

Глава 4

Мастерские личностного потенциала



Из концепции личностного потенциала следуют три направления — мишени развивающей работы с ним, относящиеся к потенциалам самоопределения, реализации и сохранения в ситуации давления, которые отчасти независимы друг от друга. В соответствии с ними в Программе разработаны три мастерские, обучающие трём видам работы личности: мастерская выбора, мастерская достижения и мастерская жизнестойкости.

МАСТЕРСКАЯ ВЫБОРА — ПОТЕНЦИАЛ САООПРЕДЕЛЕНИЯ



СИТУАЦИЯ

неопределён-
ность



ЗАДАЧА

самоопределе-
ние (кто я? чего
я хочу? что мне
делать?)



ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ

смысл,
опора на себя,
толерантность
к неопределённости,
системная
рефлексия



ЧТО РАЗВИВАЕМ

мудрость

Когда человек оказывается в ситуации неопределённости, перед ним встает задача, связанная с самоопределением, ответом на вопросы «кто я такой?», «чего я хочу (от себя и от жизни)?», «что мне следует сделать в той или иной ситуации?». Если эту задачу на самоопределение удастся решить качественно, человек совершает выбор, который его удовлетворяет, который он может назвать своим, совершённым обдуманно и самостоятельно. Если же задача не решена, результатом становится подчинение неким внешним обстоятельствам или другим людям.

В процессе решения задачи на самоопределение необходимо ответить на значительное число вопросов (в частности, сле-

дует ли тратить свои ресурсы, вкладываться в совершение выбора, который не является лично значимым; как отличить ситуацию, в которой «я не могу ни на что повлиять», от ситуации, где «от моего решения зависит многое», и т. д.). Для этого человеку необходима рассудительность или то, что обычно называют мудростью.

Совершение качественного выбора обеспечивают такие **личные ресурсы**, как:

- *смысл* — сложно вкладываться во что-либо, что не имеет для нас личного смысла, персональной ценности; при этом смысл часто не даётся нам в готовом виде, а во многих ситуациях его предстоит найти или сконструировать, сформулировать для себя самостоятельно;
- *опора на себя* (научное название этого ресурса — автономия или внутренний локус контроля), то есть способность видеть в самом себе причину своих действий, а также опираться на внутренние ориентиры при совершении тех или иных поступков в проективной, неопределённой ситуации;
- *толерантность к неопределённости* — способность выдерживать неопределённость, связанную с нахождением в ситуации, где нет заранее заданных «правильных» и «неправильных» ответов, где нужно самостоятельно конструировать как сами альтернативы, так и основания для их сопоставления;
- *системная рефлексия* — в отличие от самокопания, позволяет одновременно соотноситься как с собой, так и с миром, с другими людьми, то есть чувствовать не только контакт с собой, но и контекст той или иной ситуации, быть чувствительным к обратной связи, поступающей от мира в ответ на те или иные действия.

Понятие «выбор» вызывает неоднозначные, амбивалентные ассоциации и эмоции. С одной стороны, выбор — это простран-

ство возможностей, синоним личной свободы; с другой – он ассоциируется с ответственностью, сокращением количества возможностей, неопределённостью и давлением. Выбор может как радовать, так и угнетать (в «точке выбора» часто ощущаются страх, дискомфорт, связанный с вынужденностью ситуации, необходимостью жертвовать чем-то важным и др.).

Чтобы поддержать ценность выбора, но при этом помочь обучающимся в преодолении его негативных аспектов, администрация и педагогический коллектив учебного заведения могут, с одной стороны, предоставлять детям возможность выбора, а с другой – поддерживать их в поиске решений и помогать с реализацией выбора.

Умение делать своевременный, быстрый и качественный выбор – исключительно важная особенность современного человека, который вынужден иметь дело с хронической неопределённостью, многозадачностью и многовариантностью жизненных траекторий.

Готовность к выбору – это интегральная характеристика потенциала самоопределения, «комплексная индивидуально-психологическая характеристика личности, отражающая её способность делать значимые выборы осознанно, самостоятельно, с осмыслением возможных последствий и принятием на себя ответственности и риска»*.

Готовность к выбору формируется в процессе индивидуального развития. Чтобы ребёнок научился принимать риски, искать основание для принятия решения в самом себе, а не следовать внешним «подсказкам» и не уходить от выбора вообще, важна регулярная практика. Таким образом, очень многое зависит от педагога. Прежде всего, он сам должен обладать соответствующим опытом и быть в контакте с собой.

* Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2011. – 679 с.

Важно постоянно создавать для ребёнка возможности для выбора и в быту, и в ходе образовательной деятельности, причем для этого не требуется ничего экстраординарного и сложного – финансовых затрат или больших организационных действий. Достаточно логики «малых шагов» и «малых усилий» (например, вопросы к ученику: «Ручкой какого цвета ты хочешь писать?», «Где ты хочешь сидеть?»).

Согласно деятельностному подходу в педагогике, выбор – сложная, энергозатратная внутренняя деятельность, и эта деятельность «сворачивается» по мере накопления опыта. В результате внутренние ресурсы уже не надо тратить на проходные, непринципиальные выборы, а можно направить их на что-то лично значимое. Таким образом, не будет ощущения перегруженности*.

Для оптимизации распределения своих ресурсов важно различать четыре типа ситуации, в которых целесообразна **стратегия добровольного уменьшения личной свободы выбора**:

- ситуация имеет незначительные последствия для жизни;
- ситуация может иметь несколько исходов – и все сопоставимы по качеству (например, выбор из равно привлекательных вариантов);
- ситуация имеет слишком мало информации для принятия однозначного решения;
- ситуация, в которой разбираются более компетентные эксперты.

Важно распределить (или перераспределить) сферы ответственности между разными участниками образовательного процесса (детьми, педагогами, администрацией). Например, чтобы

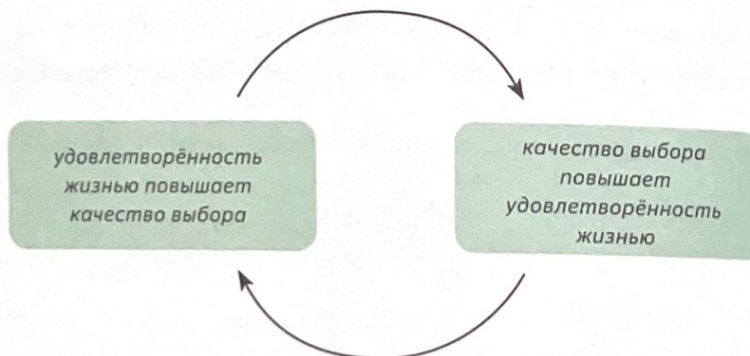
* Шварц Б. Парадокс выбора: почему «больше» значит «меньше» / пер. с англ. – М.: Добрая кн., 2005. – 284 с.

управленцы не занимались вопросами, которые легко делегировать другим, и могли высвободить больше времени и сил для решения действительно важных вопросов, которые никто другой, кроме них, в образовательном учреждении не решит.

Способность делать качественный выбор растёт по мере развития потенциала самоопределения.

Важнейшие особенности качественного выбора – *аутентичность* (соответствие глубинной сущности человека, его корневым смыслам и ценностям), *экологичность* (соответствие его текущим возможностям и жизненному контексту) и *субъектность* (осознанное, деятельное, свободное и ответственное участие человека в разрешении неопределённости)*, **, ***, ****.

Согласно данным одного из исследований А.Х. Фам [2015], существует связь между **качественным выбором** и **удовлетворённостью жизнью**.



Люди, совершающие выбор обдуманно, ответственно, самостоятельно и с чувством удовлетворённости, обладают более высоким уровнем психологического благополучия, жизнестой-

* Кьеркегор С. Наслаждение и долг. – М.: Феникс, 1998. – 416 с.

** Лэнгле А. Жизнь, наполненная смыслом: Прикладная логотерапия. – М.: Генезис, 2004. – 128 с

*** Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения // Психологический журнал. – 2005. Т. 26. № 6. – С. 87–101.

**** Фам А.Х. Индивидуальные особенности выбора в ситуациях различной значимости: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психологических наук / Фам Анна Хунговна. – М., 2015. – 22 с. EDN ZPUWLL.

кости и осмысленности жизни, нежели те, кто делает случайные и малосамостоятельные выборы*.

Потенциал выбора особенно важен для подростков при личностном и профессиональном самоопределении. Важно научить их видеть себя со стороны (развить системную рефлексию, эмоциональный интеллект), осознавать свои ценности и установки («Каким буду я, если выберу это?», «Каким я хочу стать благодаря этому выбору?»), личный контекст («Что есть правильно именно для меня и именно сейчас?»), познакомить с правилами, техниками и стратегиями выбора, подготовить к вызовам жизни и дать уверенность в своих силах (навык решения нестандартных и творческих задач).

Потенциал выбора особенно важен для подростков при личностном и профессиональном самоопределении.

Семь аргументов в пользу возможности выбора для учащихся

1. Свобода выбора влияет на удовлетворённость жизнью

«Дайте людям возможность выбирать, и это сделает их счастливее», – такой простой рецепт предлагает Рональд Инглхарт, создатель и вдохновитель проекта «Всемирный обзор ценностей»*. С 1981 по 2020 год в рамках этого социологического проекта проведено семь раундов исследований общественного мнения в 97 странах, которые охватили в общей сложности 90%



* Леонтьев Д.А. Как мы выбираем: структуры переживания собственного выбора и их связь с характеристиками личности / Д.А. Леонтьев, А.Х. Фам // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2011. № 1. – С. 39–53. EDN NXNPJL.

** <https://www.worldvaluessurvey.org/wvs.jsp>

населения. Согласно полученным результатам, важнейшим фактором, определяющим уровень субъективного благополучия людей, является свобода выбора, а не уровень материального благосостояния, как это было принято считать ранее [Inglehart, 2008, 2017].

2. Самостоятельный выбор – важный фактор психологического здоровья



Э. Диси (E. Deci) и Р. Райан (R. Ryan), создатели теории самодетерминации, считают, что автономия – стремление выступать инициатором собственных действий, самостоятельно контролировать своё поведение – одна из наиважнейших потребностей человека. Повышение уровня самодетерминации приводит к росту мотивации

и повышению уровня сложности выполняемой задачи, а также к понижению уровня стресса. Чем более интегрированными и автономными являются мотивы человека, тем более позитивны связанные с ними исходы (Deci, Ryan, 1991, p. 265). Следовательно, самодетерминация необходима для здоровья и развития.

Данные исследований показывают, что дети, которым предоставляется возможность выбора, учатся с гораздо большим удовольствием.

