**МЕЛИТОПОЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ** **УНИВЕРСИТЕТ**

**Кафедра практической психологии**

КУРСОВАЯ РАБОТА

**ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПУТИ ЛИКВИДАЦИИ ШКОЛЬНОГО СТРЕССА**

Исполнитель:

студент 35 группы заочного отделения

специальности

«практическая психология»

М.П. Чижова

Руководитель:

канд. психол. наук, доцент

Марковец Л.Н.

Мелитополь - 2004 г.

**СОДЕРЖАНИЕ**

ВВЕДЕНИЕ

1. Стресс в жизни ребёнка. Основные причины детского стресса

1.1 Общая характеристика стресса

1.2 Симптоматика стресса у детей

1.3 Основные стрессоры в жизни ребёнка

1.3.1 Неправильные мотивы учения школьников как причина школьного стресса

1.3.2 Образование стресса в результате расхождения образов «Я»

1.3.3 Разделение учащихся на потоки как причина возникновения стресса

1.3.4 Стиль преподавания учителя как причина проявления стресса

1.3.5 Стресс, причиной которого является школьная система

1.3.6 Значение оценки в возникновении стресса у школьников

1.3.7 Цели и установки школы в возникновении стресса

1.3.8 Реакции учителя как причина возникновения стресса

1.3.9 Значение ожиданий учителя в возникновении стресса

2. НЕКОТОРЫЕ ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ШКОЛЬНОГО СТРЕССА У ДЕТЕЙ

2.1 Исследование значения ожиданий учителя как возникновение стресса

2.2 Исследование Я-концепции и способности в возникновении стресса

2.3 Исследование Я-концепции успеваемости в возникновении стресса

2.4 Исследование достижения и неудачи как причины стресса

ВЫВОДЫ

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

# ВВЕДЕНИЕ

Лаборатория психологии воспитания детей школьного возраста Института психологии АПН, начиная с 1945 г., приступила к исследованию психологических особенностей отношения школьников к учению, труду, коллективу и того, как это отношение формируется под влиянием условий жизни ребенка и его воспитания.

В исследованиях лаборатории, проводившихся еще в 1945 г., было показано, например, что знания, приобретаемые в школе, по-разному усваиваются учениками и занимают разное место в личности школьника, в зависимости от того, как у него воспитано отношение к этим знаниям и к своей учебной деятельности. Наличие учебных интересов и стремление овладеть основами наук, как средством познания действительности, а также отношение к учению, как к деятельности общественно значимой, за качество выполнения которой ученик чувствует себя ответственным перед школой и родителями, создают те условия, при которых знания, приобретаемые в школе, становятся убеждениями школьника, основой для формирования его мировоззрения. Наоборот, если у школьника не воспитаны познавательные интересы, если он учится по внешнему принуждению и не видит общественного смысла в своей учебной деятельности, его знания оказываются формальными, чуждыми его личности и сознанию.

# 1. стресс в жизни ребёнка. Основные причины детского стресса

## 1.1 Общая характеристика стресса

Автор теории стресса Селье определяет его как совокупность стереотипных, филогенетически запрограммированных неспецифических реакций организма, первично подготавливающих к физической активности, - к сопротивлению, борьбе или бегству.

Стрессорами (причинами стресса) могут быть и физические раздражители и психические, как реально действующие так и вероятные. Человек реагирует не только на действительную физическую опасность, но и на угрозу или напоминание о ней. Психическими стрессорами являются необходимость принятия особо ответственных решений, быстрой перестройки при резкой перемене стратегии поведения, неудовлетворяющие темпы продвижения по службе, конфликты.

Стресс - состояние психического напряжения, возникающее у человека в процессе деятельности в наиболее сложных, трудных условиях как и повседневной жизни, так и при особых обстоятельствах. Согласно классической теории стресса Ганса Селье, организм человека справляется со стрессом тремя путями:

1. Сигналы мозга по блуждающим нервам поступают к двигательным мышцам, к плечам, бёдрам и так далее, распространяясь по организму и подготавливая его к немедленному ответу.

2. Сигналы мозга по автономной системе поступают в жизненно важные органы – сердце, лёгкие и так далее. Учащается пульс, повышается давление эритроцитов и содержание сахара в крови, дыхание становится частым и прерывистым.

3. Сигналы мозга поступают в надпочечники и гипоталамус. Надпочечники регулируют выброс в кровь адреналина, который является общим быстродействующим стимулятором.

## 1.2 Симптоматика стресса у детей

Выделяется ряд симптомов, свидетельствующих, находится ли ребёнок под стрессом:

1. Плохое настроение.

2. Возврат привычек более раннего возраста: сосание пальца, сюсюканье и т.п.

3. Плохой сон.

4. Раздражённость, апатия.

5. Отчуждённость от других членов семьи.

6. Отыгрывание на братьях и сестрах.

7. Частые простуды и другие лёгкие недомогания.

8. Головные боли.

9. Боли в животе, проблемы с пищеварением.

10. Рассеянность при выполнении элементарных работ.

11. Обострение астмы или бронхита.

12. Отказ идти в садик (или в школу).

13. Мышечная напряжённость в области шеи или головы.

14. Сухость во рту.

15. Липкие руки.

16. Чрезмерный или пропавший аппетит.

17. Неспособность сосредоточиться.

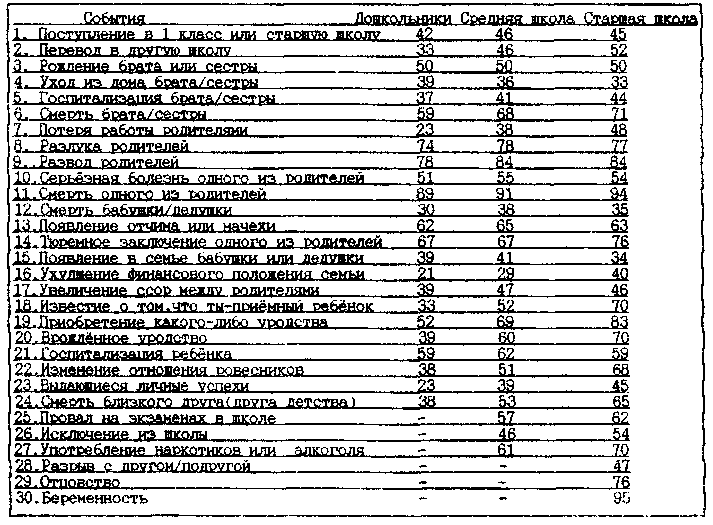
18. Повышенная плаксивость.

19. Повышенная сонливость.

20. Неугомонность.

## 1.3 Основные стрессоры в жизни ребёнка

Таблица 1. Основные стрессоры в жизни ребёнка



### 

### 1.3.1. Неправильные мотивы учения школьников как причина школьного стресса

Несмотря на то, что в лаборатории ведутся исследования, касающиеся различных сторон отношения школьников к действительности, исследования, связанные с отношением детей к учению и школе, рассматриваются как центральные.

Анализируя характер отношения школьников к учению (любит ли данный школьник учиться, старательно или небрежно он относится к своим школьным обязанностям и пр.), обнаружено, что одним из важнейших моментов, раскрывающих психологическую сущность этого отношения, является та совокупность мотивов, которая определяет учебную деятельность школьников. При этом под мотивами учения понимают то, ради чего учится ребенок, или, иначе говоря, то, что побуждает его учиться.

