

Клиническая психология

Психологическое обоснование обеспечения комфорта младших школьников в образовательной деятельности

Н. Н. Ниязбаева

кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии Костанайского государственного университета им. А. Байтурсынова (niyaz_nn@mail.ru)

Обзор специальной литературы, посвященной вопросам позитивных психофизиологических состояниях человека, для обоснования необходимости обеспечения комфорта школьников. Доказывается, что состояния комфорта, счастья, переживание радости, интереса (что в данном случае автор отождествляет) сохраняют психофизиологическое здоровье школьников, являются источниками творческого подъема, стремления к сотрудничеству, усилению межличностных отношений во внутришкольной среде, желания продолжить свое образование в данных условиях. Являясь сторонниками создания внутришкольной среды и организации взаимодействия в ней субъектов с целью обеспечения комфорта школьников, автор приходит к выводу, что комфорт является необходимым условием, оптимальным средством и возможностью для полноценной образовательной деятельности младших школьников. Состояние и ощущение комфорта в среде внутри школы способствует, в первую очередь, сохранению психофизиологического здоровья детей, а также является источниками творческого подъема, радости, желаниям к сотворчеству. Рассматриваются противоположные комфортному состояния: дискомфорта, отчуждения, диссонанса, дисгармонии.

Ключевые слова: комфортное состояние, комфорт школьников, дискомфорт, развивающий дискомфорт, интеллектуальный комфорт, психологический комфорт, физический комфорт, комфортная внутришкольная среда.

Активизация процессов гуманизации и демократизации в образовании дает возможность совершенствовать внутришкольную среду в целях обеспечения комфорта младших школьников. Это направление мы считаем особенно перспективным в развитии начального образования.

Согласно аналитическим исследованиям, современное и широко распространенное понимание смысла слова «комфорта» находится большей частью в области материальных условий и бытовых благ. В русский язык слово пришло из английского языка и переводится как «удобство», «удобный». Этимологический словарь указывает на происхождение английского слова comfort от старо-французского confort, что значит «подкрепление». Обращаясь к словарю В. Даля, встречаем следующее толкование: «Комфортъ – удобство, уютство, у(прі)ютъ, холя, приволье, домашній покой, удобства и избытокъ. Комфортабельный – покойный, удобный, пріютный, привольный». В словаре иностранных слов «комфортный» определяется как «наиболее благоприятный для нормальной жизнедеятельности организма».

Видится интересным и целесообразным исследование данного понятия с точки зрения психологии, что, на наш взгляд, позволит расширить характеристики состояний и ощущений человека. В современных словарях авторы и составители пока ограниченно используют слово «комфорт» для характеристик психических и психологических явлений. Так, предлагают самостоятельное определение душевного *комфорта* как состояния внутреннего спокойствия, отсутствия разлада с собой и окружающим миром; определение самочувствия как ощущения физиологической и психологической *комфортности* внутреннего состояния человека; ощущение *комфорта* (дискомфорта) в общем определении состояния человека; дискомфортного состояния. Таким образом, мы видим, что понятие «комфорт» не ново, но, на наш взгляд, недостаточно распространено в области психологии. Несмотря на то что мы встречаем определение дискомфортного состояния, исследователями не указывается, что же понимать под комфортным состоянием. Хотя в последнее время в лексическом багаже психологов и педагогов довольно распространены такие понятия, как «психологический комфорт», «состояние комфорта», характеризующие психические состояния человека в определенной ситуации.

Являясь сторонниками создания внутришкольной среды и организации взаимодействия в ней субъектов с целью обеспечения комфорта школьников, мы приходим к выводу, что комфорт является необходимым условием, оптимальным средством и возможностью для полноценной образовательной деятельности младших школьников. Состояние и ощущение комфорта в среде внутри школы способствует, в первую очередь, сохранению психофизиологического здоровья детей, а также является источниками творческого подъема, радости, желанием к сотворчеству.

Комфортное состояние мы рассматриваем как состояние, характеризующееся комплексом долговременных приятных субъективных ощущений, связанных с удовольствием и удовлетворением возникающих потребностей. Комфортное состояние – психическое – показывает оптимальный уровень активности психической деятельности и оптимальность протекания психических процессов. Комфортное состояние – физиологическое – сопровождается положительными психофизиологическими изменениями организма, что отражается в целом на жизнедеятельности человека. Комфортное состояние возникает под влиянием благоприятных условий среды жизнедеятельности. Ощущение комфорта понимаем как отражение в сознании свойств и качеств предметов и явлений среды, благоприятно воздействующих на органы чувств.