И напротив, утрата детерминации порождает чувство беспомощности, которое является причиной дезадаптивных проявлений, в том числе в виде тяжёлых болезней или даже смерти. Диси объясняет это тем, что люди перестают верить в возможность контролировать различные аспекты своей жизни и в возможность достижения желаемых результатов* (Deci, 1980).

* Дергачева О., Леонтьев Д.А. Личностная автономия как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. – М.: Смысл, 2011. – С. 210–240. NXNPJL.

Данные исследований показывают, что дети, которым предоставляется возможность выбора (в том числе в процессе обучения), учатся с гораздо большим удовольствием и вовлечённостью в процесс, оказываются академически успешнее (в том числе в долгосрочной перспективе), испытывают меньше трудностей в обучении и реже болеют.

3. Выбор формирует самостоятельность и ответственность

Только свобода выбора порождает ответственность личности за принятые решения и поступки, являющиеся его следствием.

Согласно автору логотерапии Виктору Франклу, человек — это тот, кто принимает ответственность за свою жизнь. Однако собственно человеческое бытие начинается лишь там, где кончаются любая установленность и фиксированность, любая однозначная и окончательная определённость, а приходят личностная позиция, личное отношение ко всему, к любой витальной основе и к любой ситуации*.



Без опытного знания того, что «я являюсь автором событий, которые со мной происходят, могу как-то влиять на свою жизнь», невозможно сформировать представление об ответственности (в том числе необходимости отвечать за свои неверные действия и проступки). Если ребёнок не получит это знание вовремя, то в дальнейшем он не сможет воспользоваться предоставляемой ему свободой (свобода превратится во вседозволенность).

* Франкл В. Человек в поисках смысла: Сборник: Пер. с англ. и нем. / Общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьева; вст. ст. Д.А. Леонтьева. — М.: Прогресс, 1990. — С. 368

Научить ребёнка отвечать за свои поступки – задача родителей и педагогов. И одним из первых (базовых) шагов может стать именно предоставление ребёнку возможностей самостоятельного выбора (с учётом его возраста).

4. Успешный выбор повышает самооценку

В 2018–2019 годах было проведено исследование смысла, который разные люди вкладывают в понятие качества пяти разных выборов: «хорошего», «успешного», «удачного», «правильного» и «подлинного»*.



По результатам самоотчётов испытуемых выяснилось, что «успешный» и «удачный» выборы были очень похожи по описанию за исключением субъективного качества выбора. Несмотря на то что результат «удачного» выбора оказывался очень хорошим (порой превосходящим ожидания), человек оказывался им не удовлетворён, так как не чувствовал себя субъектом выбора: всё произошло случайно, вдруг, внезапно. И наоборот, в случае «успешного» выбора человек предпринимал много осмысленных, осознанных, самостоятельных действий для достижения полученного результата, и ему важно, что он заслужил его собственными усилиями**. Субъектная включённость в процесс повышает удовлетворённость его итогом.

Успешный результат вследствие собственного выбора оказывает сильное влияние на самооценку ребёнка, повышая уверенность в своих силах, самодетерминацию и творческую активность.

* Меньщикова А.А. Основные различия выборов разного субъективного качества / А.А. Меньщикова, А.Х. Фам // Актуальные проблемы психологической науки: Сборник статей и выступлений международной научной конференции, Москва, 10–12 мая 2018 года / Под редакцией Е.С. Горбуновой. – М.: ООО «Научно-инновационный центр», 2019. – С. 244–246. EDN YZXHSP.

** Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

5. Готовность к выбору расширяет спектр возможностей

Согласно экзистенциалистским взглядам, совершение выбора происходит ежеминутно. Однако, как отмечает автор концепции личностного потенциала, «кто считает, что у него нет выбора, — у того его нет; а кто считает, что выбор есть, — у того он есть».

Те, кто чаще практикуется в выборе, оказываются чувствительнее к обнаружению «развилки» в жизни, лучше видят поле открывающихся возможностей в каждый момент времени*.

Человек с низкой готовностью к выбору может эффективно принимать рутинные решения, последствия которых не оказывают значительного влияния на его жизнь, но при этом обнаруживает неспособность к развернутой деятельности самоопределения в переломной жизненной ситуации.



Готовность к выбору чрезвычайно значима при совершении человеком выборов в новых, нестандартных, исключительно важных для него ситуациях, в которых стереотипные, привычные решения невозможны, но для её формирования необходима практика «повседневного» выбора.

6. Опыт выбора укрепляет «нравственные мускулы»

Качественный выбор предполагает «экзистенциальный расчёт», который учитывает не только ситуативные, первичные выгоды определённого решения, но и его более отдалённые этические и личностные последствия**.



* Фам А.Х. Особенности деятельности выбора в реальных ситуациях разного уровня значимости / А.Х. Фам // Вопросы психологии. – 2012. № 5. – С. 143–152. EDN PYNLIJ.

** Леонтьев, Д.А. Психология выбора. Часть II. Личностные предпосылки и личностные последствия выбора / Д. А. Леонтьев // Психологический журнал. – 2014. Т. 35, № 6. – С. 56–68. EDN TDYBZR

Чтобы научиться делать такой выбор, нужна тренировка. Мераб Мамардашвили использует метафору «нравственных мускулов» – ребёнок не может поднять стул, не имея достаточно развитых мускулов. Особого рода «мускулы» нужны, чтобы «поднять» мысль, «поднять» нравственный поступок* и увидеть последствия своего выбора в перспективе.

Качественный выбор ярко отражается на жизни человека, так как «не столько личность делает выбор, сколько выбор делает личность»**.

Важно, чтобы ребёнок научился делать акцент на вопросах о том, зачем ему нужна каждая из альтернатив, что ценное он может потерять, если от какой-либо из них откажется.

7. Предоставление выбора способствует контакту с собой



Для актуализации глубинных ценностей необходима настроенность человека на режим переживания: обращение внутрь себя, доверие к своей интуиции.

Поиск внутренней опоры повышает психологическую готовность к выбору. Осознавая себя как выбирающего, человек становится собой. Через пробуждение сознания в акте выбора он «собирает себя».

Каждый жизненный выбор – это повод обратиться к себе, что-то узнать, дополнить картину себя. Чем меньше у человека «слепых пятен» в картине себя, тем проще ему ориентироваться в проективной, неопределённой жизненной ситуации.

* Мамардашвили М.К. Лекции о Прусте (психологическая топология пути). – М.: Ad Marginem, 1995.





** Василюк Ф.Е. Психотехника выбора // Психология с человеческим лицом: Гуманистическая перспектива в постсоветской психологии / Под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 1997. – 330 с.

Если во время совершения выбора соотнесённость с собой не переживается, человек утрачивает аутентичность и может потерять самого себя в этом мире.

Авторитарный стиль воспитания и обучения лишает ребёнка возможности развиваться, учиться принимать самостоятельные решения, идти своим путём.

Авторитарный стиль воспитания и обучения лишает ребёнка возможности развиваться.

МАСТЕРСКАЯ ДОСТИЖЕНИЯ – ПОТЕНЦИАЛ РЕАЛИЗАЦИИ

			
СИТУАЦИЯ	ЗАДАЧА	ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ	ЧТО РАЗВИВАЕМ
наличие цели	реализация плана/цели (как её достичь?)	мотивация, оптимизм, усердие, настойчивость, планирование, самоконтроль, чувствительность к обратной связи	силу

В ситуации, когда цель уже поставлена, на первый план выходит вопрос, как реализовать её с минимальными потерями. Если достичь цели не получается, появляется ощущение бессилия. Когда эта ситуация повторяется и человек хронически не видит связи между собственными усилиями и получаемым результатом, возникает выученная беспомощность [Overmier, Seligman, 1967].

В результате исследований Мартин Селигман, автор гипотезы о выученной беспомощности, выяснил, что её вызывают не травмирующие события сами по себе, а опыт их неконтролируемости. Таким образом были выделены три признака выученной беспомощности:

1. **Мотивационный дефицит** – неспособность реагировать на продолжающиеся негативные воздействия.

2. **Ассоциативный дефицит** – ухудшение способности реагировать на дальнейшие негативные последствия.

3. **Эмоциональный дефицит** – недостаточная реакция на приносящие боль действия.

Эксперименты М. Селигмана и его коллег помогли пересмотреть взгляды на природу мотивации. Результаты различных опытов доказали, что достижение поставленных целей зависит не только от наших желаний и действий, но и от того, как мы оцениваем свои шансы достичь цели и какие усилия готовы для этого приложить.

Столкновение с трудностями может влиять на то, как мы будем вести себя дальше. Например, результаты исследования [Firmin, 2004] показали, что студенты, увидев вопросы повышенной сложности в начале теста, ощущали сомнение в своих силах и затем пропускали даже простые вопросы. Те, кто решал тест, начинавшийся с более лёгких вопросов, проходили его до конца.

В 2016 году Мартин Селигман пересмотрел свою теорию [Maier, Seligman, 2016] и пришёл к выводу, что выученная беспомощность не приобретает живым существом в течение жизни. Напротив, причинно-следственная связь – обратная. Рождаясь беспомощным, каждый живущий постепенно учится тому, что его действия могут влиять на ситуацию и давать результат. В этой новой парадигме мотивационный дефицит проявляется в отсутствии навыка побуждать себя к действию; когнитивный – в неумении быть гиб-

ким, в непонимании, что ошибку можно исправить, а цели скорректировать или изменить; эмоциональный — в пессимизме, неверии в себя, чувстве безысходности.

Противоположностью беспомощности является **самоэффективность**. Это представления о своих способностях освоить или выполнить деятельность (осуществить определённое поведение) на намеченном уровне, а также вера человека в свою способность регулировать собственное функционирование и ощущать контроль над событиями, которые влияют на его жизнь* (Bandura, 1986, 1997).

Самоэффективность является продуктом сложного процесса самоубеждения, который происходит на основе когнитивной обработки различных источников информации об эффективности. Эти источники информации проходят когнитивную обработку, оценку (сопоставление) и, наконец, интеграцию (Bandura, 1989).

Люди, которые верят в свою способность решить проблему, проявляют настойчивость в достижении целей, несмотря на препятствия, и не склонны опускать руки и впадать в уныние. Это происходит потому, что верящие в свои силы люди видят позитивные ориентиры для эффективного выстраивания поведения, осознанно планируют и заранее продумывают варианты решения различных проблем. Напротив, те, кто считает себя «неспособным добиться успеха, более склонны к мысленному представлению неудачного сценария и сосредотачиваются на том, что всё будет плохо». Эти гипотезы были проверены в целом ряде исследований на материале самых разных видов человеческой деятельности**.