Мотивы воплощают в себе потребности и стремления личности, и именно поэтому они имеют такое важное значение для понимания характера отношения ребенка к учению.

Изучение мотивов не является, конечно, исчерпывающим и, главное, последним объяснением психологической сущности отношения школьника к учению, так как сами мотивы учения создаются и формируются в процессе жизни и воспитания ребенка и, в свою очередь, зависят от всей системы объективных отношений ребенка к действительности и от того места, которое занимает в его жизни учение. Но, именно поэтому, они являются важнейшим психологическим звеном, ухватившись за которое можно проникнуть во внутренний мир ребенка и понять, как он сам переживает свое положение школьника и чем является для него самого его учебная деятельность. В нашем обществе содержатся все необходимые предпосылки для формирования у школьников необходимого отношения к учению и школе. Этими предпосылками являются:

- с одной стороны, отношение окружающих к учению, как к серьезной общественно-важной деятельности (иначе говоря, предпосылка формирования у детей «широких социальных мотивов» учения);

- с другой — подлинная научность и практическая значимость тех умений и знаний, которые усваивает ребенок в школе (что составляет необходимую предпосылку к формированию мотивов, идущих от самой учебной деятельности).

Однако для того, чтобы эти предпосылки стали психологическими условиями, формирования у школьников сознательного отношения к учению и к своим школьным обязанностям, нужно, чтобы ребенок как-то понял и «принял» для себя то объективное значение, которое имеет школьное обучение и сам процесс усвоения знаний. Только при этом условии он сможет «принять» и те требования, которые к нему как к школьнику предъявляются, и постараться поступать в соответствии с этими требованиями. Иначе говоря, ребенок должен не только понять, но и «принять» учение как деятельность общественно-значимую, он должен только понимать значение образования, но и испытывать к знаниям непосредственный познавательный интерес. А это и значит, что объективные цели и мотивы учения должны стать целями и мотивами самого ученика. Однако школьники, в зависимости от возрастных и индивидуальных особенностей, усваивают (в собственном смысле этого слова) мотивы и цели учения различными путями в различных качественно своеобразных и в различных психологических условиях. Например, в начале младшего школьного возраста общественный смысл учения переживается ребенком в форме потребности в серьезной «ответственной» деятельности, результаты которой оцениваются взрослыми. Он еще не сознает достаточно отчетливо ни целей, ни мотивов своей ученой деятельности, так как именно она приводит его к переживанию чувства собственного достоинства и к целому ряду других переживаний, связанных с тем новым положением, которое он начинает занимать как школьник. Особенно важно для маленьких школьников занять новое положение в семье. Работа Л.С. Славиной показала, что в тех семьях, где поступление ребенка в школу никак не отражается на его отношениях с окружающими, где характер этих отношений не определяется качеством его учебной работы, учение часто так и не приобретает для ребенка смысла серьезной общественно-значимой деятельности. В таких семьях, сколько бы не убеждали ребенка в необходимости хорошо учиться, эти убеждения не «принимаются» ребенком так как они не поддержаны у него соответствующими переживаниями, связанными с его повседневной жизнью и деятельностью. В старшем школьном возрасте, наоборот часто достаточно бывает одного только разъяснения для того, чтобы ученику открылся глубокий общественный смысл его учебной деятельности.

Таким образом, для каждого возраста и для каждого школьника в отдельности надо найти такую форму организации его жизни и деятельности и такие способы прямого педагогического воздействия, которые сделали бы доступными для ученика общественные цели и мотивы его учебной деятельности и привели бы его к их подлинному усвоению.

Требования к школьникам, относящиеся к их учебной работе, также предполагают наличие соответствующей почвы, которая подготавливается благодаря предшествующему воспитанию, как в семье, так и в школе. Например, учитель требует от ребенка, чтобы он хорошо учился, разъясняет ему, что это долг каждого школьника. Но, если от этого ребенка никто раньше не требовал ответственного отношения к выполнению поручаемых ему обязанностей, если у него отсутствуют необходимые навыки учебного труда и не развиты учебные интересы, то требования учителя хорошо учиться в большинстве случаев игнорируются ребенком.

Бывают случаи, когда тот или иной ученик, в силу неправильного предшествующего воспитания, не видит для себя необходимости хорошо учиться. Для такого школьника учение, приобретение знаний, не стало основным содержанием его жизни. Он не находит удовлетворения в самом учебном труде, в достижении поставленных целей, в преодолении трудностей; он не испытывает радости познания. Иначе говоря, у этого школьника оказалось невоспитанным соответствующее отношение к учебному труду. При таких условиях требование, предъявляемое к нему учителем, оказывается малоэффективным, так как оно лишено той логической почвы, на которой могло бы быть принято.

В работе Л.С. Славиной установлено, что настойчивое предъявление требований, которых ребенок внутренне не «принимает» или по тем или иным причинам не может выполнить, приводит к тому, что ребенок, в лучшем случае, перестает обращать на них внимание, а в худшем — начинает относиться к ним отрицательно. В таких случаях ребенок как бы уходит в себя, одевается «броней», которую далеко не всегда удается пробить разъяснениями и убеждениями.

Важно подчеркнуть, что ребенок при этом хорошо понимает то, что от него требуется, и даже понимает объективную справедливость этих требований, но они являются настолько чуждыми его собственным переживаниям и стремлениям, что остаются для него лишенными подлинного смысла. Такое явление, возникающее иногда в процессе общения между взрослым и ребенком, было условно названо возникновением «смыслового барьера». В практике воспитания наличие «смыслового барьера» является часто огромным препятствием для дальнейшего положительного воздействия на ребенка. Какие бы требования не предъявлял взрослый в этих условиях ребенку, последний заведомо относится к ним равнодушно или даже враждебно. Следовательно, в процессе воспитания необходимо всячески избегать возникновения так называемого «смыслового барьера», а если он, в результате ошибок, допущенных воспитателем, уже возник, его преодоление обязательно.

### 1.3.2 Образование стресса в результате расхождения образов «Я»

Кац и Зиглер пытались также выяснить, существует ли зависимость между сильным расхождением в образах Я и психическими нарушениями. Они провели сопоставительное исследование в школах с раздельным обучением нормальных детей и детей с эмоциональными нарушениями и пришли к выводу, что у последних идеальное Я меньше отличается от реального. Особенно это проявилось у детей с ярко выраженными внешними симптомами в поведении — драчливостью, склонностью к воровству, неумением сосредоточиться на уроках. Можно предположить, что выработка высокого стандарта идеального Я связана с развитием у ребенка контроля над своими эмоциональными импульсами. У детей с внутренними эмоциональными нарушениями — склонностью к тревожности, депрессивностью, сознательной самоизоляцией — разрыв между идеальным и реальным Я оказался меньшим, чем у нормальных детей, по все же большим, чем у детей с внешне выраженной поведенческой симптоматикой.

