в ее величии и таинственной внутренней целесообразности, и та чудесная глубина и та благородная радость, которое дает нам истинное искусство, и неподдельное сочувствие всему страдающему, и действенная любовь к ближнему, и блаженная сила совестного акта, и мужество национального героя, и творческая жизнь национального гения...»*

Учитель, выступая как медиатор, замыкает через себя связь ребенка с **культурой** (так как в жизни они сосуществуют отчужденно, как бы в разных плоскостях, зачастую вообще не взаимодействуя), делает их сообразными. *«Мир превращается в действительность тогда, когда он выступает в качестве пространства для развития человека. Задача школы — превратиться в пространство для развития человека. Это пространство необходимо проектировать, понимая в нем источник развития человека, а не одно из условий»,* как писал В.Е. Клочко.

Очень показательны высказывания старшеклассников петрозаводских школ, занимавшихся по программе «Культура выпускного бала», интегрированного курса, включающего в том числе искусство танца и культуру общения.

Бальная музыка, исторический парный танец — культура, требующая другого ритма движения и взаимодействия, нежели на дискотеке, которая до этого служила подросткам ареной самовыражения в танце. А эта другая практика культурного общения в классическом танце готовит юношу и девушку к другому восприятию жизни, повышает эмоциональную стабильность. И вот отзывы, которые отражают развитие жизненной устойчивости этих молодых людей.

1. Учитель танцев! Вы учитель бытия
И смысла, сути каждого движенья.
Вот музыка звучит. Танцую я.
А танец — это самовыраженье.
Спасибо вам за мудрый ваш наказ:
Какими б и были профессии и бизнес,
**Но как научимся мы танцевать сейчас,
Так мы и будем двигаться по жизни.**
2. Занятия подняли наш культурный уровень. По-моему, мы стали более терпимыми в каких-то ситуациях, стали уважать друг друга, и вежливость, спавшая в некоторых долгие годы, стала вылезать наружу. **Самое интересное, что это не ушло после окончания бала...**
3. Здесь я научилась находить компромиссы, воспитала силу воли и стремилась к победе! **Школа танцев — школа выживания...**
4. **Этот удивительный вечер вряд ли кто-нибудь забудет!**
5. После репетиций и после бала в нас появилась какая-то **особая** статья, **чувство собственного достоинства!**

Так мы видим, что небольшой период занятия танцами, подготовка к школьному балу по всем правилам культурного ритуала приводит к личностным и поведенческим изменениям, глубоко затрагивает эмоции молодых людей и остается в памяти как *пиковое переживание*, которое может дать осмысленность всей последующей жизни.

Каждая культура наполнена образами, которые могут становиться **духовной опорой**, в каждой культуре существуют традиции, которые дают **чувство стабильности** людям, проникнутым, данной культурой.

Успешные способы поведения всегда отражены в культурных обычаях и традициях, групповых убеждениях, в обрядах, мифах, символах, морали, в способах мышления, языке, стандартах, в законах, искусстве, архитектуре, технологии и т.д. Это все имеет важное значение для развития жизнестойкости личности в любом возрасте.

Обратим внимание на ресурс по развитию жизнестойкости ребенка, который несут в себе произведения культуры и к которым мы можем обратиться или обращаться чаще, создавая обучающее пространство.

Эпос. Каждая культура содержит память о своих героях. С незапамятных времен человек, совершивший подвиг, приближался к богам. Но он оставался человеком и самим фактом своего существования говорил людям о возможности возвыситься, о надежде. И.Я. Медведева и Т.Л. Шишова в книге для родителей отмечают значимость роли возвышенно-романтических, героических идеалов в период формирования личности ребенка, которые дают ему *психологическую опору*, силу жить. Однако герои должны быть не только сказочными, историческими, но и современными. Иррациональная, глубинная, архетипическая потребность в романтической героике не должны вступать в конфликт с общественными установками. В этом случае психика теряет *точку опоры*. «Если мы забываем своих героев, то их место скоро займут герои чужие».

О психологической роли праздников в жизни человека, в упорядочении для него этой жизни, в способности праздников играть психотерапевтическую роль для человека тоже написано немало.

В праздниках отражен ритм жизненного цикла. Мы уже отмечаем значимость цикличности жизни для возникновения у человека чувства устойчивости. Единый ритм важен для гармоничного формирования душевной организации подрастающего человека, что замечательно отражено в произведении И. Шмелева «Лето Господне»: *«Праздник закреплял в душе ребенка навыки видеть смысл всего происходящего. В мире праздничного годового круга смерть преодолевается, повседневные предметы и вещества видятся как чудесные, наполненные светом, святые. Праздник формирует картину цельности мира, служит сущностной взаимосвязью событий и явлений»*.