Вера в собственную эффективность является важной составляющей личностного потенциала. Представления ребёнка

* Гордеева Т.О. Самоэффективность как составляющая личностного потенциала / Т.О. Гордеева. – М. // Личностный потенциал : структура и диагностика / ред. Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2011. – С. 241–266

** Гордеева Т. О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития. – М., 2013. – 46 с. EDN ZOVJGT.

о своих способностях влияют не только на его академическую успешность, но и на все другие достижения в жизни.

Личностные ресурсы, которые помогают учащимся достигать цели, следующие:

- внутренняя мотивация (интерес к делу, которым человек занимается, удовольствие от процесса);
- оптимизм;
- усердие;
- настойчивость;
- способность к планированию своей деятельности;
- самоконтроль;
- чувствительность к обратной связи — способность скорректировать своё поведение и направление своего движения в зависимости от контекста, появляющихся новых обстоятельств (результатом чувствительности к обратной связи в определенных ситуациях может стать и отказ от первоначальной цели).

Чтобы у ребёнка была вера в свой потенциал достижения, педагоги и родители должны подчеркивать, что усилия являются совершенно необходимым условием или причинным фактором успеха.

Важно, чтобы в семье приветствовались ценность труда, познания и созидания, а в школе перед каждым учащимся ставили не только общие, но и индивидуальные по трудности и времени достижения задачи.

Наставникам необходимо поощрять и подкреплять достижения каждого ученика, сравнивая их не с результатами других учеников, а с его собственными, построенными на его прошлых успехах и неудачах индивидуальными стандартами.

Оптимальное состояние для обучения, работы, творчества — это **состояние потока**. Этот термин был введен в научный обиход Михаилом Чиксентмихайи*.

«Поток» — это когда сложно, но все же посильно. Это состояние сопровождается интересом к выполняемой деятельности, её содержанию.

Что создаёт и поддерживает состояние потока в учебном процессе? Каким образом ученик попадает в него?

Автор потребностной модели учебной мотивации Тамара Гордеева на основании многочисленных исследований утверждает, что к высоким академическим достижениям приводит мотивация (более подробно об этом в главе 3 «Модель поддержки мотивации»). Прежде всего, речь идёт о внутренней мотивации, которая запускает необходимую для успеха целеустремлённость. Кроме того, выполнение учебной деятельности, регулируемое внутренней мотивацией, даёт страстный интерес к знаниям, бескорыстную любознательность, целый круг разнообразных интересов, что, в свою очередь, порождает ощущение радости и счастья**, ***.

Именно внутренняя мотивация помогает оказаться в состоянии потока.

«Если человек будет чувствовать, что должен читать определённые книги или следовать в том или ином направлении,

потому что все так делают, обучение едва ли принесёт плоды. Если же решение двинуться тем же путём, что и все, будет принято, ис-

Оптимальное состояние для обучения, работы, творчества — это состояние потока.

* Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания. — М.: Альпина нонфикшн, 2020. — 461 с.

** Гордеева Т.О. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников / Т.О. Гордеева, Е.А. Шепелева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. — 2011. № 3. — С. 33–45. EDN OOKZZL.

*** Гордеева Т.О. Интеллект, мотивация и копинг-стратегии как условия академических достижений школьников / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.А. Шепелева // Вопросы психологии. — 2015. № 1. — С. 15–26. EDN VLIJVT.

ходя из внутреннего чувства его правильности, обучение будет доставлять удовольствие и вряд ли потребует большого напряжения». М. Чиксентмихайи, «Поток».

Теория самодетерминации (СДТ) Эдварда Диси и Ричарда Райана раскрывает **важнейшие источники внутренней мотивации** – три базовые психологические потребности человека: **автономия, компетентность и принятие**, или чувство связанности с другими людьми (рис. 10). Удовлетворение этих потребностей является определяющим условием для эффективной деятельности, здорового развития и удовлетворённости жизнью.

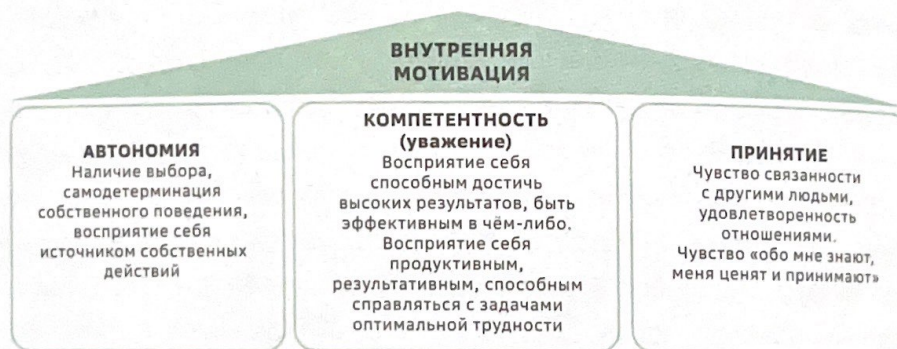


Рис. 10. Источники внутренней мотивации

Рассмотрим, как источники внутренней мотивации могут влиять на достижение целей и психологическое благополучие в образовательной и учебной деятельности.

1. Люди чувствуют себя счастливыми, если они – авторы своей жизни, самостоятельно выбирающие то, что для них важно, а также определяющие пути и способы достижения целей.

Потребность в автономии означает универсальную потребность в наличии выбора и самодетерминации собственного поведения, ощущения себя деятелем, инициатором, причиной собственной жизни и возможности действовать в гармонии со своим интегрированным «Я»: «*моё поведение является ре-*

зультатом моего собственного решения, а не действия каких-либо внешних сил, с которыми я не согласен», «я делаю то, что считаю важным, а не то, что вынужден». При этом ощущать себя автономным в своём поведении, своей жизни не означает быть независимым от других*.

Автономия – «качество человеческого функционирования, которое включает переживание выбора или, другими словами, ощущение внутреннего воспринимаемого локуса каузальности... Это способность выбирать и делать эти выборы, чувствовать себя, а не подкрепления, стимулы или какие-то иные силы и принуждения/давления, источником собственных действий» [Deci, Ryan, 1985].

Было обнаружено, что в классах учителей, поддерживавших автономию, ученики были более внутренне мотивированы – более любознательные, предпочитающие трудные задачи и предпринимающие самостоятельные попытки освоить материал. Кроме того, они чувствовали себя более компетентными в школьных занятиях, а их самооценка была более высокой (Deci, 1981).

Как видно из определения автономии, она очень близка к понятию выбора.

Автономия *есть*, когда мы делаем что-то с интересом и увлечением, действуем, чтобы выразить те ценности, которые для нас действительно важны. Автономия *отсутствует*, когда наши действия побуждаются давлением извне (включая вознаграждения и иные поощрения) или основой наших действий являются чувство вины и внутренние конфликты (когда одна часть личности заставляет что-либо сделать другую).

* Гордеева Т. О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 1: Проблемы развития теории / Т. О. Гордеева // Психологические исследования. – 2010. № 4(12). – С. 11 EDN МУХУРТ.

Как видно из определения автономии, она очень близка к понятию выбора. Развитие автономности как предпосылки внутренней мотивации закономерным образом развивает готовность и способность человека к совершению качественных выборов – и наоборот.

2. Люди чувствуют себя счастливыми, если они компетентны, успешны, мастера в своем деле.

Потребность в компетентности понимается как стремление максимально качественно справляться с задачами оптимального уровня трудности, быть эффективным, откликаясь на вызовы, предъявляемые окружающей индивида средой, и одновременно иметь внутреннее удовлетворение своими действиями: «я продуктивен и результативен в жизни, способен справляться с трудными ситуациями и встречать новые вызовы, брошенные судьбой»*.

Цели, которые помогают развиваться и совершенствовать своё мастерство, называют **целями компетентности**.

Важно понимать, что речь идёт не о реальных компетентностях и имеющихся возможностях, а о том, как человек ощущает, воспринимает их наличие.

Поскольку оба состояния – автономия и компетентность – важны для внутренней мотивации и очень тесно связаны между собой, Э. Диси и Р. Райан ввели конструкт **самодетеминированной компетентности**. Исследования показали, что чувство компетентности усиливает внутреннюю мотивацию лишь в том случае, когда оно сопровождается чувством автономности (Deci, Ryan, 1985).

* Гордеева Т.О. Теория самодетерминации: настоящее и будущее. Часть 2: Вопросы практического применения теории / Т.О. Гордеева // Психологические исследования. – 2010. – № 5(13). – С. 9. EDN NBWANP

Потребность в компетентности заставляет людей стремиться к поиску и решению трудных задач, оптимальных с точки зрения уровня их способностей, что приводит к ощущению мастерства и компетентности (Deci, 1975). Результаты исследований подтверждают, что, когда детям предоставляется возможность свободно выбирать задачи, над которыми они хотели бы поработать, они выбирают те, которые несколько превышают их текущий уровень компетентности (Danner, Lonky, 1981).

Компетентность *есть*, когда мы превосходим свои самые высокие результаты, справляемся с чем-то лучше, чем другие, решаем сложные проблемы или делаем то, в чём мы действительно хороши. Компетентность *отсутствует*, когда мы продолжаем делать то, что не приносит результатов, или когда мы продолжаем пытаться решать проблемы, исходя из нереалистичных ожиданий.

Важно понимать, что речь идёт не о реальных компетентностях и имеющихся возможностях, а о том, как человек **ощущает, воспринимает** их наличие (так, в частности, повышение квалификации педагога не поможет, если он сомневается в своих знаниях и возможности успешно применить их в своей деятельности).

3. Люди чувствуют себя счастливыми, если они связаны с другими людьми, испытывающими взаимность, тепло и поддержку.

Потребность в принятии (или чувстве связанности с другими людьми) – это желание надёжных и удовлетворяющих индивида отношений с другими людьми, основанных на чувстве привязанности и дающих ощущение принятия: *«меня понимают и обо мне заботятся важные для меня люди, и я, в свою очередь, понимаю их и забочусь о них»* (Ryan, 1985).

Качество человеческих отношений вносит свой важный вклад в мотивацию. Это особенно очевидно в младенческом возрасте, когда ребёнок проявляет исследовательское пове-

дение, являющееся коррелятом внутренней мотивации, будучи надёжно привязан к родителям. Результаты исследований Р. Райана и его коллег показали, что дети, наиболее полно интернализовавшие регуляцию некоторых форм положительного поведения, в школе имели ощущение надёжных отношений привязанности и заботы со стороны родителей и учителей (Ryan, Stiller, Lynch, 1994).