В развитии реалистической Я-концепции важную роль играет освоение ролевого поведения, то есть умения смотреть на окружающий мир глазами других людей

Итак, представления детей о том, какими они хотели бы быть, складываются приблизительно к концу начальной школы. У нормальных детей этот образ является в подлинном смысле идеалом, то есть предполагает большой перевес положительных качеств над отрицательными, которые содержатся в их реальном Я по собственной оценке. Нельзя с полной определенностью сказать, какова функция идеального Я в становлении личности. Вероятно, дети действительно пытаются строить свое поведение, ориентируясь на этот идеал. Не исключено также, что наличие идеального Я помогает детям контролировать свои спонтанные импульсы. Дети, у которых не формируется идеальный образ Я, так или иначе более зрелый и совершенный по сравнению с их реальным Я, дольше сохраняют импульсивность и тем самым отстают в развитии, поскольку у них отсутствует скрытый в идеальном образе Я механизм контроля. Он обеспечивает социально одобряемое поведение, даже если это происходит за счет появления чувства вины или неспокойной совести и явного повышения уровня тревожности, как это имеет место у детей с внутренней симптоматикой эмоциональных нарушений.

### 1.3.3 Разделение учащихся на потоки как причина возникновения стресса

Во многих школах учащихся разделяют на потоки по способностям. Насколько это целесообразно? В обзоре исследований, посвященных анализу последствий такой практики в начальной школе, Экленд (1973) указывает, что, по мнению ее противников, неоднородное группирование учащихся приводит к формированию у всех детей более высокой самооценки. Те же, кто настаивает на необходимости разделения на потоки, утверждают, что наличие в смешанных классах способных учащихся служит для менее способных каждодневным напоминанием об их учебной неадекватности. Сравнивая свои скромные учебные достижения с успехами «одаренных» одноклассников, эти дети теряют уверенность в себе. На это их оппоненты возражают, что разделение на потоки приводит к автоматическому снижению стандартов учебной деятельности и соответственно уровня притязаний у всех учащихся, кроме тех, которые попадают в класс для наиболее способных. Это приводит к снижению у них оценки собственных учебных способностей, а зачастую и самооценки вообще. Но мы можем с уверенностью утверждать, что разделение учащихся на потоки по способностям усугубляет эффекты, связанные с влиянием ожиданий учителя на учебную деятельность школьника. На детей, попавших в класс для самых способных, возлагаются большие надежды. Они буквально сияют в лучах бесконечных похвал, которые щедро расточают в их адрес учителя. Что касается не столь удачливых детей, то от них учителя заведомо не ожидают успехов в учебе. Здесь вступает в действие порочный круг, который заставляет школьников оправдывать ожидания учителей, какими бы они ни были. Поэтому основная опасность при разделении учащихся на потоки заключается, в том, что негативные представления о своих учебных способностях у школьников, не попавших в класс для одаренных, будут почти неизбежно закрепляться и усугубляться.

### 1.3.4. Стиль преподавания учителя как причина проявления стресса

Подход к преподаванию, в основу которого положены индивидуализированные, личностные отношения с учащимися, является, безусловно, более прогрессивным. Однако он неприемлем для учителя, обладающего негативной Я-концепцией, который стремится свести к минимуму межличностное взаимодействие с учащимися. В результате стиль его преподавания приближается к традиционному и предполагает однозначность ролевого поведения учителя. Его взаимодействие с учащимся носит безличный характер, задания даются всему классу, без учета индивидуальных различий учащихся. Такому учителю нужна система строгих, единообразных методов преподавания, которые способствовали бы сохранению и упрочению его статуса, создавали бы у него чувство защищенности и безопасности. Учитель, обладающий позитивной Я-концепцией в разнообразии индивидуализированных межличностных взаимоотношений с учащимися, не видит для себя никакой субъективной угрозы. Он проявляет готовность общаться с любым учащимся и принимать его таким, какой он есть. Это не означает, что он прощает учащемуся любое поведение или одобряет все его личностные качества, но он тем не менее не станет отвергать ребенка в целом как личность в силу тех или иных его отличительных черт.

Учителя, обладающие позитивной самооценкой, имеют больше шансов содействовать ее развитию и у своих учеников. Если учитель приветствует в ответах учащихся не только правильное изложение заученного материала, но и самостоятельные рассуждения, стремление к неформальному усвоению знаний, он добивается выигрыша как в когнитивном, так и в эмоциональном развитии ребенка. Оценка самими учащимися правильности своего ответа позволяет снять целый ряд негативных последствий, вызываемых оценочными суждениями других. Брэди и др. (1975) сделали попытку сопоставить влияние на Я-концепцию школьника, с одной стороны, собственных оценок своей деятельности, а с другой — оценок, даваемых другими. Из 74 мальчиков, учащихся четвертых классов, были произвольно сформированы две группы, в которых испытуемым предлагались вопросы по пройденному ими школьному материалу. В первой группе дети сами оценивали правильность своих ответов, во второй это делал учитель. Те, кто оценивал свои ответы сам, в ходе эксперимента проявляли снижение уровня тревожности, меньшую склонность ко лжи, а уровень самооценки оказался у них в конечном итоге более высоким, чем у детей другой группы.

Рассматривая педагогические выводы этих исследований, нельзя не остановиться на изучении стиля педагогического руководства классом.

По стилю руководства учителя делятся на авторитарных и демократичных. Авторитарные учителя во главу угла ставят выполнение школьниками обезличенных учебных заданий и предпочитают сами оценивать ответы учащихся. Демократичные учителя ориентируются в основном на тесные контакты с детьми и чаще вовлекают их в процесс оценки собственных ответов. Проведенные в этой области исследования показывают, что различия между авторитарным й демократичным стилями руководства классом формально не сказываются на результатах учебной деятельности как таковой, однако весьма отчетливо влияют на характер эмоциональных процессов, притекающих на уроке. Как отмечают Брофи и Гуд (1974), в классах, где преподают демократичные учителя, наблюдается более активное взаимодействие и кооперация учащихся при решении учебных задач, меньшее значение имеет дух соперничества, и процесс учения в целом воспринимается школьниками более позитивно.

Сопоставление данных этих исследований показывает, таким образом, что демократический стиль преподавания вызывает в эмоциональной сфере учащихся благоприятные последствия.

Для детей с низкой самооценкой авторитарная система преподавания, характерными чертами которой являются внешняя оценка и сравнение с другими, чаще всего является источником стресса. Как показали Коэн и Коэн (1974), по сравнению с детьми, обладающими высокой самооценкой, дети, не уверенные в себе, не любят, например, выполнять контрольную работу, заниматься математикой, работать совместно с другими детьми. В то же время этим детям гораздо больше нравится смотреть телевизор, слушать учителя, заниматься искусством или делать что-то своими руками.

Чем объясняются эти различия? Если мы отвергнем мысль, что дети с низкой самооценкой — это просто лентяи, предпочитающие сидеть у телевизора или слушать рассказ учителя, лишь бы не заниматься активной деятельностью, то следующее объяснение будет весьма вероятным. По сравнению со своими одноклассниками, имеющими высокую самооценку, ребенок, обладающий негативными представлениями о своих учебных способностях, оказывается в незавидном положении, когда результаты учебной работы публично оцениваются учителем. Кроме того, при любом варианте группировки детей по способностям ему будет отведено место в группе для неспособных, к тому же и сам он ощущает себя таковым. Единственным прибежищем для такого ребенка являются ситуации, в которых он может сохранить анонимность или избежать оценки. Психологически он ощущает себя в безопасности, сидя перед телевизором или слушая рассказ учителя, поскольку в этих ситуациях ему не грозит унижение. Естественно, что их он предпочитает активной учебной работе.