Исследуя реакции человека на внешний мир, З. Фрейд в психоанализе выделяет удовольствие как один из жизненных принципов. *Принцип удовольствия* действует, когда психический аппарат стремится удержать количество возбуждения на определенном уровне тем самым не давая нарастать напряжению, которое ведет к неудовольствию. Но принцип удовольствия оказывается непригодным для самосохранения в мире, по мнению

3. Фрейда, где внешние силы противостоят ему. «Конечный исход» не всегда соответствует удовольствию, тогда на смену приходит принцип реальности. Он констатирует неудовольствие, которое неизбежно, т. е. принцип реальности говорит об определенных условиях внешнего мира, которые действительны, и их необходимо учитывать.

Состояние и ощущение психофизиологического комфорта человека в среде связано со стабильностью внутреннего состояния организма, отражается на здоровье человека. Об этом интересно писал Лев Мечников в своей статье «Душевная гигиена»: «Чувство радости или благосостояния, например, вызывает в мускулах вообще, и в особенности в грудных мускулах, усиленную эластичность, позволяющую нам дышать вольнее; чувство горя, беспомощности, вызывая всеобщее мускульное сокращение, затрудняет кровообращение и дыхание... В этом смысле мы вправе сказать, что наше обычное душевное настроение обуславливает до известной степени самое анатомическое строение тела» [7, с. 44]. Л. Мечников указывает, что особенно важно обращать внимание на эту зависимость в раннем детстве, когда еще можно внести коррективы.

Можно сказать, что продолжительное комфортное состояние, сопровождающееся приятными субъективными ощущениями, несет за собой сохранение здоровья человека. Так, Э. Фромм замечал, что фактически счастье и несчастье являются выражением состояния целостного организма, полноты личности. Счастье связано с жизнеспособностью, глубиной чувств и мышления, продуктивностью в деятельности, остротой ума. У несчастного человека недостаточно раскрыты эти способности и недостаточна полнота деятельности, несчастье парализует наши психические функции. Счастье же, напротив, способствует полноте их осуществления.

Классическая психология также указывает на зависимость успешности и неуспешности человека, действий и поступков от состояний его психики. Процесс деятельности и ее результат порождает положительные или отрицательные состояния в конкретной ситуации. Об этом свидетельствуют: С. Л. Рубинштейн, Л. В. Куликов, Е. П. Ильин, Н. Д. Левитов и др.

Как указывает М. Аргайл, хорошее настроение, которое психологически и физиологически мы связываем с состоянием комфорта, оказывает мощное воздействие на поведение и особенности мышления человека. Синтезируя труды некоторых зарубежных исследователей, М. Аргайл приходит к выводу, что действия и рассуждения человека в хорошем настроении отличаются от действий и рассуждений человека в плохом настроении. Так как поведение зачастую находится в зависимости от состояния, очевидно, что в хорошем настроении человек более склонен к позитивным поступкам как по отношению к себе, так и другим. В хорошем настроении у человека выше концентрация внимания, улучшается память, счастливые люди становятся щедрыми и готовы прийти на помощь другим, утверждает М. Аргайл.

Так, прослеживается тесная взаимосвязь между радостными переживаниями человека и его социальными отношениями. Если общение с каким-либо человеком доставляет вам радость, указывает К. Изард, ваши отношения, безусловно, будут основаны на доверии, привязанности, что является чрезвычайно важной социальной функцией радости. Биологические функции заключаются в восстановлении энергии, ускорении процесса выздоровления.

Радость К. Изард отождествляет с чувством психологического комфорта и благополучия, которая переживается как приятное, желанное, полезное, позитивное чувство [3, с. 152].

«Радость заставляет человека с особой остротой ощутить свое единство с миром. Радость – это обостренное чувство сопричастности, собственной принадлежности к миру» [Там же, с. 153].

В комфортном состоянии можно выделить следующие компоненты: устойчивое настроение, положительные чувства и эмоции, позитивное переживание событий, стабильный повышенный физический тонус.

Устойчивость настроения как основного компонента состояния связывают с успешной адаптацией личности к социальной среде. Успешная адаптация детей – одна из первоочередных задач педагогов, решение которой позволит младшим школьникам освоить среду с целью реализации своих индивидуальных интересов, склонностей, возможностей и занять активно-инициативную позицию во взаимодействиях с ней. Взаимодействие со средой при неадаптированности может стать причиной психоневротической формы поведения ребенка. Избежать конфликта, как внешнего в случае психоза, так и внутреннего в случае невроза, возможно только путем изменения отношений ребенка со средой жизнедеятельности.

Выше уже указывалось на зависимость успешности человека от его психических состояний. Это возможно подтвердить и выделением в психологии эмоций успеха-неуспеха как подкласса производных переживаний, т. е. тех, которые уже возникли в процессе деятельности.

Психологи школы К. Левина проводили исследования: благодаря наглядным успехам, создаваемым искусственно в начале эксперимента, формировалось устойчивое стремление выполнить задание, объективно неразрешимое. Неуспешность делала это стремление слабее. Испытуемые, ощущающие успех в процессе деятельности, ставили перед собой более трудные задачи. Причем особенно важно здесь то, что полученные результаты в ходе эксперимента обусловлены не объективными достижениями, а именно переживанием их в качестве успешных либо неуспешных. Функциональное назначение эмоций успеха заключается в том, что они усиливают и поддерживают исходное побуждение к цели, эмоции неуспеха – сдерживают и отклоняют.