Принятие *есть*, когда мы делаем что-либо ради блага и благополучия других людей, не ожидая ничего взамен. Также принятие *есть*, когда мы чувствуем, что о нас знают, нас ценят и принимают важные нам люди. Принятие *отсутствует*, когда мы воспринимаем других как данность, обижаемся, не проявляем истинных чувств по отношению к ним, не делимся своими мыслями.

Доброжелательная атмосфера, в которой живёт человек, добрые отношения с окружающими его людьми оказываются лучшими предикторами долгой и счастливой жизни, чем принадлежность к тому или иному социальному классу, IQ или генетика.

Данные многочисленных эмпирических исследований успешных детей и взрослых подтверждают, что высокие достижения однозначно связаны с преобладанием внутренних мотивов в их деятельности.

Доброжелательная атмосфера оказывает лучшим предиктором долгой и счастливой жизни.

Деятельность, регулируемая внутренней мотивацией, позволяет достигнуть желаемых целей и при этом чувствовать глубокую удовлетворённость жизнью. Согласно результатам исследования, основанного на интервью с тысячами людей, наибольшее счастье им приносит не работа ради зарабатывания денег или признания (внешняя мотивация), а та деятельность, которая нравится им самим и сопровождается

ся увлечённостью, когда кажется, что нет ничего более важного и интересного. Увлечённость возникает, когда человек работает над трудной задачей, используя при этом все свои умения и способности, — именно в этом случае он уходит в состояние потока и достигает желаемого результата.

«Давление и контроль взрослых могут оттолкнуть от занятий и погасить интерес к предмету даже у талантливых детей. Кто знает, как много потенциальных талантливых Артуров Рубинштейнов отвернулись от своих роялей, чтобы сохранить чувство самодетерминации, когда их уроки стали слишком контролирующими» (Deci, Ryan, 1985).

Именно ощущение радости и счастья от процесса достижения поставленных целей является существенным аргументом в пользу поддержки у детей внутренней учебной мотивации.

Следует отметить, что самодетерминированные личности обладают некоторыми схожими качествами в сфере морально-этической ответственности — в частности, для них характерен высокий уровень ответственности не только за достижение какой-то одной цели, но и за свои поступки в целом.

Таким образом, для развития потенциала реализации необходимо, чтобы педагоги и родители поддерживали в детях чувство компетентности, ценить их независимость, стремление к самостоятельности, предлагая варианты выбора, снижая контроль, предоставляя обратную связь, отражающую их прогресс в овладении предметом и разделяя их чувства.

Модель поддержки мотивации

Мотивация играет огромную роль в деятельности человека, позволяя ему управлять своими способностями и в конечном счёте достигать успеха. Недостаточная мотивация учащихся – актуальнейшая проблема школьного образования как с точки зрения учителей, так и по мнению самих школьников и их родителей.



Исследования в рамках парадигмы «внешняя/внутренняя мотивация» показывают, что внутренняя учебная мотивация связана с более благоприятными представлениями о своих учебных способностях и более низкими уровнями учебной тревожности на протяжении школьного возраста, а также при обучении в университете. Кроме того, внутренне мотивированное поведение положительно влияет на когнитивную гибкость, облегчает выполнение творческих задач, а также задач, требующих понятийного (теоретического) мышления, соотносится с предпочтением более трудных заданий и переживанием индивидом радостного возбуждения и удовольствия от работы (Danner, Lonky, 1981; Deci, 1991).

Внутренняя мотивация также связана с более высокими показателями креативности и когнитивной гибкости (Amabile, 1985; Amabile, 1990). Наконец, исследования свидетельствуют о том, что выраженность внутренней мотивации деятельности связана с большей вовлечённостью в деятельность и достижениями в учебной деятельности в школе и вузе (успеваемость и результаты тестов достижений), профессиональными достижениями^{*, **}.

* Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: специальность 19.00.07 «Педагогическая психология»: автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук / Гордеева Тамара Олеговна. – М. 2013. – 46 с. EDN ZOVJGT.

** Гордеева Т.О. Школьное благополучие младших школьников: мотивационные и образовательные предикторы / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, М.В. Лункина // Психологическая наука и образование. – 2019. Т. 24, № 3. – С. 32–42. DOI 10.17759/pse.2019240303. EDN IZQVGW.

Учащиеся с доминирующей внутренней мотивацией отличаются следующим:

- *заинтересованы* учебным процессом, у них горят глаза, они хотят отвечать на трудные вопросы, радуются им;
- собранны, активны, сосредоточены и *вовлечены* в образовательную деятельность;
- *задают вопросы* по содержанию изучаемого материала;
- *готовы работать над задачей*, не замечая времени, не жалея усилий и не уставая;
- выбирают задачи потруднее, *получают от процесса и результата удовольствие*.

К сожалению, результаты исследований показывают, что каждый пятый ребёнок демотивирован и учиться категорически не хочет*.

Процесс изменения мотивации – длительный и комплексный, однако некоторые шаги можно сделать, не внося существенных изменений в образовательный процесс.

Существуют разные способы, помогающие повысить интерес и позитивное отношение ребёнка к учебной деятельности, но лучший из них – прямой. Этот путь предполагает такую деятельность педагогов, которая непосредственно направляется на формирование у ребёнка интереса к учению и осмысленному позитивному отношению к нему, стремления выполнять текущую учебную работу хорошо и постоянно повышать свои результаты, а также специальную работу над содержанием учебных материалов и способами его изложения, использование методов и форм обучения, поддерживающих познавательную мотивацию учащихся [там же].

* Гордеева Т.О. Интеллект, мотивация и копинг-стратегии как условия академических достижений школьников / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.А. Шепелева // Вопросы психологии. – 2015, № 1. – С. 15-26. EDN VLJIVT.

В Программе по развитию личностного потенциала используется **модель стимулирования учебной мотивации**, предложенная ведущим российским исследователем и экспертом в психологии мотивации достижения Тamarой Гордеевой. Эта модель состоит из пяти компонентов (рис. 11)



Рис. 11. Модель стимулирования учебной мотивации



Содержание обучения

Чему учить, чтобы учиться хотелось? Чтобы у ребёнка появились интерес и положительное отношение к учёбе, важно учитывать пять основных требований к содержанию знаний.

Внутренняя учебная мотивация связана с более благоприятными представлениями о своих учебных способностях.

1. **Содержание находится в зоне ближайшего развития (ЗБР)** ученика, то есть оно оптимально сложное, чтобы его можно было освоить с небольшой поддержкой взрослого. Ученику не должно быть слишком сложно, поскольку это приводит к тревоге, и не должно быть слишком легко – это порождает скуку.

2. **Содержание проблематизировано**, направлено на развитие навыков критического мышления, анализа, синтеза.

3. Содержание представляет собой достаточно **полный, структурированный, системный, последовательный материал.**

4. **Содержание имеет личностный и практический смысл** для учащихся. Материал достаточно новый, актуальный, отвечающий интересам учащихся. В идеале они знают удовлетворяющий их ответ на вопрос: «А зачем мы это учим?»

5. Дополнительный интерес учащегося к содержанию порождает **возможность выбирать** те или иные **формы деятельности.**



Методы и формы обучения

Желательно, чтобы ученик был не пассивным слушателем, которому знания «навязываются», а самостоятельным искателем, который стремится открыть для себя неизвестное, создать новое знание, развить свои умения и компетентности.

Поддержке познавательной активности наиболее эффективно помогает проблемное обучение в сочетании с групповыми формами работы, в частности с проектными методами. Однако существуют и более простые методы стимулирования, например проблемные вопросы.



Рис. 12. Сравнительная эффективность различных способов передачи и усвоения информации

Проблемное обучение ставит ученика в положение учёного-исследователя (модель «маленького учёного»), исследователя-творца. Учитель не предлагает знания в «готовом» виде, а ведёт учеников по пути их открытия, делает их соучастниками научного поиска, активно используя обсуждение проблемы в больших и малых группах*.

Стратегии обучения, повышающие эффективность проблемного обучения, таковы:

- связать предмет изучения с более широкой задачей, чтобы ученики могли видеть смысл;
- поддержать учеников так, чтобы они чувствовали себя ответственными за решение всей проблемы;
- создать аутентичную задачу для каждого ученика, чтобы её трудность соответствовала его способностям;
- акцентировать рефлексию изученного содержания;
- побуждать учеников проверять различные гипотезы в различных контекстах.

Учебные дискуссии – конструктивный и организованный обмен взглядами по конкретной проблеме. Этот метод стимулирует и развивает продуктивное мышление. Достаточно давно и успешно применяется в учебных заведениях в США и в Европе (например, программа «Дебаты», дебаты по Карлу Попперу и другие форматы). С помощью дискуссий учащиеся приобретают новые знания, вырабатывают собственное мнение и видение проблемы, учатся его отстаивать, а в результате с мотивационной стороны чувствуют себя активными и компетентными участниками (субъектами) образовательной деятельности.

* Гордеева Т.О. Интеллект, мотивация и копинг-стратегии как условия академических достижений школьников / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, Е.А. Шепелева // Вопросы психологии. – 2015. – № 1. – С. 15–26. EDN VLIJVT.

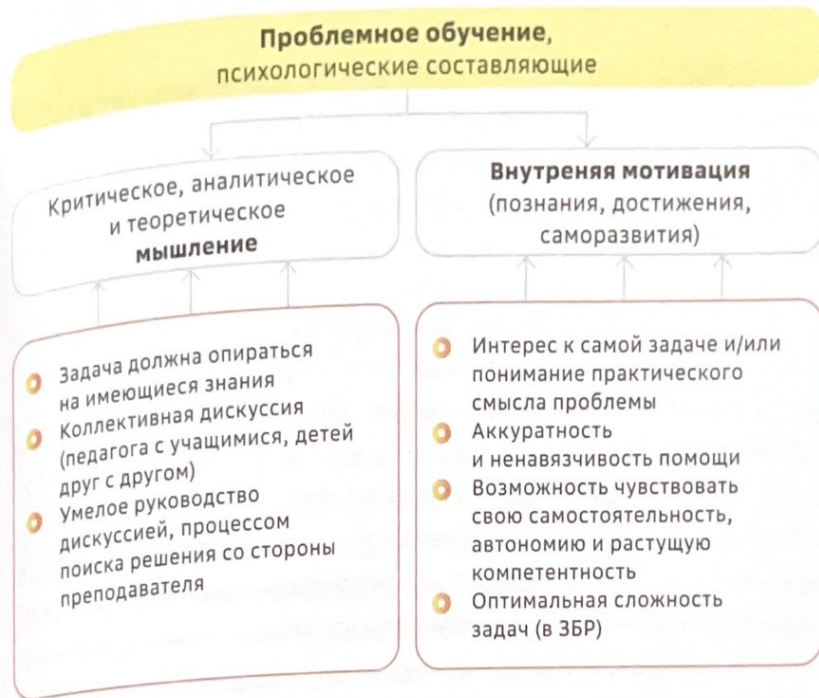


рис. 13. Психологические составляющие проблемного обучения

Проблемные вопросы стимулируют познавательную мотивацию, дают импульс собственной поисковой активности ученика, способствуют проработке метапредметных связей (рис. 13).