Данные, полученные в этом исследовании, свидетельствуют о том, что для развития позитивной Я-концепции ребенка, который по сравнению со своими одноклассниками хорошо читает, пишет и считает, держится достаточно самостоятельно и не испытывает повышенной тревожности, атмосфера формального соревновательного обучения, когда вся учебная работа четко регламентирована, а результаты учения строго контролируются, является благоприятной. И поскольку на уроках рисования, музыки или ручного труда оценка учебной деятельности носит в целом более аморфный характер, успехи по этим предметам для такого школьника не очень важны. Иначе обстоит дело для ребенка, который читает, пишет и считает хуже, чем его одноклассники, и испытывает высокую тревожность в стрессовых ситуациях. Для него уроки рисования, музыки и труда могут стать поистине спасительным прибежищем. Формальный стиль преподавания оказывается губительным для представлений такого школьника о своих учебных способностях.

Штерн (1942) проанализировал выводы исследований, посвященных сопоставлению методов руководства процессом обучения с точки зрения воздействия, которое они оказывают, во-первых, на изменение отношения индивида к себе и к другим, а во-вторых, на усвоение знаний. Он установил, что эффективность результатов обучения не зависит от того, какого стиля придерживается преподаватель — демократичного или авторитарного. Однако демократичное обучение способствует в целом повышению готовности индивида принимать себя и других. Остается добавить, что такой стиль преподавания избирают, как правило, те учителя, которые обладают позитивной Я-концепцией, и поэтому только они являются людьми, способными осуществлять позитивную трансформацию Я-концепций учащихся.

### 1.3.5 Стресс, причиной которого является школьная система

Интересный принцип анализа школьной системы предлагают Льюис и Перки (1978). Они вводят понятия «школа-семья» и «школа-фабрика», противопоставляя их как в плане общей атмосферы и организации, так и в плане образа жизни и характера Я-концепции их «обитателелей»

Принцип «школы-фабрики» в своем крайнем выражении создает для, учащихся такую жизненную среду, которая вынуждает их:

а) демонстрировать послушание и постоянную занятость;

б) подчинять свои дела и интересы общему графику работы и распоряжениям других людей;

в) подвергаться обезличивающей обработке в группах;

г) быть предметом постоянного надзора и оценки, принимать поощрения и наказания в зависимости от качества выполненной ими работы, то есть успеваемости;

д) стремиться к выполнению заданий во имя определенных и официально установленных наград.

Нет нужды говорить, что образ жизни «школы-фабрики» может быть охарактеризован только в терминах дегуманизации, отчуждения и психологической несостоятельности всех людей, включенных в эти процессы.

Этой удручающей картине Льюис и Перки противопоставляют модель «школы-семьи», которую отличает теплая, позитивная атмосфера сотрудничества и безусловного взаимного принятия. Главным принципом является забота о каждом, стремление оказать поддержку всякому члену группы, который в ней нуждается. Здесь всячески поощряется приветливость, рождающая у каждого ощущение собственной ценности. В то же время вся организационная структура и правила поведения устанавливаются таким образом, чтобы обеспечить как можно большую индивидуальную свободу в рамках ограничений, принимаемых всеми членами этого сообщества. Позитивные ожидания наряду с царящим здесь духом благожелательности способствует не только хорошей успеваемости, но и формированию у каждого учащегося позитивной самооценки.

### 1.3.6. Значение оценки в возникновении стресса у школьников

Поступление в школу значительно расширяет круг социальных контактов ребенка, что неизбежно влияет на его Я-концепцию. Школа способствует самостоятельности ребенка, его эмансипации от родителей, предоставляет ему широкие возможности для изучения окружающего мира — как физического, так и социального. В школе приобретают более важное значение его собственные действия и проявления, он уже вынужден отвечать за себя сам. Здесь он сразу же становится объектом оценки с точки зрения интеллектуальных, социальных и физических возможностей. Вследствие этого школа неизбежно становится источником впечатлений, на основе которых начинается бурное развитие самооценки ребенка. Кроме того, в его жизни появляется еще одна фигура, от которой он получает обратную связь,— учитель.

В течение одного дня, проведенного в школе, ребенок подвергается непрерывной и систематической оценке, не раз попадает, помимо своей воли, в ситуацию соперничества, из которой победителями выходят немногие. Даже при отсутствии в этот день экзаменов или контрольных работ число таких оценочных ситуаций будет немалым, так как школьник постоянно выполняет какие-то задания и все время имеет возможность сравнивать себя с другими. Не может он избежать и невербальных оценочных реакций со стороны учителя и одноклассников. Взрослый может сам выбирать себе деятельность, в которой он чувствует себя компетентным. Для школьника такая возможность практически исключена. Даже если то или иное учебное задание не сулит ему успеха, если он чувствует, что неспособен с ним справиться, отказаться от eго выполнения он не может.

Вряд ли какой-нибудь ребенок оказывается в домашней ситуации объектом стольких оценок, сколько их обрушивается на него в школе. Учебные оценки, оценки спортивных достижений, разнообразные оценки социального поведения — все они являются для школьника неизбежными, и все подкрепляются разного рода поощрениями и наказаниями, а также ситуациями, в которых альтернатива успешности и неуспешности проявляется со всей отчетливостью.

Как мудро заметил Джемс, без попытки достижений не бывает неудач; если нет неудач, нет и унижения, поэтому, наше самоощущение в этом мире целиком и полностью определяется тем, кем мы стремились стать и что хотим совершить. К сожалению, в стенах школы большинству детей почти не предоставляется возможности выбора деятельности, па основе которой они и подвергаются оценке.

Хотя каждый ребенок еще до поступления в школу так или иначе испытал радость успеха и горечь неудач и приобрел соответствующий опыт, только в школе его достижения и неудачи приобретают официальный характер, постоянно регистрируются и провозглашаются публично. В результате ребенок оказывается перед необходимостью принять дух этого оценочного подхода, который отныне будет пронизывать всю его школьную жизнь.

Итак, самооценка возникает задолго до того, как ребенок впервые переступает порог школы. Ее характер, обусловленный факторами семейного воспитания, в школе проявляется, делается очевидным. Но школа неизбежно становится источником нового опыта, который, в конечном счете не может не повлиять на дальнейшее развитие самооценки. Дети, у которых в дошкольные годы сложилась благоприятная самооценка, могут тем не менее испытывать в школе затруднения, если сформировавшиеся у них к этому времени представления, ценности и тип поведения не соответствуют школьной ситуации.

### 1.3.7 Цели и установки школы в возникновении стресса

Доминирующей ценностью в системе образования являются успехи в учебе. Все, что делает школьник изо дня в день, оценивается сквозь призму успешности решения учебных задач. В результате его Я-концепция постепенно оказывается пронизанной ценностями я стандартами, связанными с учебными достижениями.