Переживание событий, характер чувств, состояний напрямую зависят от социального окружения человека, от характера межличностных взаимодействий. В период детства, подчеркивает Л. И. Божович, одним из главных факторов, влияющих на психическое состояние ребенка, является взрослый человек, находящийся рядом, поддержка и одобрение которого составляют необходимое условие «уравновешенности» ребенка с окружающей его средой и переживания им эмоционального благополучия.

К. Роджерс в этой связи говорит о помогающих отношениях, в основе которых находится принятие другого человека как ценности, эмпатическое понимание его. Человеческие взаимоотношения – это источник здоровья, активности, уверенности человека, веры в собственные силы и возможности, развития уникальности, преодоления неврозов, проявления творчества. В таких взаимоотношениях происходит изменение человека и в его мыслях, и в поведении, и на сознательном уровне, и на более глубоком, внутреннем, что дает ему возможность справиться с жизненными трудностями более конструктивными способами, приносящими удовлетворение. Под помогающими отношениями К. Роджерс понимает «отношения, в которых, по крайней мере, одна из сторон стремится к поощрению другой к личностному росту, развитию, созреванию, улучшению жизнедеятельности и сотрудничества» [9, с. 44].

В гуманистической психологии А. Маслоу отождествляет здоровый рост человека с его психологическим здоровьем и самоактуализацией. Помимо объективных характеристик здорового человека, автор выделяет субъективные доказательства, подтверждающие наличие самоактуализации и то, что человек стремится к росту. К ним относятся «ощущения наполненной жизни, счастья и эйфории, ясности, удовольствия, спокойствия, ответственности, уверенности в своей способности противостоять стрессу, тревоге и проблемам. Субъективные сигналы о том, что подвел себя, о фиксации, регрессии, тревоге, отчаянии, скуке, неспособности наслаждаться, переживании вины, чувстве стыда, ощущении бесцельности, пустоты, потери идентичности, показывают обратное» [6, с. 130].

У ребенка должна быть возможность делать выбор самому. Он будет выбирать то, что полезно и хорошо для его роста. Ребенок в этом случае поступает правильно, считает А. Маслоу, так как это приносит ему удовольствие. «Это подразумевает, что он знает лучше, чем кто-либо другой, что хорошо для него. Разрешающий режим, который провозглашает А. Маслоу, означает не то, что взрослый прямо удовлетворяет потребности ребенка, а подразумевает создание возможностей для самостоятельного удовлетворения своих потребностей ребенком и возможности делать выбор, то есть «позволить ему быть», существовать таким, какой он есть» [Там же, с. 160].

Дарованная ребенку жизнь – это одновременно и дарованная ему радость, считает А. Лоуэн. Радость невозможна без свободы, которая, по словам Лоуэна, означает право искать и находить свое собственное счастье или радость [5, с. 14]. Свободой человек должен обладать как внешней, так и внутренней, тогда он может открыто выражать свои чувства. Чувство радости находится в прямой взаимозависимости от «состояния телесной живости». «Телесная живость», раскрепощенность, свобода мышц – физическая основа, чтобы иметь возможность испытать радость. Дети, которых подавляют и которые вынуждены сопротивляться и вступать в силовое противостояние, легко узнаются среди других. Их «взгляд становится тусклым, тело зажимается и костенеет, а вся манера поведения говорит о покорности и подчинении. Такие дети, вырастая, превращаются в неврастеников, которые могут быть обучены науке побеждать, но совершенно не знают, как быть веселыми и радостными» [Там же, с. 16].

Касаясь вопроса соотношений психологии и физиологии человека, возвратимся к Маслоу, который пишет, что неудовлетворенность потребностей человека в безопасности, сопричастности, любви, уважении и признании становится причиной появления неврозов, которые, в свою очередь, снижают остроту зрительной перцепции, осязания, обоняния.

В противовес положительным состояниям комфорта выделяют состояния отрицательные – дискомфортные. Такие состояния возникают под влиянием неблагоприятных условий среды жизнедеятельности и характеризуются негативно-субъективными ощущениями, которые часто сопровождаются неблагоприятными психофизиологическими сдвигами.

Так, например, описывает Ю. Сосновикова одно из отрицательных состояний подростков, связанных с внутренним дискомфортом: «неуютность, раздражительность, рассосредоточенность, бесцельность. Трудно собраться с мыслями, управлять своими действиями. Воля снижена, эмоции расторможены, мысли не собраны. В этом состоянии подростки, особенно младшие, подчинены ситуации и совершают неблагоприятные поступки под ее влиянием, не имея к этому специального намерения» [11, с. 102].