Взрослому человеку сохранившиеся воспоминания праздника из детства, а также чувство продолжения этого праздничного цикла в жизни придают стойкости при переживании жизненных невзгод, несут психотерапевтический эффект. Как помогло это самому И. Шмелеву выжить вдали от Родины.

Авторы отмечают, что советские праздники во многом опирались на традиционную народную культуру, а для православной культуры было свойственно проявить *готовность к преодолению трудностей, чтобы приобщиться к празднику.*

Таким образом, праздничная культура утверждает повседневную жизнестойкость, связанную с чувством стабильности, с *готовностью* преодолевать «годовой круг», со спокойствием в переживании событий жизни и смысловой определенностью этой жизни. Героический эпос способствует развитию готовности к «восхождению», включению в экстраординарные события со всей верой и ответственностью за выполнение значимого дела.

Народная культура в виде *поговорок и пословиц* является важной частью народной педагогики, несет в себе психотерапевтические функции. Русская народная сказка является своеобразным проводником в мир культурных ценностей, а также *руководством к действию*, ибо в ее содержании заложены характерные для данной культуры *модели поведения.*

Выдающийся русский педагог К.Д. Ушинский глубоко ценил воспитательный потенциал народной педагогики: *«Воспитание, созданное самим народом, основанное на народных началах, имеет ту воспитательную силу, которой нет в самых лучших системах, основанных на абстрактных идеях».* Несомненным является факт наличия множества норм и правил в человеческом сообществе, но цель у них одна — трансляция успешных способов поведения.

Важно отметить значимую роль пожилого человека именно в русских народных сказках, которые являются трансляторами культурных ценностей, не несут в себе однозначного положительного или отрицательного образа и принимают активное участие в развитии главного героя.

Тем самым обозначается конструктивная роль теневой стороны личности для развития ребенка и подростка. Благодаря русским народным сказкам человек осознает *многосторонность* своей личности

и личности другого человека в воздействии на окружающий мир, учится взаимодействовать с разными ипостасями человека.

Религия всегда являлась для человека духовной опорой в жизни, хотя ее роль в разные исторические периоды значительно изменялась. Говоря о роли религии в жизнестойкости человека, можно привести емкое высказывание Г. Оллпорта: *«Продуктивные рассуждения о проблемах психического здоровья требуют владения двумя языками. Необходима как поэтическая и пророческая метафоричность религии, так и грамматическая точность науки».*

Глубинная религиозность, по Р. Мэю, является источником духовности. Сама духовная жизнь человека и его творчество тесным образом связаны с колоссальным психоэмоциональным напряжением, с необходимостью решения психологических проблем, со способностью обогащать свою свободу, индивидуальность и социальную интегрированность.

Рассматривая роль религий в жизни человека и человечества, Ф. Искандер отмечает, что именно христианство придает исключительную важность жизни человеческой души, оно в своей основе в Евангелии уже рассмотрело все комбинации душевной жизни человека и пути ее спасения.

Н.П. Бехтерева, известный физиолог, внучка В.М. Бехтерева, в своей книге написала, вспоминая период юности: *«Выкинув из нашей жизни религию, мы избавились не только от мощнейшей психотерапии, но и от свода нравственных правил... Да еще умело подаваемых!»*

Смысл жизни расширяется, наполняется при включении человека в культурное пространство, в котором он может черпать жизненные силы. Известный поэт А. Кушнер, размышляя о судьбах поэзии в наш век, говорит о том, что, перечитывая письма А.С. Пушкина к Вяземскому, он обратил внимание на такие слова: *«Круг поэтов делается час от часу теснее — скоро мы будем принуждены, по недостатку слушателей, читать свои стихи друг другу на ухо. И то хорошо».* «Эта пушкинская фраза помогает мне жить, — говорит поэт, — значит, и у него было такое ощущение, но оно прошло. Так стоит ли нам предаваться унынию, одному из смертных грехов?».

Проникновение в сущность процесса трансформации культуры в мир личности позволяет отвечать на вопросы о том, какая культура

преобразуется в мир личности человека и что она в него привносит в плане устойчивости, какие традиционные средства совладания он обретает.

Результаты опросов, производимых автором с целью изучения культурных опор подростков, молодых людей, взрослых, говорят о значимости в ситуации преодоления жизненных трудностей классической литературы, образов идеальных героев, юмористических произведений, высокохудожественных фильмов мирового кинематографа.