Дети с высоким уровнем учебных успехов — соответствующим их способностям или превышающим их — получают одобрение и вознаграждение, согласно принятой в школе системе оценок. Дети с низким уровнем успеваемости, независимо от того, какими они обладают способностями, либо вообще не получают одобрения, либо получают его в связи с успехами в какой-либо иной деятельности.

Существуют, конечно, дети с низкими способностями к учебе. В идеале они получают свою долю одобрения за упорство и прилежание, которые тем самым приобретают в сфере образования самостоятельную ценность. Чтобы успехи в учебе стали источником самооценки школьника, они вначале должны получить внешнюю оценку. Таким образом, учащийся завоевывает признание и приобретает статус человека, оказывающего благоприятное воздействие на значимых других и на свое окружение в целом.

Включаясь в жизнь школы, ребенок фактически начинает параллельно осваивать две программы. Одна — это официальная учебная программа, освоение которой является общепризнанной задачей каждого школьника, вторая — скрытая программа социализации, обусловленная характером межличностных взаимоотношений, складывающихся в школе. Вся школьная жизнь в основном направлена на реализацию первой программы. Вторая программа не имеет столь явного организационного оформления, но именно благодаря ей формируется эмоциональная и социальная жизнь ребенка, его представление о себе и о том, что думают о нем другие.

Практически в любой учебной ситуации присутствует момент самой детальной оценки, которой подвергают школьника учителя, сверстники, родители, а нередко и он себя сам; основой такой оценки служат внешние стандарты. Каждый школьник обычно твердо знает относительную ценность своих достижений, поскольку в школе преобладают оценочные суждения сопоставительного характера. Здесь безраздельно царит дух соперничества, которое считается основным мотивационным механизмом учебного процесса. Повторяющиеся на протяжении многих лет как положительные, так и отрицательные оценки не могут не оказать существенного, принципиального влияния на Я-концепцию в целом. Систематические положительные подкрепления учебной деятельности школьника, свидетельствующие о его достижениях, не являются гарантией позитивности его Я-концепции, но значительно повышают вероятность такого результата. С другой стороны, если в учебных ситуациях школьник будет получать преимущественно отрицательный опыт, то вполне возможно, что у него — сформируется не только негативное представление о себе как об учащемся, но и негативная общая самооценка.

В книге «Школы без неудач» (1969) Глассер критикует систему школьного образования, считая, что она препятствует достижению идентичности, ассоциирующейся с успехом. Позитивную социальную оценку получают дети, демонстрирующие хорошие учебные результаты, а те, кто не способен соревноваться с ними в учебе, получают низкую оценку. При этом организация школьной жизни основывается на принципе поощрения лишь учебных успехов, тогда как проблема самопознания учащихся, по существу, игнорируется. В системе традиционного школьного обучения главным, если не единственным, основанием при определении способностей школьников являются вербальные проявления интеллекта. Учителя, как правило, не стремятся к тому, чтобы дети использовали и ценили другие проявления своих способностей. Все остальные навыки и способности не выдерживают такой конкуренции и оказываются вытесненными в этой системе ценностей. Поэтому многие дети, не обладающие высокими данными в плане вербального интеллекта, ощущают, что они вообще ни к чему не способны, а это ощущение фактически обрекает их на неудачу.

В школе стало также традицией делать успеваемость предметом конкурентной борьбы; при этом страх детей потерпеть в ней поражение используется как основное средство учебной мотивации. Тем самым в самой системе образования заложено формирование потенциально заниженной самооценки у детей, а это ведет к тому, что большинство из них будут ощущать себя неспособными к учебе или вообще неудачниками. Поэтому нет ничего удивительного в том, что средняя самооценка школьников в интервале от второго до седьмого классов характеризуется устойчивым и неуклонным снижением (Морзе, 1964).

Чрезмерное значение, придаваемое в школе духу конкуренции, а также давление, оказываемое на школьников учителями и большинством родителей, которые требуют от них высоких показателей в учебе, приводят к тому, что успеваемость становится для основной массы детей важнейшим критерием самооценки. И поскольку оценка, высказываемая другими, имеет тенденцию превращаться в самооценку, неуспевающие школьники, как правило, ощущают свою некомпетентность и неполноценность. Мир ребенка — это в основном мир школы; а стоящие перед ним задачи являются по большей части задачами учебными. И в этой самой важной сфере детской жизни значительное место занимают контроль и оценка, осуществляемые значимыми другими. Таким образом, неизбежное превалирование успеваемости как ценности в системе обучения, культурный стереотип успешности, повсеместное применение оценки и конкурентной борьбы в школьной системе — вот те факторы, которые делают школу механизмом формирования самооценки.

Характерными в этом плане являются данные, полученные Ричером (1968), который провел обследование подростков, оставивших школу до ее окончания. Оно убедительно показало, что для молодых людей, успеваемость которых в школе была невысокой, период, последовавший за уходом из школы, стал временем психологического возрождения после эмоционального стресса и ощущения неполноценности, сопровождавших их в школьной жизни.

Основу школьной жизни составляют межличностные взаимодействия, в процессе которых учителя и учащиеся оценивают друг друга. Всякая выраженная оценка интерпретируется и влечет за собой ту или иную реакцию. В этом взаимодействии у всех его участников формируются ожидания, связанные с собственным поведением и с поведением других.

Совершенно очевидно, что для достижения успехов в школе учащиеся должны обладать достаточной уверенностью в себе и в своих способностях. Отсутствие такой уверенности легко ведет к апатии, к принятию зависимого положения, пессимистическому образу мыслей. В результате многие учащиеся на уроках всегда готовы к худшему, боятся сказать или сделать что-то неправильно. Но слишком часто реальные проблемы, связанные с негативной самооценкой, объясняется «низкой мотивацией». Индивидам с разным уровнем самооценки свойственно разное восприятие окружающей действительности и соответственно различное социальное поведение. Те, кто оценивает себя высоко, как правило, уверены в хорошем отношении к ним окружающих. Те же, кто сомневается в своей ценности, живут в постоянном ожидании неудачи. И хотя быть неспособным и чувствовать себя неспособным — далеко не одно и то же, самосознание учащихся становится настолько определяющим для их бытия, что это различие теряет свой смысл. Многие школьники объясняют свою пассивность на уроках тоном и содержанием замечаний, которыми учитель сопровождает их неправильные ответы. Лучший способ избежать саркастических реплик, насмешек и порицаний учителя — уход в себя на его уроках. Школьник, избравший такой метод психологической самозащиты, попадает в разряд вялых, невнимательных, ленивых; он вынужденно занимает по отношению к учителю оппозиционную роль и начинает тормозить учебный процесс. Во многих исследованиях убедительно показано, что плохое поведение на уроках характерно в основном для школьников, придерживающихся низкого мнения о своих учебных способностях (Брэнч, Дэмико и Перки, 1977). Эта зависимость, судя по всему, носит и более широкий характер: известно, что у несовершеннолетних правонарушителей наблюдается в среднем существенно сниженная самооценка.