С переживанием эмоционального дискомфорта, связывают и тревожность, сопровождающуюся ожиданием неблагоприятного, предчувствием грозящей опасности

(А. М. Прихожан, В. М. Астапов др.). Наличие тревожности как устойчивого образования свидетельствует о нарушениях в личностном развитии, что вызвано неудовлетворением ведущих потребностей и препятствует полноценной жизнедеятельности и здоровому общению. Экспериментально подтверждено, что тревожность у детей отрицательно влияет на их деятельность, успеваемость в школе и социальную адаптацию. Во внутришкольной среде на тревожность как состояние оказывают воздействие атмосфера в классе, позиция и поведение педагога, неудовлетворенность ребенка своими оценками.

Е. Фанталова видит причины дискомфорта в расхождении между ведущими жизненными ценностями и доступностью достижения поставленных целей. В данном аспекте на основании соотношений параметров «ценность» и «доступность» Фанталова предлагает методику определения внутреннего конфликта. Результаты проведенных ею исследований показали, что состояние внутреннего конфликта – это, прежде всего, состояние «разрыва» между потребностью в достижении внутренне значимых ценностей и возможностью такого достижения в реальности [13].

Состояния дискомфорта можно отождествить с состоянием дисгармонии, которое характеризуется несоответствием каких-либо психических функций, черт личности, особенностей поведения как между собой, так и по отношению к вышестоящей системе, по отношению к ситуации.

Аналогичным можно назвать и состояние когнитивного диссонанса, когда у человека одновременно имеются некоторые установки или знания, не согласующиеся между собой, или когда возникает конфликт между убеждениями и внешним поведением. Наличие когнитивного диссонанса у человека говорит о нарушении закона равновесного состояния, т. е. естественного стремления человека к сбалансированности своих мыслей, чувств и поведения. Это подтверждается положениями из теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера. Их суть в том, что положительное эмоциональное переживание возникает у человека тогда, когда его ожидания подтверждаются, а когнитивные представления воплощаются в жизнь, т. е. когда реальные результаты деятельности соответствуют намеченным, согласуются с ними. Отрицательные эмоции возникают и усиливаются в тех случаях, когда между ожидаемыми и действительными результатами деятельности имеется расхождение, диссонанс. Субъективно состояние диссонанса переживается как дискомфорт, и человек стремится как можно скорее от него избавиться. Выход из этого состояния может быть двояким: или изменить когнитивные ожидания и планы таким образом, чтобы они соответствовали реально полученному результату, или попытаться получить новый результат, который бы согласовывался с прежними ожиданиями.

Категориям «дискомфорт», «дисгармония», «когнитивный диссонанс» в некоторой степени тождественно и понятие «отчуждение» в негативном (деструктивном) для личности смысле. В социально-психологическом аспекте отчужденность проявляется в соответствующих переживаниях человека: чувстве обособленности, одиночества, изоляции, отвержения, потери Я, ощущения недостатка теплых отношений с другими, отдаления от других и т. д.

В психоанализе и психологии понятие отчуждения впервые использовано З. Фрейдом при объяснении особенностей патологического развития личности в условиях чуждой и враждебной ее естественной культуре природе. Следствие каждого невроза – отдаление больного от реальной жизни, его отчуждение от действительности. Развивая идеи Фрейда, Э. Фромм сформулировал понятие бегства от свободы, подтвердил связь между неврозом и

отчуждением и пришел к выводу, что в самом широком смысле любой невроз можно считать следствием отчуждения.

Изоляция, отвержение, низкая самооценка, чувство неполноценности, враждебности – такими видят признаки отчуждения школьника в школе современные педагоги-исследователи (К. И. Подбужкая, Ю. Турчанинова и др.). По их мнению, в процессе образования отчуждение проявляется в таких аспектах, как отчуждение от:

образовательного пространства;

предметов, необходимых в образовании, – книг, пособий, средств, учебных принадлежностей;

участников образовательного процесса – учителей и учащихся;

свободы распоряжаться образовательным пространством.

Ю. Турчанинова, актуализируя проблему отчуждения в образовании, связала ее с несвободой учащихся в возможности распоряжаться образовательным пространством и всем в нем необходимым по собственному усмотрению. Механизмы дополнительного отчуждения, по мнению автора, скрыты и традиционной системе образования, в частности, в едином учебном плане, программах, предметно-классово-урочной структуре обучения, которая препятствует погружению в изучаемый материал [12].

Но, бесспорно, нельзя однозначно абсолютизировать значение комфорта в жизнедеятельности ребенка. При затруднениях, которые неизбежно возникнут, ребенок должен уметь принимать меры для их преодоления, а этому необходимо учить. И в психологии (например, психологический анализ страха и тревоги) всегда актуальны вопросы о большей значимости либо постоянного ощущения ребенком безопасности и надежности, либо того, чтобы учить его осознавать и преодолевать проблемные ситуации. Отсюда вытекает следующая задача: как в процессе образовательной деятельности во внутришкольной среде обеспечить ребенку комфорт и защищенность, но в то же время научить его быть способным к преодолению затруднений?