В этой связи очень актуальны слова Ж.-К. Ионеско: *«Область культурной сопротивляемости может стать целью параллельных проектов во многих странах для того, чтобы лучше понять специфику процесса, который позволяет нам оставаться на ногах» перед лицом неприятностей».*

Это понятие «культурная сопротивляемость» отражено Ф. Искандером в таких строчках: *«Главным и неизменным признаком удачи художественного произведения является желание вернуться к нему, перечитать его и повторить наслаждение... сама мечта вернуться к нему греет сердце, придает жизненные силы. Насколько легко ограбить, обмануть культурного человека в жизни, настолько трудней его ограбить в духовном отношении. Потеряв многое, почти все, культурный человек, по сравнению с обычным, крепче в сопротивлении жизненным обстоятельствам. Многое потеряв, он может сказать себе и говорит себе: я ведь еще могу слушать Бетховена, перечитывать „Казачков“ и „Войну и мир“ Толстого. Далеко не все потеряно... Мы чувствуем, что красота вечна, что душа бессмертна, и наша собственная душа радуется такому шансу».*

Современный человек находит жизненную опору в высокохудожественных образцах мировой и отечественной культуры, однако особенности социальных условий его жизни могут влиять на возможности взаимодействия именно с высокой культурой. Эта возможность особенно актуальна для развития личности ребенка, чутко реагирующего на идеалы и способы поведения и жизни в целом, предоставляемые ему социальной средой в виде средств массовой информации, содержанием школьной программы.

Включая детей в культурную среду, создавая насыщенную культурную среду, помогаем детям выйти на образы, которые могут стать

духовной опорой. Обучая детей культурным ритуалам, закладываем чувство устойчивости, стабильности мира, развиваем способность к преодолению.

Заключение

Что такое жизнестойкость и чему она способствует

Жизнестойкость — это свойство личности человека, которое определяет меру его психологического здоровья, способствует эффективному поведению в трудных жизненных ситуациях. В основном жизнестойкость определяется готовностью человека проявлять активность в трудной ситуации, считать ее подконтрольной, идти на определенный риск, а в дальнейшем оптимально использовать свой опыт.

Жизнестойкость может быть представлена через следующие компоненты:

- оптимальная смысловая регуляция личности;
- эффективный индивидуальный стиль деятельности;
- адекватная самооценка,
- развитые волевые качества,
- высокий уровень социальных навыков,
- развитые интеллектуальные способности.

Именно жизнестойкость помогает человеку переработать стрессовые воздействия и трансформировать негативный опыт в новые возможности. Жизнестойкость придает силы для преодоления препятствий и противодействий, дает толчок к развитию способностей в сложной ситуации жизни, предоставляет возможность чувствовать себя уверенно, освобождает от комплексов и пессимизма, дает удовлетворение от понимания неоднозначных и порой неопределенных явлений жизни.

Как развиваем жизнестойкость ребенка

1 *Создаем условия:*

- «спокойной радости» для возможности оптимального развития всех психологических функций растущего человека;
- сложной, творческой среды и заинтересованной деятельности для активизации потенциальных возможностей ребенка;
- ритмичности жизни, для того чтобы чувствовать устойчивость мира, цикличность жизни;
- для занятия различными видами искусств, включения в культурное пространство для создания смысловых образований и способов саморегуляции и самовыражения.

2 *Строим оптимальные отношения с учащимся, учитывая, что:*

- надежные отношения с учителем в начале собственной жизни — залог развития чувства безопасности и оптимального самоотношения у ребенка;
- учитель — пример для подражания примерно до 10–12 лет, поэтому важно нерасхождение требований к ребенку и поведению учителя;
- поддержание состояния радости жизни в процессе общения с учителем способствует развитию у ребенка способности справляться с учебными трудностями, а потом и с трудностями жизни.

3 *Способствуем развитию личностных образований, таких как:*

- адекватная, гибкая самооценка;
- позитивный жизненный сценарий;
- самоэффективность.

4 ***В процессе развития интеллектуальной сферы учащегося ставим задачи:***

- научить ребенка мыслить позитивно, реалистично;
- научить импровизировать, находить непривычные или неочевидные методы решения проблем;
- актуализировать поисковую активность как обязательное условие противостоять трудным ситуациям и неблагоприятным воздействиям;
- использовать юмор как расширение представлений ребенка о мире и своей роли в этом мире.

5 ***Актуализируем развитие жизненных навыков:***

- саморегуляции как возможности владеть своими эмоциями в трудных ситуациях;
- коммуникативных как расширение вариантов взаимодействия с разными людьми в различных ситуациях;
- учебной деятельности — залога развития самоэффективности.

6 ***Способствуем образованию ценностно-смысловых опор:***

- оказываем помощь в развитии умения находить смысл в различных сторонах жизни;
- помогаем в выработке системы значимых отношений к окружающим людям, познанию мира, самой жизни человека;
- обучаем принятию ответственности за собственную жизнь в процессе непростого взаимодействия с материальным и социальным миром.