Многие авторы отмечают резкое снижение уровня самооценки у учащихся четвертых классов. В этом возрасте в процессе обучения появляется какой-то стрессогенный фактор. Если взглянуть на типичную программу начальной школы, это явление объяснить нетрудно. В самом деле, именно в это время то, что обычно связывается с успехами в учебе и на что ориентируют ребенка учителя родители и взаимодействие со сверстниками, впервые приобретает отчетливые формы. Это прежде всего относится к овладению навыками по таким предметам, как чтение в математика. В возрасте девяти-десяти лет школьные игры и развлечения в основном заканчиваются, начинается напряженная учебная работа. С этого момента учебники и задачники используются исключительно как средство дальнейшего развития умений и навыков, а любопытству и воображению места практически не остается. Развитие способностей схватывать на лету, мыслить широко, оригинально и гибко в этот период постепенно сходит на нет, так как школьной программой это не предусмотрено. Школа начинает постепенно отнимать у учащихся те положительные качества, которыми они обладали, и, по имеющимся данным, снижать уровень самооценки детей, несмотря на тот очевидный факт, что позитивная Я-концепция является важнейшим условием успешной учебы школьника.

### 1.3.8 Реакции учителя как причина возникновения стресса

Многие учителя считают возможным реагировать в основном только на промахи учащихся: важной составляющей их ролевого поведения является контроль, цель которого заключается в том, чтобы «поймать» ученика на ошибке, на забывчивости или на невнимании. Учащиеся в свою очередь стараются перехитрить такого учителя, обмануть его, избежать его внимания и т. д.

Если в течение ряда лет учащийся получает в школе в основном хорошие оценки, то, несмотря на то что они отражают лишь правильность выполнения им конкретных учебных заданий, у него развивается чувство собственной общей адекватности или по крайней мере своей успешности в учебной сфере. И точно так же, коль скоро при выполнении конкретных учебных заданий он регулярно получает негативные оценки, каждая из которых свидетельствует лишь об отдельной неудаче, у него будет постепенно развиваться чувство собственной общей неадекватности или своей неспособности к учебе. Данные о содержании вербальных контактов учителя с учениками являются еще более красноречивыми. В реакциях учителя на ответы учащихся на уроке всегда присутствуют похвала или критика. Однако различия в ожиданиях проявляются в том, что по отношению к учебе.

Действия индивида, несовместимые с его Я-концепцией, порождают психологический дискомфорт и тревожность. Поэтому всякий индивидуальный опыт проходит через фильтр Я-концепции, какой бы она ни носила характер. С разработкой эффективных методов обучения связано немало трудностей и разногласий. Возможно, их удалось бы легче преодолеть, опираясь на данные тех многочисленных исследований, которые показывают, что решающими факторами, влияющими на самовосприятие учащихся, являются установки, оценки и ожидания учителя и то душевное тепло, которое необходимо при взаимодействии с детьми. Таким: образом, перед учителем всегда стоят две тесно связанные между собой задачи: во-первых, помочь детям понять, на какой основе они могут и должны учиться, а во-вторых, убедить их в собственной ценности и адекватности потенциальных способностей.

Перки (1978) считает, что хороший учитель постоянно стремится к повышению уровня самовосприятия учащихся, воодушевляет их на дальнейшее развитие и реализацию своих потенциальных способностей. Соответственно, учитель противоположного типа отталкивает учащегося, внушая ему мысль о его малоценности, недостаточных способностях и заведомом неодобрении окружающих

### 1.3.9 Значение ожиданий учителя в возникновении стресса

Данные о содержании вербальных контактов учителя с учениками являются ещё более красноречивыми. В реакциях учителя на ответы учащихся на уроке всегда присутствуют похвала и критика. Однако различия в ожиданиях проявляются в том, что по отношению к успевающим учащимся учитель высказывает одобрительные и критические замечания в совершенно различных пропорция.

Установлено, что отстающих школьников учителя критикуют значительно чаще и в более резкой форме, чем их успевающих одноклассников. Эта тенденция имеет, несомненно, пагубные последствия, ибо одно дело — поправить школьника, когда он ошибся, и совсем другое – обрушить на него поток язвительной критики в ответ на его активность на уроке. Неоправданная интенсивность критических реакций учителя по отношению к отстающим ученикам является надежным способом внушить им, что они по натуре своей являются неудачниками, что приводит к стрессу.

Вербальные и невербальные позитивные подкрепления необходимы детям, иначе они перестают реагировать на то, что происходит в школе. Подобно тому как ребенок, не получающий правильного питания, становится подвержен заболеваниям, ребенок, сомневающийся в своих силах, становится особенно восприимчив ко все более и более негативной обратной связи.

Даже самый незначительный комментарий учителя может восприниматься школьником как тотальное отрицание ценности его личности, разрушительно воздействуя на его образ Я.

Кэнфилд и Уэллс (1976) вводят в своей работе термин «убийственные реакции» которым они обозначают любые высказывания, жесты и т. п., уничтожающе действующие на чувства и мысли учащегося или на его творческие порывы. Это может быть едва заметная брезгливая гримаса, которой учитель сопровождает разговор с учащимся, или демонстративное игнорирование учителем активности школьника на уроке. Такого рода реакции могут быть и гораздо более явными, если они сопровождаются словами, отталкивающими ребенка, сообщают ему, что он глуп, неспособен и порочен. Не так уж редко можно услышать, как учителя напрямик заявляют детям: «Такой тупой ученик, как ты, мне встречается впервые»; «Сиди и молчи, пока не придумаешь что-нибудь умное, хотя, впрочем, это маловероятно»; «Тебе верить нельзя»; «Ты не стоишь того, чтобы я тратил на тебя свое время».

Какой ущерб наносят такие суждения самовосприятию ребенка, точно неизвестен, но, вероятно, найдется очень мало детей, для которых подобный негативный опыт мог бы послужить стимулом в учении. Трудно себе представить, что ребенок способен по-настоящему принять этот вызов и доказать, что в конечном итоге правда на его стороне.

Вне зависимости от слов, которые произносит учитель, чувства и отношение к ребенку он выражает и своим внешним видом. Тон, поза, выражение лица, дистанция, которую он выбирает в разговоре с учащимся, передают то, что не сказано словами. Очень важным бывает визуальный контакт.

# 2. НЕКОТОРЫЕ ПРИЧИНЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ ШКОЛЬНОГО СТРЕССА У ДЕТЕЙ

## 2.1 Исследование значения ожиданий учителя как возникновение стресса

Ожидания являются звеном, замыкающим цикл взаимодействий ученика и учителя. Если, например, школьник считает себя малоспособным, то все его действия будут отражением этой убежденности; тогда и учитель, и одноклассники будут вынуждены взаимодействовать с ним соответствующим образом: постепенно мнение о нем как о малоспособном станет не только его, но и всеобщим убеждением.

В исследованиях отмечается, что низкие ожидания негативно влияют на уровень самооценки и достижений человека. Аронсон и Миллс (1959) показали, что люди в основном отказываются верить данным, свидетельствующим о том, что они в чем-то хуже или лучше сложившегося у них образа Я. Испытуемые, уровень достижений которых в эксперименте существенно превышал уровень их притязаний, ощущали дискомфорт и стремились привести результативность своей деятельности в соответствие со своими ожиданиями. Гораздо большее удовлетворение испытывали те, кто демонстрировал низкий уровень достижений, но имел при этом и низкий уровень притязаний, ибо их ожидания оказались соответствующими действительности. Чем ниже стандарты, относительно которых индивид оценивает результаты своей деятельности, тем меньшее значение он придает самой деятельности, тем ниже его мотивация и меньше упорство. Как низкий, так и высокий уровни ожиданий имеют тенденцию к ригидности, поскольку любые действия или высказывания окружающих воспринимаются индивидом сквозь призму его Я-концепции.