А. Маслоу, выдвигая на приоритетные позиции удовольствие, удовлетворение потребностей, счастье человека, указывал, что «полное отсутствие фрустрации, боли или опасности опасно. Чтобы быть сильным, человек должен приобрести толерантность к фрустрации, способность воспринимать физическую реальность как безразличную к человеческим желаниям...». Фрустрация может быть полезной и укрепляющей. Но в то же время гуманист подчеркивает, что ребенок, который окружен любовью, заботой и уважением, становится способным стать сильнее и преодолевать препятствия [6, с. 161].

Очевидно, что в идеально комфортных условиях обучение преодолению жизненных трудностей невозможно, поэтому ряд исследователей предлагают искусственно создавать ситуации затруднения или проблемы, преодоление которых обуславливает развитие учащегося (Н. П. Капустин, А.Н. Перре-Клермон, А. В. Хуторский, Е. А. Ямбург и др.). Так, Е. А. Ямбург утверждает, что для подлинного развития нужен не только определенный комфорт, но и конструктивные стрессы, в том числе возникающие в результате нравственных коллизий; Н.П. Капустин предлагает искусственно создавать ситуацию когнитивного диссонанса; А.-Н. Перре-Клермон указывает на конфликты.

Еще Л. С. Выготский подчеркивал, что идеально адаптированный к среде ребенок развиваться не будет. Рост и совершенствование рождаются из боли конфликта, –

заключает А. Маслоу [6, 20]. Эту мысль поддерживают и современные педагоги-практики: ребенок может стать жертвой, когда, полностью адаптированный в социуме, он не умеет противостоять ему.

Конечной целью обеспечения комфорта является то, что ученики, взрослея, будут обладать ярко выраженной индивидуальностью, свободой и независимостью в самовоспитании, ведущий к раскрытию «Я», совершенствованию, нравственному росту. Э. Фромм называет это продуктивностью, когда реализуются все способности человека, его силы. Продуктивность выражается в спонтанной активности умственных и эмоциональных сил человека. К. Юнг говорит о процессе индивидуации, в ходе которой человек разрешает свои внутренние противоречия и проблемы. А. Маслоу говорит о самоактуализации человека: люди, которые смогли самоактуализироваться – это здоровые люди, зрелые, достигшие единства и целостности внутреннего мира и внешнего поведения.

Итак, доказательство важности положительных, в частности комфортных, психофизиологических состояний подтверждают теоретические и практические исследования в психологии относительно взаимосвязи состояний человека с продуктивностью его жизнедеятельности: человек более удачлив и успешен, пребывая в позитивных, оптимальных для своей жизнедеятельности состояниях, испытывая положительные эмоции. Таким образом, мы находим психологическое обоснование педагогической проблемы обеспечения комфорта школьников в их образовательной деятельности.

С педагогической точки зрения, **комфорт** выступает как качественная характеристика:

- 1) организации внутришкольной среды;
- 2) образовательной деятельности младшего школьника, являющейся следствием своевременной реализации его способностей и возможностей, удовлетворения от учебной информации и результатов собственной деятельности, согласованности в общении с педагогами и сверстниками, потребности продолжить свое образование в условиях внутришкольной среды.

Внутришкольная среда, в которой обеспечен комфорт школьников, есть комфортная. Комфортная внутришкольная среда – внутреннее пространство школы, система ее условий, позволяющих сохранить психофизиологическое здоровье учащихся, способствующих их оптимальной включенности в образовательную деятельность, успешной самореализации, усиливающих позитивное взаимодействие субъектов педагогического процесса.

Достижение комфорта как психофизиологического состояния младшими школьниками во внутришкольной среде способствует успешной адаптации ребенка к новым условиям жизнедеятельности, эмоциональной устойчивости, саморегуляции, активной и инициативной позиции, отсутствию тревожности, снижению утомляемости в процессе образования. Комфорт ребенка во внутришкольной среде, как психофизиологическое состояние, позволяет максимально сохранить его здоровье, способствует адекватному поведению и успешной деятельности, поддерживает положительный эмоциональный фон, формирует устойчивое переживание радости, удовольствия и удовлетворения от пребывания во внутришкольной среде. В целом устойчивые, долговременные комфортные состояния дают возможность полноценному личностному развитию.

Структурными составляющими комфорта являются психологический, интеллектуальный и физический комфорт, единство достижения которых в процессе образовательной деятельности есть условие полноценного личностного роста школьника.