Вместо простых вопросов, которые требуют лишь напряжения памяти (например, *В каком году...?, Кто изобрел...?*), учителям и родителям стоит чаще задавать вопросы, ответы на которые требуют серьезного анализа разнородной информации, мышления. Такие развивающие вопросы начинаются словами: *Зачем? Почему? Какие функции выполняет? Сравните..., Объясните..., Сопоставьте..., Чем отличается...?, Что общего...?, Как работает...?, Как устроена...?, Почему так произошло...? Что делать...?**. Сходную серию общих вопросов предлагает А. Кинг. Немного видоизменив, их можно применять в самых разных учебных ситуациях: *Приведи-*

* Тамберг Ю.Г. Как научить ребёнка думать. – СПб.: Терция, 1999. – 326 с

те пример... Что случится, если...? В чём сильные и слабые стороны...? На что похоже...? Что мы уже знаем о...? Каким образом... можно использовать для...? Чем похожи... и...? Каким образом ... влияет на ...? Какой ... является лучшим и почему?» (King, 1994) и др.

Коллективное обучение заключается в том, что все обучают каждого и каждый обучает всех, то есть складывается самообучающийся и самообразовательный коллектив под руководством профессионального педагога**. Такой метод делает акцент на трёх моментах образовательного процесса: *тесное взаимодействие учащихся* в малых группах (обычно из 4-6 человек, хотя можно работать и в парах); *конструктивная взаимозависимость* учеников при совместной работе над выполнением общей задачи; *индивидуальная ответственность* учащихся, означающая, что в результате каждый демонстрирует, что усвоил материал и понимает его. Коллективное обучение снижает соперничество и конкуренцию между учениками, которых заставляют концентрироваться на защите своего «я», самооценке, а не на мыслительной деятельности. Помимо умения самостоятельно получать знания, этот метод обучает навыкам межличностного общения, обсуждения проблемы и работы в малых группах: как можно эффективно работать вместе и самостоятельно оценивать успешность работы своей группы***.

С коллективным обучением органично сочетается **метод проектов**.

Метод проектов – способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технология), которая должна завершиться реальным практическим результатом, оформленным тем или иным образом.

* Халперн Д. Психология критического мышления. – СПб.: Питер, 2000. 512 с.

** Подласый И.П. Педагогика: Новый курс: Для студентов вузов, обучающихся по пед. спец.: В 2 кн. – М.: Владос, 2003. – 256 с.

*** Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл, 2015.

Идея прагматической направленности на результат лежит в основе метода проектов. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Он «осязаем», то есть если проблема теоретическая, то ученики предлагают конкретное её решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни).

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную практическую деятельность учащихся и предусматривает, с одной стороны, использование совокупности разнообразных методов и средств обучения, а с другой – предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей.

Такой способ обучения в гораздо меньшей степени регламентируется педагогом. Ученики сами ставят цели своего проектирования. Их предполагаемый продукт может быть и фантастическим. Тогда результат покажет нереалистичность замысла, что также является результатом их деятельности. При этом любой полученный результат будет лично найденным практическим способом решения, который значим для его открывателя*.

Проекты могут быть исследовательские (*«Каково плодородие почв в окрестностях нашего города?»*), творческие, приключенческие, игровые, информационные, предметно-ориентированные. Примеры тем проектов: *«Как влияет давление на температуру замерзания воды?»*, *«Особенности культуры малочисленного народа ... (название), проживающего в нашем районе»*, *«Как влияет тепловая обработка ... (название продукта) на содержание в нём витамина(-ов) в ... (название)?»*.

* Поливанова, К.Н. Проектная деятельность школьников: пособие для учителя / К.Н. Поливанова ; К.Н. Поливанова. – М.: Просвещение, 2008. ISBN 978-5-09-016135-0. EDN QVUXNV.



Климат и отношения с классом (стиль педагогического общения)

Педагог сможет опираться на интересы учеников, если в классе будет создана дружелюбная, тёплая, раскованная обстановка, в которой каждый ребёнок чувствует себя значимым и ценным участником образовательной деятельности. Именно в атмосфере доверия и уважения начинают проявляться интересы детей.

Выделяют **четыре преобладающих стиля общения педагогов** с учениками во время урока [Aelterman, 2019]:

- **поддерживающий** автономию (вовлекающий, подстраивающийся);
- **структурирующий** (объясняющий, направляющий);
- **контролирующий** (требующий, доминирующий);
- **хаотично-попустительский** (бросающий учеников одних).

Все они ложатся в пространство двух основных параметров: степени директивности общения (низкая/высокая) и степени поддержки базовых психологических потребностей – в автономии, компетентности и принятии (удовлетворение/фрустрация)*.

Поддерживающий автономию стиль характеризуется низкой директивностью и высокой степенью удовлетворения базовых психологических потребностей ученика. Цель учителя на уроке и межличностный тон общения – понимание. Педагог стремится максимально понять и учесть интересы, предпочтения и отношения учащихся и способствовать их развитию, чтобы поддержать добровольную включённость в образовательную деятельность всех детей.

* Гордеева Т.О. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев // Психологическая наука и образование. – 2021. Т. 26, № 1. – С. 51–65. DOI 10.17759/pse.2021260103. EDN ELGXJJ.

Структурирующий стиль отличается высокой директивностью и высокой степенью удовлетворения базовых психологических потребностей. Цель педагога и межличностный тон общения в этом случае – осуществление руководства. Оценив возможности и способности учащихся, педагог предлагает им стратегии, помощь и поддержку, чтобы они могли ощущать себя компетентными в освоении учебного предмета.

Контролирующий стиль имеет высокую директивность и низкую степень удовлетворения базовых психологических потребностей. Учебная цель учителя и межличностный тон общения – давление и доминирование. Педагог стремится добиться того, чтобы учащиеся вели себя, думали и относились к ситуациям строго так, как он им предписывает, навязывая им собственную повестку и выдвигая требования независимо от того, что они думают.

Хаотично-попустительский стиль характеризуется низкой директивностью и низкой степенью удовлетворения базовых психологических потребностей. Учебная цель педагога и межличностный тон общения – отстранение. Учитель или предлагает «свободное» обучение, или, по сути, отказывается от учащихся, позволяя им все делать самостоятельно, а потому дезориентирует их, поскольку им важно понимать, что нужно делать и как развивать свои умения и навыки.

Наибольшее влияние на мотивацию оказывает именно степень удовлетворённости базовых психологических потребностей, то есть первые два стиля будут поддерживать внутреннюю мотивацию, а последние два – подрывать её.

Результаты различных исследований показывают, что **поддерживающий** автономию стиль оказывает положительное влияние на внутреннюю мотивацию, глубину обучения и психологическое благополучие ученика [Aelterman, 2019, Reeve, 2016].

Для усиления чувства автономии наиболее важно ощущение осмысленного выбора избранной активности, отсутствие ощущения принуждения и контроля, а также минимизация использования контролирующего языка и разного рода контролирующих наград (например, в форме рейтингов). В случае, если выбор невозможен, продуктивной стратегией, способствующей сохранению у учащихся ощущения автономии, является обеспечение разумных объяснений выдвигаемых требований, признание и понимание его точки зрения на обсуждаемую проблему. Учащемуся необходимо понимать, почему ему следует действовать так, а не иначе, в противном случае неизбежно проявление негативизма*.

Структурирующий стиль помогает поддерживать другую важную для внутренней мотивации потребность – компетентность. Обеспечивая структуру, учителя следуют подходу, ориентированному на процесс, согласовывая ход урока и свои планы с возможностями детей, предлагая конкретные стратегии и помощь, чтобы учащиеся чувствовали себя компетентными, овладевая новым материалом в классе (Soenens, 2018). Ключевые особенности этого стиля включают обозначение чётких ожиданий и принципов желательного и нежелательного поведения, пошаговое объяснение того, как нужно действовать для достижения результатов, корректировку уровня сложности заданий в соответствии с навыками учащихся, обеспечение положительной информативной обратной связи во время и после выполнения задачи.

Структурирующий стиль ведёт к высокой вовлечённости на уроке (Jang, 2010) и улучшает саморегуляцию, а также снижает различные тревожные переживания (Mouratidis, 2013).

* Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель / Т.О. Гордеева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2014. № 3. – С. 63–78. EDN SKSFRV.

Поддержка автономии учащихся вполне совместима со структурирующим стилем руководства [Sierens, 2009], если включает предоставление обоснований требуемых действий*.

Контролирующий стиль фрустрирует потребность в автономии. Педагог действует ригидно в соответствии с собственными планами и ожиданиями, оказывая давление на учащихся, принуждая думать и действовать определенным «правильным» образом. Давление может оказываться разными способами: одни стратегии включают внешний контроль (угрозы, наказания, награды), другие опираются на внутренний контроль посредством психологических манипуляций, индукции чувств вины или стыда (Soenens, 2018). Контролирующий стиль связан с широким спектром негативных последствий у учащихся, включающих гнев, тревогу, амотивацию и внешнюю мотивацию (Assor, 2005), реакции неповиновения и сопротивления учителю.

Используя **хаотично-попустительский стиль**, педагог не адаптирует свои указания к темпам развития и растущим возможностям учащихся и, таким образом, препятствует им развивать свою компетентность. Поскольку требования непоследовательны, неясны и противоречивы, учащиеся могут воспринимать учебную среду как запутанную, испытывать неуверенность в том, что нужно делать. Если учащиеся обнаруживают, что педагог склонен занимать позицию наблюдателя, снимая с себя всю ответственность и не оказывая необходимой помощи, у них могут возникать сомнения в своей компетентности и даже в собственной ценности как личности.

* Гордеева Т.О. Диагностика мотивирующего и демотивирующего стилей учителей: методика «Ситуации в школе» / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев // Психологическая наука и образование. – 2021. Т. 26, № 1. – С. 51–65. DOI 10.17759/pse.2021260103. EDN ELGXJJ.



Обратная связь и оценивание

Обратная связь – это информация, с помощью которой учащийся может подтвердить, дополнить, заменить, адаптировать или реорганизовать информацию в памяти, будь то предметные или метакогнитивные знания, представления о себе или о задаче, когнитивная тактика или стратегия.