Важные результаты были получены в исследовании Дэвидсона и Лэнга (1960). Выяснилось, что восприятие ребенком отношения к нему учителя позитивно и значимо коррелирует с его самовосприятием. Чем более позитивным был образ Я ребенка, тем более положительным он склонен был считать отношение к нему учителя и тем лучше была его успеваемость и поведение на уроках. Характер самовосприятия учащихся по данным самоотчетов вполне соответствовал их восприятию того, как относится к ним учитель. Больше того, тех детей, которые придерживались о себе высокого мнения, учителя считали дисциплинированными и способными. Дэвидсон и Лэнг, характеризуя зависимость между Я-концепцией учащегося, восприятием его Я-концепции учителем и поведением ребенка, отмечают, что учителю нравится ребенок, который хорошо учится и ведет себя дисциплинированно. Поэтому он проявляет по отношению к нему доброжелательность. Ребенок видит, что учитель относится к нему хорошо, и это укрепляет его в роли дисциплинированного и успевающего ученика. Что здесь является причиной, а что следствием, сказать трудно. Скорее всего, мы имеем дело с динамическим взаимодействием двух равноправных факторов, считают авторы.

## 2.2 Исследование Я-концепции и способности в возникновении стресса

До начала 50-х гг. психологи и педагоги практически не занимались систематическим изучением факторов, влияющих на учебную деятельность школьников. Они были так поглощены новой занимательной игрой в измерение интеллекта, что все их усилия сосредоточились исключительно на выявлении интеллектуальных предпосылок обучаемости. Такие факторы, как атмосфера в семье, принадлежность к определенному социальному классу, воспитательные методы, применяемые родителями, мотивация, личностные качества, стиль мышления и т. д., стали рассматриваться в связи с учебным процессом сравнительно недавно.

Однако связь между личностными характеристиками и учебной деятельностью школьников всегда была предметом внимания в школьных отчетах и в учительской. Многие поколения учителей и учащихся интуитивно считали это важным объяснительным принципом. Об этом свидетельствуют, например, такие типичные для школьных отчетов обороты, как «занимается охотно», «не умеет сосредоточиться», «но уверен в своих силах», «сомневается в себе» и т. д. Как ни бывают поверхностны порой подобные характеристики, они, тем не менее, выражают интуитивное убеждение, что успеваемость школьников тесно связана с их образом Я и с поведением, продиктованным представлениями о себе. Обратимся же теперь к данным исследований, в которых эта связь выявляется объективными методами. В большом исследовании, посвященном установлению зависимости между мотивацией, личностными характеристиками и успеваемостью, Кэттелл, Сили и Суини (1966) обнаружили, что различия в успеваемости учащихся объясняются на 21—25 % данными теста на интеллект, на 27—36 % — личностными свойствами и на 23—27 % — мотивацией. На основе данных, полученных в этом исследовании, можно заключить, что для прогнозирования уровня успеваемости школьника необходимо учитывать показатели его личностных качеств, мотивации и способностей. Поскольку Я-концепция относится как к сфере личности, так и к мотивационной сфере индивида, ее вклад в варьирование успеваемости оказывается очень существенным. Мы уже не говорим о той решающей роли, которая принадлежит Я-концепции в сфере физического и социального развития школьника, которое также должно занимать в системе образования заметное место. Это следует особенно подчеркнуть, ибо когнитивное развитие и успеваемость нельзя рассматривать в отрыве от других аспектов развития, как это все еще нередко делают.

Несколько исследований, проведенных Смитом (1969), позволили установить зависимость успеваемости от различных элементов Я-концепции. Изучение около шести тысяч детей в возрасте девяти — одиннадцати лет показало, что наибольшее влияние на успеваемость оказывают такие факторы, как самоустановки индивида и характер его личностной мотивации. Учет этих элементов Я-концепции позволил Смиту более чем в два раза повысить точность прогнозов успеваемости и отсева учащихся из школы.

Некоторые работы, посвященные выявлению взаимосвязи Я-концепции и учебных достижений, были специально сосредоточены на проблеме низкой успеваемости. Комбс (1964) исследовал различия в самовосприятии и восприятии своих взаимоотношений с окружающими у школьников, обладающих одинаково хорошими способностями, но имеющих различную успеваемость. Для эксперимента были отобраны мальчики, показатель интеллекта которых был выше среднего уровня. Выяснилось, что у неуспевающих школьников больше развито чувство неадекватности, что они в целом хуже относятся к окружающим — взрослым и сверстникам — и считают, что окружающие относятся к ним плохо. Это подтверждает точку зрения, согласно которой индивид проецирует свое отношение к себе на отношение к себе окружающих. Исследование Комбса показало, что способные, но неуспевающие мальчики существенно отличаются от своих успевающих сверстников по эмоциональному складу, а также в плане самовосприятия и восприятия других.

В эксперименте Уолш (1956) участвовало 12 успевающих и 12 неуспевающих мальчиков, учащихся начальной школы, показатель интеллекта которых превышал средний уровень. Уолш пришла к заключению, что способные дети, плохо успевающие в школе, в целом испытывают по отношению к себе более негативные чувства, чем их успевающие сверстники. Неуспевающие школьники отличались ощущением вины, отверженности или изоляции, защитным типом поведения, уступчивостью, уклончивостью, трудностями самовыражения.

Результаты этих и многих других исследований свидетельствуют о наличии тесной взаимосвязи между успеваемостью и базовой психоструктурой у школьников, что проявляется как в учебных ситуациях, так и в более широком социальном контексте.

Представления о неспособности к чему-то могут служить еще одним примером самореализующегося пророчества. Его механизм прост: индивид старательно избегает ситуаций, которые могли бы изменить его Я-концепцию. Вместо того чтобы направить усилия на преодоление своих неудач, он уходит от проблемы. В результате неспособность закрепляется не только в сознании индивида, но и в реальности.

## 2.3 Исследование Я-концепции успеваемости в возникновении стресса

В исследовании, направленном на выявление факторов, позволяющих прогнозировать поведение индивида, Терборг и др. (1980) рассматривали, в частности, способности и самооценку в отношении к системе поощрения. В основу их концепции было положено предположение о том, что знание о способностях индивида далеко не всегда позволяет предсказывать успех в той или иной деятельности, поскольку проявление индивидуальных способностей во многом определяется мотивацией.

## 2.4 Исследование достижения и неудачи как причины стресса

Люди с высокой и низкой самооценкой, как правило, по-разному объясняют свои достижения и неудачи. Вейнер (1971) считает, что значение достижений и неудач в самовосприятии индивида обусловлено оценкой своих способностей, трудностью задачи, а также везением и упорством. Данные, полученные в этом исследовании, показывают, что дети с высокой и с низкой самооценкой по-разному оценивают вклад собственного умения в достижение успеха. Если первые были убеждены, что успех обусловлен их действиями, то вторые свой личный вклад в достижение успеха отрицали. Объяснение успешности собственными способностями имеет важные последствия для самооценки индивида и повышения уровня его достижений. Когда дети связывают успех с устойчивым внутренним фактором, это вызывает у них чувство удовлетворения и воодушевляет на дальнейшее продвижение. Данные эксперимента подтвердили это теоретическое положение: успех действительно служил для детей с позитивной самооценкой подкреплением, стимулировал их деятельность.