Психологический комфорт устанавливается через соответствие между психическими свойствами, состояниями школьника и организационно-коммуникативными условиями внутришкольной среды. Психологический комфорт указывает на состояние радости, удовольствия, удовлетворения, счастья, которые младший школьник переживает, находясь внутри образовательного учреждения. Эти состояния могут быть связаны непосредственно с процессом обучения (интеллектуальным комфортом), с организацией предметного окружения (физический комфорт), с общением, взаимодействием с другими субъектами среды. Положительные эмоции, характерные для психологического комфорта, - это своего рода движущая сила в поведении человека, мотивация в его деятельности, способах и моделях построения взаимодействия со средой и ее субъектами.

Источниками психологического комфорта выступают, в первую очередь, организационно-коммуникативные условия внутришкольной среды, т.е. организация межличностных взаимодействий субъектов. Для системы «учитель-ученик» - это отношения в процессе совместной деятельности, которые характеризуются устойчивым положительным эмоциональным состоянием, обоюдными доброжелательными отношениями. В личностном смысле это выражается в эмпатическом принятии друг друга, активном слушании, доверии и т.д. Доверие выступает в качестве обязательного фонового условия, что предполагает взаимопроникновение взаимодействующих людей в смыслы друг друга. Эмпатия, которую называют феноменом педагогического общения, подразумевает постоянное отражение чувств другого человека во взаимодействии с ним. Для учителя важно овладеть навыками эмпатического слушания, цель которого - создание у учащихся ощущения того, что его чувства и переживания приняты, поняты и интересны педагогу. От педагогического влияния зависит, насколько ребенок будет эмоционально насыщен, насколько интересна и увлекательна будет для него жизнь в школе. Педагог «выступает как субъект конструирования мироустройства, миропорядка» [10, 27].

Действия педагога по конструированию комфортной среды «мироустройства и миропорядка» заключаются в обеспечении наиболее благоприятных условий для взаимодействия, в том, чтобы дать возможность ребенку проявиться в полной мере как личности. В качестве конкретных способов осуществления действия В. А. Ситаров [Там же, 10] называет такие, как просьба вместо требования или приказа, убеждение вместо физического или агрессивного словесного воздействия, организация вместо жесткой дисциплины, компромисс вместо конфронтации и т.д. Педагоги-практики и психологи подчеркивают, что в младшем школьном возрасте особое значение имеет тактильный контакт (Ш. Амонашвили, Ю. Гиппенрейтер и др.). Филогенетически доброжелательное прикосновение - это знак эмоциональной безопасности. Когда позитивный контакт отсутствует, ребенок просто перестает понимать, о чем говорит учитель.

Что касается непосредственных способов осуществления индивидуальной поддержки, как помощи, указывает В. А. Ситаров, то к ним можно отнести такие, как подбадривание, услуга, снятие напряженного состояния, защита и т.д. Результат осуществления помощи всегда взаимоприятен: для ребенка это выравнивание личности, сохранение психического здоровья; для педагога - удовлетворенность, радость от проявления своих личностных качеств, видимый результат в лице счастливых и благодарных воспитанников [Там же, 10].

Взаимодействие всех участников образовательного процесса внутри школы порождает особую педагогическую среду. Взаимодействие может быть построено как на основе принуждения, авторитаризма, так и на основе достижения взаимного доверия, понимания, комфортных состояний всех субъектов и любви.

Принято считать, что любовь ребенок должен получать в семье, к школе это чувство не имеет никакого отношения. Учителя теряются от откровенных проявлений любви детей, порой не зная, как реагировать на них. Соответственно дети редко находят в школе то душевное тепло, к которому они стремятся. У. Глассер даже предлагает любовь в школах рассматривать на уровне социальной ответственности [2, с. 27).

Только совсем недавно любовь к детям в школе стала рассматриваться как педагогическая категория. Одним из сторонников активного проявления педагогами любви является Ш. А. Амонашвили, который первым принципом своей педагогической деятельности считает любовь к ребенку. Без нее нельзя воспитать «гуманную душу в человеке». Ребенок становится счастливым, как только ощущает к себе искреннюю и бескорыстную любовь [8, с.15]. Л.Л. Шевченко характеризует проявление любви как степень развития нравственного сознания учителя. Отношения учителя и учеников в любви характеризуются такими качествами как доверие, уважение, требовательность, чувство меры, справедливости, великодушия, доброты. К ним относятся и взаимопомощь, взаимопонимание, взаимоуважение, взаимная требовательность и ответственность. В. А. Ситаров рассматривает любовь как ненасильственное действие в педагогике и считает, что это усиление другого человека как личности [10, с. 54]. О. А. Казанский посвящает свой труд педагогике «как любви» и считает, что сотрудничество в отношениях «учитель-ученик» – это тоже проявление любви. Любовь, по мнению автора, снимает тревожность и дает ощущение безопасности [4, с. 17].

Педагог по отношению к ребенку должен выступать и в качестве фасилитатора, что говорит о его поддерживающей и помогающей функциях. Термин «фасилитация» используется в психологии для обозначения процесса и феномена облегчения, оптимизации деятельности одного человека при активном поддерживающем присутствии другого. В образовательном процессе фасилитатором по отношению к ребенку, как мы уже сказали, выступает педагог, который призван помогать в какой-либо деятельности.