Основные вопросы обратной связи – «*К чему я стремлюсь?*» (определение учебных интенций, целей, критериев успеха), «*Как у меня получается?*» (оценка и анализ своих действий), «*Каков следующий шаг?*» (оценка достигнутого, постановка новых целей). Идеальная образовательная среда или идеальный опыт обучения предполагает, что ответ на каждый из этих вопросов ищут и учащиеся, и педагоги*.

Мотивирующее оценивание

С позиций теории самодетерминации вклад оценок в мотивацию зависит прежде всего от того, как учащиеся их воспринимают – как сообщение об их достижениях и личности, имеющее контролирующие-манипулятивный характер, или как информацию о степени успешности освоения предмета, мере, достигнутой на данный момент компетентности. В первом случае стремление получать хорошие оценки будет внешним мотивом, во втором – внутренним**.

Когда учительская оценка является инструментом обратной связи, а не наказания или поощрения, фрустрирующего ощущение компетентности и автономии, то уменьшается разрыв между

* Хэтти Дж. Видимое обучение: синтез результатов более 50 000 исследований с охватом более 86 миллионов школьников – М.: Национальное образование, 2017. – 495 с.

** Гордеева Т.О. Оценивание достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, А.Н. Сиднева // Вопросы образования. – 2021. № 1. – С. 213–236. DOI 10.17323/1814-9545-2021-1-213-236. EDN HSLAIG.

точкой, в которой учащийся находится в данный момент, и точкой, в которую он стремится попасть.

Важно, чтобы оценки соответствовали заранее оговоренным критериям, были приватными, сопровождались развернутыми устными и письменными комментариями, информирующими об уровне индивидуального прогресса и возможностях дальнейшего развития, использовались поощрительные, а не пунитивные формы рейтинга. Безусловно, такая обратная связь требует определенного времени и сил, но именно она позволяет вдохновить ребёнка, помочь ему поверить в свой потенциал, в то, что успех достижим и к нему стоит стремиться*.

Основные недостатки традиционной отметочной системы состоят в неочевидности и неясности для ребёнка критериев оценивания, в их слабой дифференцированности, публичности, сравнении учащихся между собой, односторонности процесса оценивания**.

Для того чтобы в классе проявилась познавательная мотивация, следует избегать проявления чрезмерного внимания к отметкам, превращающего их в самодовлеющую ценность. Это смещает внимание ребёнка и сам смысл обучения для него с процесса на результат. Напротив, безотметочное обучение создаёт условия для удержания внимания ребёнка собственно на изучаемой проблеме, интересе к материалу, что в долгосрочной перспективе приводит к более глубоким знаниям.

* Гордеева Т. О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель / Т.О. Гордеева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2014. № 3. – С. 63–78. EDN SKSFRV.

** Гордеева Т.О. Оценивание достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, А.Н. Сиднева // Вопросы образования. – 2021. № 1. – С. 213–236. DOI 10.17323/1814-9545-2021-1-213-236. EDN HSLAIG.

Принципы безотметочного оценивания знаний и навыков (Галина Цукерман)

1. **Наличие чётких и дифференцированных критериев оценки работы, заранее известных ученику.** Это позволяет преодолеть субъективизм в оценивании и делает его более справедливым, с одной стороны, а с другой, что не менее важно, – даёт ребёнку понятные ориентиры в отношении дальнейшей работы и новых целей. Зная критерии оценивания, ребёнок чувствует себя субъектом, а не объектом воздействия, то есть осознаёт собственную автономию.
2. **Совместное обсуждение критериев оценки педагога и учеников, целенаправленное привлечение к этой процедуре всего класса.** Поиск однозначных и предельно чётких показателей качества работы, разработка оценочных шкал открывает «внутреннюю кухню» оценивания, помогает ребёнку понять, что он полноправный и уважаемый участник образовательного процесса, а не «винтик», мнение которого никого не интересует. Этот процесс учит детей слушать и слышать друг друга, приучает их учитывать не только то, что говорит учитель, но и мнения, которые высказывают одноклассники.
3. **Первоначально самостоятельное применение критериев оценивания учащимся.** Самооценка ученика предшествует учительской оценке, а затем наступает этап сравнения его оценки с учительской – несовпадение этих двух оценок становится предметом обсуждения. В плане мотивации ребёнку снова транслируется установка на то, что он отныне полноправный участник учебной деятельности, а не просто исполнитель требований и указаний учителя. При этом начинается важный с содержательной точки зрения процесс объективации критериев оценивания*.

* Воронцов А.Б., Цукерман Г.А. Контроль и оценка в учебной деятельности – М.: Международная ассоциация «Развивающее обучение», 2003.

4. **Неконтролирующие процедуры оценивания.** Детям предоставляется право на самостоятельный выбор сложности контрольных заданий, заданий разного уровня*. Таким образом решается задача поддержки у учащегося воспринимаемой автономии и компетентности, он учится выбирать задачи оптимального уровня сложности, соответствующие его возможностям и текущим умениям. При этом учащийся имеет возможность самостоятельно решать, что будет оцениваться из его работы, а что – пока нет. (формула К. Дуэк «Пока нет»).

Такая система оценивания позволяет каждому ученику чувствовать свою защищенность и приучает его к ответственности за свою работу, но при этом учение не переходит в разряд обременительной повинности, а, напротив, помогает поддерживать внутреннюю учебную мотивацию, собственную автономность и компетентность**.

Особенности эффективной обратной связи

Часто ребёнок (и в целом – человек) приступает к какой-либо деятельности, будучи мотивирован сугубо внешними, например, социальными мотивами (признания и уважения) и лишь затем заинтересовывается ею. Характерным примером является чтение. Поэтому поощрение и похвала являются важными условиями формирования учебной деятельности. Однако вместо привычных терминов «похвала» и «критика» лучше использовать формулировку «эффективная обратная связь». Почему? Потому что «раздача похвал» часто вызывает у ребёнка ощущение, что взрослый делает это специально, чтобы заставить его учиться, то

* Воронцов А.Б. Формирующее оценивание: нормы, инструменты, процедуры: краткое пособие по деятельностной педагогике: (в 2 ч.) – М.: Author's club, 2018.

** Гордеева Т.О. Оценивание достижений школьников в традиционной и развивающей системах обучения: психолого-педагогический анализ / Т.О. Гордеева, О.А. Сычев, А.Н. Сиднева // Вопросы образования. – 2021. № 1. – С. 213–236. DOI 10.17323/1814-9545-2021-1-213-236. EDN HSLAIG.

есть управляет, контролирует его поведение, пытаюсь добиться желаемого. При таком подходе нет ощущения «мы – вместе».

Эффективная обратная связь – мощнейший педагогический инструмент. При помощи грамотной похвалы и ненасильственного общения можно корректировать поведение учащихся.

Первый тип похвалы достаточно распространен в жизни. Сам по себе он не плох: многим приятно, когда они получают искреннюю заслуженную похвалу. Однако такая похвала опасна тем, что не даёт ученику чувства контроля, не позволяет ему в полной мере ощутить себя субъектом деятельности, поскольку подрывает чувство автономности. Кроме того, такая похвала препятствует сохранению в коллективе доброжелательного климата, лежащего в основе внутренней мотивации.

В случае неудачи, когда ученик не справился с задачей, такая похвала приведет к потере веры в себя. Он будет думать: «Значит, я всё-таки не одаренный и вовсе не талантливый. Учитель специально так говорит, чтобы заставить меня учиться, а у меня нет способностей».

Почему так происходит? Потому что хвалят некие способности ребёнка, а не его действия, труд, усилия, конкретные придумки. К тому же его сравнивают с другими. В итоге в ситуации неудачи такие дети не знают, что делать, и завидуют успехам других.

Второй тип похвалы направлен на то, чтобы акцентировать роль усилий: не автоматически среагировать на ребёнка, формально похвалив его, а проявить внимание. Этот тип значительно эффективнее, поскольку показывает ребёнку, что он шёл верным путем, что очень значимо. Акцент делается на его цели, учебных стратегии и процессе, приложенных им усилиях, его цели и способах их достижения. Это демонстрирует искреннее внимание и связь похвалы с деятельностью (налицо обоснованная обратная связь).

При использовании обратной связи следует стремиться максимально часто поддерживать учащегося на начальных этапах обучения, быть последовательным, подкреплять интерес, усилия и настойчивость, а также игнорировать нежелательные формы поведения (например, т. н. невнимательность, а также лень или пассивность), поскольку внимание, даже негативное, может служить надёжным их подкреплением.

Правила эффективной обратной связи (похвалы) [Гордеева, 2014, Такман, 2002].

1. **Оптимальность.** Объясняйте успехи ученика его усилиями и способностями, чтобы у него сложилась уверенность, что он сможет снова добиться успеха. Не давайте учащимся повода думать, что успех может быть обусловлен везением, дополнительной помощью или лёгкостью материала.
2. Акцентируйте прежде всего **усилия**, усердие и возрастание попыток, прилагаемые учащимся, упорство и настойчивость, а также **учебные стратегии** – способы достижения конкретных целей.
3. **Ясность и конкретность.** Обратная связь должна иметь прямое отношение к данной работе, без ожиданий на будущее. Важно, чтобы учащийся понимал, за что вы его хвалите, чем именно вы обрадованы и восхищены. Например: «Ну, Вера, ты великолепно проанализировала это стихотворение Лермонтова! Ты очень хорошо связала события из собственной жизни автора с историей, которую он нам рассказал. Продолжай так же работать с другими текстами».
4. Используйте **индивидуальные стандарты оценивания**, а не социальные. Важно давать индивидуально ориентированную похвалу, отражающую достижения ребёнка по отношению к нему вчерашнему, без оценок и сравнений с другими (использование индивидуальных, а не социальных стандартов оценки).

5. Применяйте **безоценочные суждения**. Даже положительное оценивание может восприниматься как проявление контроля и может формировать патогенную ориентацию на одобрение другими. Не следует навешивать «ярлыки» и обобщать, особенно осторожно следует использовать такие широкие личностные характеристики как «способный ребёнок», «лучший ученик» и пр.
6. **Искренность**. Ценна спонтанная похвала. Будьте искренни в выражении своих эмоций, и если вы испытываете радость, то выразите её так, чтобы ребенок понял её однозначно, мог не только услышать ваши слова, но и чувствовать эту эмоцию в вашем голосе, интонациях, увидеть в мимике или жестах.
7. **Доброе слово для каждого**. Находите слова похвалы, жесты одобрения для всех детей. У каждого учащегося есть свои ценные качества, сильные стороны. Помните, что всегда предпочтительнее хвалить, чем критиковать. Поэтому хвалите чаще! Эта рекомендация особенно касается детей, у которых наблюдается низкая уверенность в себе, признаки выученной беспомощности и сильной тревожности.