Что касается детей с низкой самооценкой, то они предположительно должны объяснять успех случайностью, удачей, то есть внешними причинами, которые не влекут за собой необходимости менять свойственную им самооценку. Такое объяснение дает минимум позитивных переживаний, по крайней мере оно не воодушевляет индивида к дальнейшей успешной деятельности. Поэтому у детей с низкой самооценкой наблюдается и сравнительно низкая мотивация к достижениям.

Предположение о различии в объяснениях детьми своих неудач в эксперименте не подтвердилось. Все дети в основном ссылались на свои способности. Однако дети с низкой самооценкой были склонны сильнее осуждать себя в случае неудачи, чем дети с высокой самооценкой. Поступление ребенка в школу значительно расширяет круг возможностей для развития его самооценки. В дошкольном возрасте у ребенка закладывается основа Я-концепции. Тем не менее, в школьные годы образ Я учащегося еще сохраняет в немалой степени гибкость и подвижность, благодаря которой учитель может изменить его, если это необходимо, в позитивном направлении. В школе ребенок становится объектом многочисленных и разнообразных оценок, избежать которых он не в состоянии, хотя они зачастую носят негативный характер и свидетельствуют о его неудачах или некомпетентности в различных ситуациях. Влияние школы на эмоциональную сферу ребенка изучено на сегодняшний день недостаточно. Некоторые исследователи указывают, что в возрасте девяти лет самооценка детей резко падает, что свидетельствует о наличии в школьной жизни стрессогенных для ребенка факторов и о том, что школьная организация в целом никак не ориентирована на создание для учащихся благоприятной эмоциональной атмосферы.

Многочисленные исследования, в которых использованы разнообразные методы измерения, с одной стороны, Я-концепции, а с другой — уровня достижений учащихся, показывают, что между этими двумя факторами существует значимая, хотя и не слишком сильная корреляция. Она несколько усиливается, когда вместо интегральной Я-концепции рассматриваются представления школьника о своих учебных способностях, а вместо общих достижений — успеваемость по конкретным предметам. Я-концепция значимо коррелирует и с неуспеваемостью. Ее измерение позволяет, в частности, прогнозировать успешность развития навыков чтения в начальной школе; при этом характер Я-концепции является основанием для более точных прогнозов, чем показатель интеллекта. Дети, обладающие высокой самооценкой, обычно объясняют свои учебные успехи хорошими способностями. Дети с низкой самооценкой, как правило, не принимают успех как свое личное достижение и объясняют его случайностью. Те и другие дети воспринимают неудачу как свидетельство недостатка собственных умений. Однако детям с высокой самооценкой в отличие от их сверстников с низкой самооценкой этот недостаток представляется принципиально восполнимым.

Судя по всему, связь между Я-концепцией и достижениями носит характер взаимовлияния. Исследования показывают, что, с одной стороны, успехи в учебе могут воздействовать на самооценку, а с другой — улучшение Я-концепции благодаря ободряющим реакциям учителя может привести и к повышению успеваемости.

Результаты различных исследований показывают, что Я-концепция играет труднопереоценимую роль в учебной деятельности и позволяет во многом предсказывать ее результаты.

# ВЫВОДЫ

Можно сделать такие выводы:

* Основные различия между эмоционально положительными и отрицательными реакциями ребёнка на стресс могут быть сформулированы следующим образом:

1. *Возможность выбора*. Если ситуация выбрана самим ребёнком, то его чувства можно назвать скорее "стимуляцией", нежели стрессом. Стресс возникает в том случае, когда задача поставлена не им, а ситуация навязана извне.

2. *Степень контроля.* Стресс может возникнуть и в том случае, когда ребёнок не в состоянии контролировать ситуацию и вынужден оставаться в роли пассивного наблюдателя. А если приходится контролировать ситуацию, которая ему не по душе, которая навязана внешней силой, то стресс увеличивается во много раз.

3. *Способность предвидеть или предупредить последствия.* Очень трудно приспособиться к новой ситуации и найти из неё выход, даже если последствия заранее известны. Но гораздо труднее адаптироваться к новым условиям, если последующие события предвидеть нельзя.

4. *Выполнение обязательств.* Осуществляя это, дети полностью поглощены своей работой, заботятся о своих близких и окружены мирными друзьями. У них устойчивая система ценностей, они знают значение и цель всех своих поступков.

5. *Вызов.* Проблема рассматривается не как причина для конфликта, а как повод для повышения собственной активности.

* Формируя у детей адекватные способы реакции на различные стрессовые ситуации, следует первоначально изложить детям следующие рекомендации, которым они должны неукоснительно следовать в своей повседневной жизни:

1. *Научитесь уважать себя.* Поставьте во главу угла своё физическое и психическое здоровье. Перестаньте относится к себе как к каторжнику, который должен "умереть, но выполнить задуманное дело".

2. *Познайте себя.* Практически все из нас представляют, кем они должны были бы быть, некоторые - какими бы им хотелось быть, и совсем немногие чётко знают, какими способностями - физическими, душевными и умственными они обладают на самом деле.

3. *Осознавайте свои эмоции.* Основные негативные человеческие эмоции - нетерпение, раздражение и злость - можно свести к минимуму, если ребёнок осознает реальные причины своих успехов:

- способность к творческому созиданию;

- способность к выполнению поставленной задачи;

- организованность;

- способность быть лидером;

- способность увидеть перспективы.

4. *Позвольте себе поиграть.* Не ждите, пока кто-то предоставит вам возможность получить положительные эмоции - организуйте их сами. Помните, что расслабление и восстановление сил - не синонимы. Помогите себе сами.

5. *Сфокусируйте своё внимание на концентрации, а не на самовлечении.*

6. *В модификации своего характера вам поможет только практика.*

* Эффективность работы школьного учителя по защите психического здоровья детей определяется прежде всего тем, насколько он может обеспечить следующие психологические условия, способствующие полноценному развитию учащихся:

- учёт возрастных особенностей детей при воспитательной работе с ними;

- развитие индивидуальных особенностей учащихся;

- создание в школе благоприятного для детей психологического климата.

# СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Р.С. Немов. Психология. – М., 1980 г.

2. Л.И. Божович. Проблемы формирования личности. – М., 1987 г.

3. Л.И. Божович. Личность и её формирование в детском возрасте. – М., 1968 г.

4. Л.И. Божович. Психологическое развитие школьника и его воспитание. – М., 1974 г.

5. Р.С. Бернс. Развитие Я-концепции и воспитание. – М., 1986 г.

6. Возрастная и психологическая психология. / Под ред. А.В. Петровского – М., 1979 г.

7. Р.С. Немов. Психология образования. – М., 1995 г.

8. Практикум по возрастной и психологической психологии. – М., 1987 г.

9. В.С. Мухина. Детская психология. – М., 1985 г.

10. Возрастная и психологическая психология. / Под ред. М.В. Гамезо и др. – М., 1984 г.