Но, как показывает практика, учителям зачастую сложно выбрать вышерассмотренные действия, они не становятся нормой педагогической действительности, и в результате исчезают позитивные отношения с детьми, пропадает возможность наладить их и улучшить, исчезает способность положительно разрешать самые сложные проблемы в школе.

Интеллектуальный комфорт в образовательной деятельности школьника достигается через соответствие между его способностями, возможностями, интересами и содержательно-педагогическими условиями внутришкольной среды. Интеллектуальный комфорт говорит об удовлетворенности человека процессами своей мыслительной деятельности и ее результатами. В учебном процессе это удовлетворение потребности в получении новой информации, что проявляется в уровне сложности предлагаемых для решения проблем и задач, в их соответствии возрасту, интересу и индивидуальным особенностям мышления. На учебном занятии интеллектуальный комфорт достигается сменой видов деятельности, темпом, желаемым результатом, поддержкой со стороны педагога, верой в собственные возможности и т. д.

Психологи подмечают, что «интерес – наиболее часто испытываемая положительная эмоция. Он является исключительно важным видом мотивации в развитии навыков, знаний, интеллекта. Интерес – это единственная мотивация, которая может поддерживать повседневную работу нормальным образом. Он необходим для творчества» [3, 183 –184]. А творческая деятельность во внутришкольной среде позволяет формировать у ребенка состояние психологического комфорта, доминанту положительных эмоций; происходит, как указывают психологи, стойкое физиологическое возбуждение мозговых центров удовольствия.

Интерес и удовольствие, сопровождающее его, рождает ситуацию успеха, которая есть «главный нерв гуманизации обучения, воспитания» [1]. Психологический механизм ситуации успеха включает как обязательные следующие элементы: желаемую для ребенка цель, переживание чувства определенной степени напряжения, возможность преодоления возникающих трудностей, разрешение их, переживание радости успеха, неоднократность повторения подобной ситуации [1; 6].

Многие резервы оптимизации взаимодействия в образовательном процессе скрыты в педагогической коммуникации, указывает В. Д. Ширшов, знание теоретических основ которой «создает возможность для повышения качества и эффективности рациональных, эмоциональных и волевых компонентов коммуникативной деятельности учителя и учащихся и тем самым гарантирует положительные результаты усвоения знаний, навыков и умений, привычек и правил поведения учащихся» [14, с. 9]. Одной из функций педагогической коммуникации В. Д. Ширшов называет экспрессивность. Владение экспрессивностью как способностью быть выразительным, привлекательным, позволяет учителю создать урок – праздник для своих учеников, где каждому интересно, радостно, комфортно. К примеру, один из приемов: когда экспрессивный учитель заметит, что ученики устали, отвлекаются, предлагает им: «А теперь вместе споем!» и запекает что-нибудь веселое [14, 43-49]. Безусловно, в такой атмосфере ребенок почувствует себя свободным, счастливым, нацеленным на успех и непереносимое его достижение.

То, что зачастую в педагогической практике встречается неумение организовать процесс обучения таким образом, чтобы каждый ребенок обучался, развивался в ситуации успеха, подтверждают психолого-педагогические исследования. Так, А. М. Прихожан, исследуя причины тревожности детей в школе, выясняет, что чаще всего причины находятся в их неудовлетворенности своей успеваемостью. Педагогам это должно говорить о том, что в ежедневной работе необходимы поощрение интеллекта учащихся, воспитание уверенности в собственных возможностях, поддержка и помощь, конструктивная критика, справедливое оценивание – то есть то, что необходимо для развития самодостаточности каждого ребенка.

Известный американский психолог, психотерапевт и педагог У. Глассер, проанализировав жизнь ребенка до школы и в течение первых лет обучения, утверждает, что основной бич школы – это проблема неудачников. В дошкольном возрасте, пишет У. Глассер, ребенок чувствует себя достаточно приспособленным к окружающему миру: он имеет необходимые знания о нем и оптимистично и радостно смотрит на мир, и «...ни один ребенок не приходит в школу с клеймом неудачника. Школа и только школа навешивает на ребенка этот ярлык» [2, с. 156]. Оптимизм и светлые надежды рушатся по мере накопления неудач, неудовлетворения и ощущений беспомощности, появляющихся в школьной жизни. А неудачи ребенка в школе в большей степени связаны с тем, как хорошо он учится и насколько это сказывается на его социальном статусе.

Физический комфорт школьника характеризуется соответствием между его телесными, соматическими потребностями и предметно-пространственными условиями внутришкольной среды. В первую очередь, это витальные потребности в пище, воде, тепле и т. д., на которых основывается жизнедеятельность человека, и которые необходимо учитывать в качестве первых при создании и организации благоприятной внутришкольной среды. Физический комфорт связан и с сенсорными процессами, характеризующими зрительные, слуховые, тактильные ощущения.