Чтобы быть эффективной, обратная связь должна быть **конструктивной** – информирующей и сформулированной позитивно. Содержательная обратная связь может включать множество разных компонентов, в том числе и безоценочных, например, вопросы, проявления внимания и интереса. Концентрация на содержательной стороне обратной связи (на том, что именно сделано хорошо), а не на её позитивном или негативном «заряде», помогает сделать взаимодействие учителя и ученика более конструктивным. Поначалу это бывает непросто и может казаться даже искусственным, но с опытом такая практика будет для педагога привычной и спонтанной.

Концепция имплицитных теорий интеллекта

В настоящее время наиболее разработанной теорией о конструктивной обратной связи является концепция имплицитных теорий интеллекта ведущего мирового эксперта в области мотивации Кэрол Дуэк. Согласно этой концепции, есть два типа восприятия природы интеллекта и способностей, и оба они по-разному влияют как на постановку учебных целей и операциональный компонент учения, так и на самореализацию человека вообще:

1. **Теория данности (entity theories)** – представление об интеллекте как о постоянном (фиксированном), мало изменяемом свойстве.
2. **Теория прибыльности, приращения (incremental theories)** – представление об интеллекте как об изменяемом свойстве, которое «прирастает» в процессе обучения, которое можно развивать и улучшать* (Dweck, Legget, 1988).

Например, по результатам исследования выяснилось, что учащиеся, которые придерживаются теории данности, определяют интеллект как сумму 35% усилий и 65% способностей, в то время как учащиеся, которым близка теории прибыльности, – наоборот, как сумму 65% усилий и 35% способностей (Mueller, Dweck, 1998; Dweck, 1999).

Как отмечает Кэрол Дуэк, осознаём ли мы или нет свои убеждения, но они оказывают огромное влияние на то, чего мы хотим и насколько успешно этого добиваемся. Она вводит понятия двух типов мышления в соответствии со своей концепцией**.

* Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по направлению и специальностям психологии / Т.О. Гордеева; Т.О. Гордеева. – М: Смысл, 2006. – 332 с. Психология для студента. ISBN 5-89357-204-1. EDN QXOKLP.

** Дуэк К. Гибкое сознание: новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 238 с.

Установка на данность (fixed mindset) – убеждённость, что талант, интеллект и другие личные качества являются врожденными, изначально заданными и остаются неизменными на протяжении жизни. Такой образ мышления заставляет всё время беспокоиться о том, как вас оценят; формирует синдром «или-или», может лишить интереса к учёбе и работе, делает неудачи очень болезненными и не способен указать рациональный путь к их преодолению; препятствует развитию и переменам; влечёт феномен группового мышления. Для людей с установкой на данность всё вертится вокруг результата. Если ты провалился или оказался не лучшим, – значит, всё было напрасно.

Установка на рост (growth mindset) – её сторонники считают, что при наличии упорства и усилий можно развить в себе практически любой навык. Такой подход побуждает человека прикладывать усилия для достижения цели; помогает учиться на ошибках; вдохновляет на самосовершенствование, лишает стереотипы их «жала» и придаёт силы противостоять им, т. к. люди не верят в «неполноценность по определению». Люди с установкой на рост ценят то, чем они занимаются, независимо от результата: часто попадают на «вершины», на которые жаждут добраться люди с установкой на данность, «вдруг», «попутно» – просто занимаясь любимым делом.

Установки мышления, как правило, становятся устойчивыми к подростковому возрасту, но формируются они у ребёнка с раннего детства окружающими его взрослыми.

Убеждения и стереотипы о своих талантах и способностях могут иметь далеко идущие последствия для жизни человека. Для учащихся с установкой на данность успех – это значит доказать превосходство своего ума. Для учащихся с установкой на рост успех – это расширение своих возможностей. Для них достичь успеха – значит, стать умнее. Поэтому важно, чтобы взрослые не делали детей рабами похвалы, а научили их лю-

бить трудности, интересоваться ошибками, получать удовольствие от усилий и упорства в учёбе. Таким образом, у детей будет надёжный пожизненный способ укреплять и восстанавливать уверенность в себе*.

1. учитель, придерживающийся установки на данность и транслирующий её ученикам через похвалу за способности, может подорвать их внутреннюю мотивацию. Причём это касается как неуспевающих учеников, поскольку формирует у них чувство беспомощности, так и тех, кто учится успешно, поскольку не даёт им в полной мере почувствовать себя активной причиной своих успехов. Напротив, трансляция ученикам установки на рост будет поддерживать их внутреннюю мотивацию и настойчивость.
2. Концепция имплицитных теорий интеллекта показывает, что у нас всегда есть выбор, как реагировать на неудачу учащегося. Кэрл Дуэк советует использовать принцип «пока нет» (пока не освоено) и воспринимать любую неудачу как промежуточный этап, возможность приложить усилия и исправить ситуацию. Скажите ребёнку «ПОКА не сдано» в том смысле, что «я верю, что, поработав, ты сможешь с этим справиться, а я буду делать все, чтобы тебе помочь». Обратная связь, акцентирующая усилия, даёт человеку чувство контроля, поскольку она сконцентрирована на процессе, на осуществляемой деятельности, которая зависит от самого человека.



Учитель как ролевая модель мотивации

Невозможно дать другим то, чего у тебя нет.

Для того чтобы обеспечить учебную мотивацию учащихся, учитель должен быть для них образцом для подражания, то есть сам иметь высокую мотивацию к своей деятельности.

* Дуэк К. Гибкое сознание: новый взгляд на психологию развития взрослых и детей. – М.: Манн, Иванов и Фербер; 2013, – 238 с.

Три составляющие модели мотивирующего поведения педагога^{*}:

- **собственная увлечённость** – ярко выраженный интерес к познанию, ориентация на развитие;
- **уровень компетентности** – высокая самооффективность;
- **личностная зрелость** – самоуважение, ответственность, самостоятельность, открытость новому, способность гибко реагировать на изменяющиеся ситуации и преодолевать трудности, рефлексия, эмпатия, эмоциональная стабильность, оптимистическое мышление.

Собственная увлечённость педагога является предпосылкой его профессионального успеха. Это тот важный компонент его мотивации, который оказывает влияние как на интерес к новому, так и на выбор эффективных учебных стратегий и мотивацию учащихся.

Чувство собственной компетентности мотивирует учителя на большее. Наблюдая за ним, дети убеждаются, что «под лежащий камень вода не течёт», что «терпение и труд всё перетрут», что «делу время, а потехе – час»^{**}. Педагоги с высокой самооффективностью вдохновляют учащихся на развитие и упорство в достижении мастерства.

Наконец, важно собственное психологическое благополучие педагога, его способность к саморегуляции таких состояний, как эмоциональное выгорание, выученная беспомощность, стресс, фрустрация базовых потребностей, умение разрешать конфликты и преодолевать трудности, оптимистическое мышление.

* Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель / Т.О. Гордеева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2014. № 3. – С. 63–78. EDN SKSFRV.

** Гордеева Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель / Т.О. Гордеева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2014. № 3. – С. 63–78. EDN SKSFRV.

По мнению Мартина Селигмана, основателя позитивной психологии, суть оптимизма – в особом стиле объяснения причин происходящих с нами событий, наших успехов и неудач (Seligman, 1990; 2002).

Оптимистичные люди имеют ряд преимуществ: они реже страдают от депрессий и в целом более инициативны, энергичны, настойчивы в достижении целей. Позитивные рассуждения позволяют им легче справиться с неудачами. Они производят лучшее впечатление на окружающих, чаще радуются жизни и пребывают в хорошем настроении, что привлекает к ним других людей.

Учитель, придерживающийся принципов конструктивного оптимистического мышления, может выступать для своих учеников моделью отношения как к трудностям и неудачам, так и к победам и достижениям. Он не испытывает выгорания даже при большой нагрузке.



МАСТЕРСКАЯ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ – ПОТЕНЦИАЛ СОХРАНЕНИЯ



СИТУАЦИЯ

угроза,
давление



ЗАДАЧА

сохранить себя,
совладать
с трудностями,
выдержать
«удар судьбы»



ЛИЧНОСТНЫЕ РЕСУРСЫ

витальность,
устойчивость
к нагрузкам,
стратегии совладания,
готовность
к изменениям +
посттравматический
рост



ЧТО РАЗВИВАЕМ

мужество

Если потенциал самоопределения помогает человеку найти свой путь в ситуации неопределённости, выбрать то, что ему важно, а потенциал реализации – достичь поставленной цели, то потенциал сохранения важен в ситуациях, когда что-то идёт не так и основной задачей для человека становится удержать своё физическое и душевное равновесие.

Безусловно, сложными ситуациями являются экстремальные и кризисные события, выходящие за пределы повседневности. Но сложными бывают и вполне обыденные ситуации. Например, это те случаи, когда цель есть, но человек почему-то не начинает действовать (школьники не могут заставить себя выучить уроки, учителя – написать статью, хотя понимают, что это важно), или те случаи, когда вдруг изменились планы (проблемы дома, реорганизация или проверка в учебном заведении). Требуется особый навык, чтобы преодолевать большие и маленькие жизненные перипетии.

Жизнестойкость — способность личности выдерживать стрессовые ситуации, сохраняя при этом внутреннюю сбалансированность без снижения успешности деятельности*.

В концепции личностного потенциала жизнестойкость рассматривается как ключевой ресурс, который помогает личности преобразовать различные жизненные трудности в новые возможности вопреки внешним давлениям и угрозам.

Если задача сохранения себя и совладания с трудностями выполнена, человек развивает мужество, приходит к **посттравматическому росту** — позитивным психологическим изменениям своей личности, качественно трансформирующим её характер. Если трудности не преодолены, то может наблюдаться травма на психофизиологическом, социально-психологическом, личностно-смысловом уровнях.

Давление и контроль взрослых могут оттолкнуть от занятий и погасить интерес к предмету даже у талантливых детей.

Стресс грозит эмоциональным выгоранием, болезнями, потерей интереса к работе. Например, одиннадцатиклассники нередко выгорают перед сдачей выпускных экзаменов, не дойдя до них. Поэтому особенно важно, чтобы среда в ОО поддерживала жизнестойкость ребенка в любой ситуации угрозы и/или давления — объективных или субъективных.

Среди личностных ресурсов, обеспечивающих потенциал жизнестойкости, можно назвать **витальность, устойчивость к нагрузкам (или резилентность), стратегии совладания, готовность к изменениям.**

* Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика. — М.: Смысл, 2011. — С. 178–210

Витальность (vitality) – это осознанное переживание человеком своей наполненности энергией и жизнью, субъективное ощущение энергии, доступной «Я» [Ryan, Frederick, 1997].