Список литературы

1. Д.А. Белухин. Учитель: от любви до ненависти... (Техника профессионального поведения). Кн. для учителя. — М.: Народное образование, 1994. 144 с.
2. Э. Берн. Игры, в которые играют люди. Екатеринбург: ЛИТУР, 2002. 576 с.
3. Л.И. Божович. Психологический анализ условий формирования и строения гармонической личности // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. 156 с.
4. А.Г. Грецов. Тренинг общения для подростков. СПб.: Питер, 2008. 160 с.
5. У. Джеймс. Беседы с учителем о психологии. М., Совершенство, 1998. 160 с.
6. А.Б. Добрович. Воспитателю о психологии и психогигиене общения. М.: Просвещение, 1987.
7. В.Н. Дружинин. Варианты жизни: Очерки экзистенциальной психологии. М.: ПЕР СЭ; СПб.: ИМА-ТОН-М, 200. 135 с.
8. М. Зелегман. Как научиться оптимизму. М.: Персей, 1997. 430 с.

9. Ф. Зимбардо. Застенчивость. СПб.: Питер Пресс, 1996. 256 с.
10. Э.В. Ильенков. Что же такое личность? // Философия и культура. М., 1991. С. 388.
11. И.А. Ильин. Путь духовного обновления. М.: АСТ, 2006.
12. С.В. Кривцова. Навыки жизни: в согласии с собой и миром. Генезис, 2002. 129 с.
13. В.Л. Леви. Искусство быть другим. М.: Знание, 1981. С.В. 78 с.
14. В.Л. Леви. Нестандартный ребенок. СПб.: Питер, 1993. 251 с.
15. В.Л. Леви. Охота за мыслью. Глобус, 2002. 328 с.
16. Д.Г. Левитес. Школа для профессионала, или Семь уроков для тех, кто учит. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2001. 256 с.
17. А.С. Макаренко. Лекции о воспитании детей. М., 1977.
18. А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. Формирование мотивации учения: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1990. 192 с.
19. И.Я. Медведева, Т.Л. Шишова. Книга для трудных родителей. М.: Звонница — МГ и Роман-газета, 1994. 267 с.
20. Ю.М. Орлов. Восхождение к индивидуальности: Кн. для учителя. М.: Просвещение, 1991. 283 с.
21. З. Прилепин. Национальная идея // Story. 2013. №9.
22. А.М. Прихожан. Психология неудачника: тренинг уверенности в себе. М.: Сфера, 1997. 192 с.
23. Психотренинг по методу Альберта Эллиса. СПб.: Питер, 1999. 288 с.
24. А.А. Реан, Н.В. Бордовская, С.И. Розум. Психология и педагогика.
25. С.Я. Рубинштейн. О воспитании привычек у детей. М., 1996.
26. Ди Снайдер. Практическая психология для подростков, или Как найти свое место в жизни. М.: АСТ-ПРЕСС, 2000. 288 с., СПб.: 2000.
27. Т. Харрис. Я — хороший, ты — хороший. М.: Соль, 1993. 167 с.

Фомина А.Н.

**Развитие жизнестойкости
учащегося в школе**

Редактор **М.А. Ушакова**

Ответственный за выпуск **Е.А. Чистякова**

Корректоры **Е.В. Пищулина, Д.П. Рысаков**

Учредитель и издатель — Издательская фирма «Сентябрь»

Лицензия на издательскую деятельность ЛР № 062223. 19.02.98.

Сдано в набор 10.12.2013. Подписано в печать 13.01.2014.

Формат 60*90/12. Усл. печ. л. 10. Уч.-изд. л. 8,6.

Печать офсетная. Бумага офсетная. Тираж 1330 экз. Заказ №

Компьютерный набор и верстка — ИФ «Сентябрь».

ООО «Издательская фирма „Сентябрь“». 115280, Москва, а/я 99,
тел. 710-30-01.

Отпечатано в ОАО «Первая Образцовая типография»

Филиал «Чеховский Печатный Двор»

142300, Московская область, г. Чехов, ул. Полиграфистов, 1.

Адрес редакции: Москва, 1-й Автозаводский пр-д, д. 4, стр. 1.

Адрес для писем: 115280, Москва, а/я 99.

Тел. (495) 710-30-01. Тел./факс 710-30-02

E-mail: septem@direktor.ru

Адрес в интернете: <http://www.direktor.ru>

Со всеми претензиями по поводу доставки журнала следует обращаться
в местное отделение связи.

Подписка через интернет: www.pressa.apr.ru