Ребёнок приобретёт мастерство жизнестойкости, если у него будет модель для подражания.

здоровьем и самоуважением*.

Субъективная витальность соотносится с восприятием человеком самого себя как «источника». Результаты различных исследований показывают взаимосвязи между субъективной витальностью и психическим

Резилентность (resilience) – способность сохранять в неблагоприятных ситуациях стабильный уровень психологического и физического функционирования, выходить из таких ситуаций без стойких нарушений, успешно адаптируясь к неблагоприятным изменениям.

Неуязвимых людей нет, у каждого человека своя «ахиллесова пята». Резилентность не означает, что кто-то не испытывает страданий, горя, тревог, страха. Это означает, что есть здоровые навыки, которые помогают совладать с такими трудностями и стать сильнее, чем раньше.

Резилентность развивается в результате взаимодействия человека со своим окружением в конкретной социальной среде. Поэтому данное качество не может быть абсолютным или постоянным в условиях изменчивого мира. Подход, основанный на резилентности, рассматривает жизнь как эволюционный процесс, предполагающий существование нескольких путей решения проблем. Это позволяет при дефиците одних ресурсов заменить их другими, что существенно расширяет адаптационные возможности личности [Masten, 2001; Walker, 2017].

* Александрова Л.А. Субъективная витальность как личностный ресурс. Психологические исследования. – 2011. № 3(17).

Стратегия совладания (coping strategy) – это то, что делает человек, чтобы справиться со стрессом. Понятие объединяет когнитивные, эмоциональные и поведенческие стратегии, которые используются, чтобы совладать со стрессами и в общем случае – с психологически трудными ситуациями обыденной жизни.

Выделяют два типа копингов (стратегий совладания): проблемно-ориентированные (направленные на преодоление самого источника стресса) и эмоционально-ориентированные (направленные на преодоление эмоционального возбуждения, вызванного стрессором). В последнее время оба вида копингов чаще рассматриваются в контексте эмоциональной регуляции: пусковым механизмом активных действий всегда служит эмоциональное возбуждение, вызванное стрессором*. Обычно термин «копинг» относят к стратегиям реагирования на стресс, но можно говорить и о проактивном копинге, направленном на предотвращение действия будущего стрессора и подготовку к возможной стрессовой ситуации.

Готовность к изменениям – личностный динамизм, включающий в себя способность к принятию изменений в жизни, готовность активно и самостоятельно привносить их, способность к осознанному риску, умение изменять способы поведения при изменении ситуации**.

В ситуации замкнутого круга, когда объективные и субъективные трудности, кажется, порождают друг друга, способность к его разрыву может быть реализована лишь самим человеком. Эта способность находится в прямой зависимости от уровня его психологической готовности к изменениям.

* Рассказова Е.И. Копинг-стратегии в структуре деятельности и саморегуляции: психометрические характеристики и возможности применения методики COPE / Е.И. Рассказова, Т.О. Гордеева, Е.Н. Осин // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2013. Т. 10, № 1. – С. 82–118. EDN QYZBYT.

** Сапронов Д.В., Леонтьев Д.А. Личностный динамизм и его диагностика // Психол. диагностика. 2007. – № 1. – С. 66–84. (Спец. выпуск «Диагностика личностного потенциала» / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина.)

В современном мире перед каждым раскрываются беспрецедентные возможности. Это относится как к возможностям развиваться и совершенствоваться, так и к возможностям отказа от развития. Люди равноправны, но не равны: не только потому, что начинают с неодинаковых стартовых позиций (что наименее существенно) и вкладывают неодинаковые усилия, но и потому, что они бегут по разным дорожкам в разном направлении.

Проходя через различные трудности на разных этапах взросления, ребёнок приобретёт мастерство жизнестойкости, если у него будет модель для подражания. Для развития его потенциала сохранения важны прежде всего навыки саморегуляции и позитивные отношения с компетентными старшими людьми.

Когда возникает проблема, жизнестойкость сначала выступает как щит. Со многими сложностями люди справляются как бы автоматически, не замечая этого. Но есть вещи, которые нельзя не заметить. Тогда жизнестойкость проявляется в умении держать удар. А если «удар пропущен», она помогает выкарабкаться, вытащить себя, не заболеть и не сдаться.

Сальваторе Мадди рассматривает жизнестойкость (hardiness) как систему установок и убеждений о мире и о себе, позволяющих личности выдерживать стресс, сохраняя в ситуации выбора внутренний баланс и гармонию (Maddi, 1994).

Человек может быть уверен, что контролирует свою жизнь, тогда как на самом деле события происходят помимо его воли. Жизнестойкие установки и убеждения должны соответствовать реальности (в этом их отличие от оптимизма). **«Жизнестойкость формирует мужество признавать (а не отрицать) стресс и мужество пытаться превратить его в преимущество»,** — отмечает С. Мадди. Вера человека, потерявшего руку, что у него вырастет новая, не является жизнестойкой, а вот вера, что он сможет многое сделать даже с одной рукой, если приложит достаточно сил

и желания, жизнестойка. По этой причине в модели С. Мадди все жизнестойкие убеждения сформулированы в условной форме: «если я..., то я смогу...» (например, «если я активен и вовлечён, мои шансы найти интересное и стоящее в жизни максимальны»)*.

Развитие жизнестойких убеждений приводит к нарастанию активности человека, в результате его реакция на стресс становится менее болезненной.

Жизнестойкость (hardiness) по С. Мадди включает в себя три сравнительно автономных компонента, характеризующие установки субъекта и не имеющие точных переводных аналогов в отечественной науке: **commitment**, **control** и **challenge**. Жизнестойкость выполняет буферную функцию и препятствует возникновению внутреннего напряжения в стрессогенных ситуациях за счёт жизнестойкого совладания (hardy coping) со стрессами и восприятия их как менее значимых.

Жизнестойкость формируется в течение всей жизни индивида. Однако именно в раннем детстве закладываются её основы.

Понятие **commitment**, зачастую переводимое как «**вовлечённость**», определяется как убеждённость в том, что включённость в происходящее даёт максимальный шанс найти стоящее и интересное для личности (Maddi, 2002). «Если вы чувствуете уверенность в себе и в том, что мир великодушен, вы обладаете вовлечённостью», — отмечает С. Мадди. Человек, обладающий вовлечённостью, проявляет активное участие в происходящем в его жизни и привносит себя как свободного субъекта в условиях, в которые жизнь его ставит, переживает осмысленность

* Рассказова Е.И., Леонтьев Д.А. Жизнестойкость как составляющая личностного потенциала // Личностный потенциал: структура и диагностика / Под ред. Д.А. Леонтьева. — М.: Смысл, 2011. — С. 178–209.

собственной деятельности и удовлетворённость жизнью. Он находится в поиске собственных ценностей и смыслов в той реальности, в которую он помещён. Если человек убеждён в обратном и в жизненных обстоятельствах не ищет то, что было бы важно и ценно именно для него, он переживает отвергнутость, ощущение себя «вне» жизни и обделённость ею.

Control (контроль) как жизнестойкая установка представляет собой убеждённость в том, что активные действия позволяют повлиять на результат происходящего. Противоположность этому – ощущение собственной беспомощности. Человек с сильно развитым контролем ощущает, что сам выбирает собственную деятельность, свой путь, так как активными усилиями влияет на ход событий в пользу реализации собственных ценностей и смыслов.

Challenge (принятие риска) – убеждённость в том, что любой опыт, как позитивный, так и негативный, – это возможность для саморазвития.

Человек, рассматривающий жизнь как способ приобретения опыта, готов действовать в отсутствие надёжных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности обедняющим жизнь личности. В основе принятия риска лежит идея развития через активное усвоение знаний из опыта и последующее их использование. Напротив, избегание опыта, зачастую связанное со страхом потерпеть неудачу, приводит к невозможности получения позитивного результата, саморазвития и достижений. В таком случае человек переживает не только комфорт, но и скуку, которая может перерасти в потерю интереса к жизни, апатию, беспомощность.

Жизнестойкость формируется в течение всей жизни индивида. Однако именно в раннем детстве закладываются её основы. Таким образом, именно от значимых взрослых, которые окружают маленького ребёнка, прежде всего родителей, зависит его по-

тенциал сохранения. В частности, для развития компонента вовлечённости принципиально важно принятие и поддержка, любовь и одобрение со стороны родителей. Для развития контроля важна поддержка инициативы ребёнка, его стремления справляться с задачами всё возрастающей сложности на грани своих возможностей. Для развития принятия риска важно богатство впечатлений, изменчивость и неоднородность среды.

Детские сады и школы являются важным пространством, в котором ребёнок приобретает «мужество быть», чувство безопасности в социальном мире, опыт познания и преодоления трудностей в значимой для него деятельности – игре, учёбе, общении.

Что могут сделать руководители образовательных организаций для развития, чтобы дети не пасовали перед различными вызовами, будь это проблемы с отдельным предметом или всем обучением, тестами и экзаменами, отношения с родителями, отвержение со стороны сверстников или возлюбленных и т. д.?

Ответ может показаться слишком простым или, наоборот, слишком сложным, но самый эффективный шаг – начать с себя. Да, можно пытаться сделать более жизнестойкими педагогов и/или учащихся. Например, проводить для них тренинги. Работать это будет только в том случае, если они действительно будут видеть важность ваших целей. Если же люди, принимающие решения, сами воспринимают мир как пространство для развития личностного потенциала, то и вся организация начинает видеть его так. Тогда тот же тренинг жизнестойкости для преподавателей или учащихся может стать не неприятной обузой, предложенной директором, а тем, чего они захотели сами. А может оказаться, что они предложат не тренинг, а нечто другое – поскольку важен не формат, а содержание.

Рекомендации по созданию жизнестойкой среды в образовательной организации

1. Для развития **вовлечённости** – не только **богатое, поддерживающее и принимающее взаимодействие с родителями, педагогами и другими учениками** (обогащённая среда, постоянная и ориентированная на развитие обратная связь, внимание к ценностям и уникальности детей), но и **собственная работа личности педагога, его самобытность и индивидуальный подход к деятельности** (через собственные смыслы и понимание).

2. Для развития **контроля** – **создание среды, в которой приходится справляться с задачами оптимального уровня сложности**, то есть теми, которые требуют старания и при этом способствуют переживанию успеха (задачи из «зоны ближайшего развития» ребёнка, обеспечение ему доступа к помощи, «сократический диалог»).

3. Для развития **принятия риска** – **рассмотрение проблем и изменений как богатства возможностей** (не угрозы безопасности и стабильности, а вызова и возможности для роста).