Конкретизация содержательной трактовки комфорта в образовательной деятельности школьников послужила основанием для определения критериев и показателей комфорта (табл. 1).

Показатели комфорта в образовательной деятельности могут быть распределены по зонам благополучия, риска и неблагополучия во внутришкольной среде. Тщательно продуманная диагностика комфорта в образовательной деятельности учащихся даст информацию об эффективности и оптимальности конструирования реальной внутришкольной среды. Критерием качества внутришкольной среды в данном случае будет являться комфорт в образовательной деятельности школьников, который выступает условием, средством и возможностью развития ребенка.

Таблица 1

Структура комфорта в образовательной деятельности младших школьников

Виды комфорта	Критерии комфорта	Показатели комфорта
Психологический комфорт	Удовлетворенность учащихся общей психологической атмосферой в классе, школе.	<ul style="list-style-type: none">• Позитивное отношение к одноклассникам, коллективу;• согласованность в отношениях «учитель-ученик»,• наличие мотивов позитивного отношения к учению,• наличие положительных эмоций в учении,• отсутствие устойчивой тревожности,• ощущение

		защищенности и безопасности внутри школы
Интеллектуальный комфорт	Своевременная реализация учащимся своих способностей и возможностей	<ul style="list-style-type: none">• Соответствие самооценки ученика с оценкой учителя,• уверенность в своих способностях и возможностях,• удовлетворенность учащихся объемом школьной информации,• оптимальная включенность учащегося в образовательный процесс,• наличие достижений в образовательной деятельности,• положительное отношение к содержанию учебных предметов.
Физический комфорт	Потребность продолжить свое образование в данных условиях внутришкольной среды	<ul style="list-style-type: none">• Позитивное восприятие предметно-пространственной среды школы (визуальное, аудиальное восприятие);• отсутствие нарушений

		в состоянии психофизиологического здоровья, вызванных условиями внутришкольной среды (утомляемость, нарушение осанки, зрения).
--	--	--

Правильно проведенная диагностика (с набором адекватных методик) степени достижения комфорта и ее результаты позволят дифференцировать учащихся по группам: благополучия, риска и неблагополучия. Рассмотрим основания для распределения учащихся по группам относительно степени достижения комфорта в образовательной деятельности.

К **группе благополучия** относятся дети с устойчивой адаптацией к внутришкольной среде, выражающейся в умении преодолевать негативные ситуации, возникающие в процессе образовательной деятельности. Учащиеся группы благополучия активны, успешны в учебной деятельности, удовлетворены достигнутыми результатами, своим положением в классном коллективе, умеют устанавливать доброжелательные контакты со сверстниками, с желанием сотрудничают с педагогами. Фактически такие дети не нуждаются в психолого-педагогической помощи, но им рекомендованы групповые образовательные занятия с целью поддержания и сохранения достигнутого состояния комфорта. К группе благополучия относятся дети, положительные результаты по показателям комфорта которых составляют от 100 % до 93 % (положительные результаты по 14 показателям комфорта, допускаются отрицательные результаты по одному показателю).

К **группе риска** относятся дети, проявляющие лишь отдельные признаки дезадаптации, несколько повышенную тревожность в общении с педагогами. Учащиеся этой группы склонны к проявлению раздражительности, что отражается на их взаимодействии со сверстниками и учителями. Школьники группы риска могут нуждаться в дополнительных учебных занятиях, но могут быть достаточно успешными в образовательной деятельности. Эти дети нуждаются в специально организованных дополнительных занятиях психолога и педагога как в группе, так и индивидуально. К группе риска относятся дети, положительные результаты по показателям комфорта которых составляют от 87 % до 64 % (отрицательные результаты по 2 – 5 показателям).

К **группе неблагополучия** относятся дети, имеющие признаки дезадаптации, дискомфорта, связанные с устойчивыми состояниями волнения, страха, беспокойства, повышенной тревожности в общении с педагогами. Дети этой группы неактивны в образовательной деятельности, нуждаются в регулярных дополнительных учебных занятиях. Они с трудом вступают в контакт с другими детьми, проявляют по отношению к ним как агрессивность, недоверие, так и пассивность, скрытность. Как правило, у учащихся

данной группы отрицательные мотивы учения, они отказываются ходить в школу, выполнять задания и требования педагога. Отклонения в поведении могут быть вызваны психическими заболеваниями, нарушениями в психофизиологическом развитии. Особенности образовательной деятельности учащихся данной группы требуют наиболее тщательной, длительной работы по педагогической коррекции, в большей степени индивидуальной. К группе неблагополучия относятся дети, положительные результаты по показателям комфорта которых составляют 57 % и менее (отрицательные результаты по 6 и более показателям).

Итак, общее количество показателей комфорта в образовательной деятельности учащихся – 14. Школьник попадает в группу благополучия, если положительные результаты по показателям комфорта (%) составляют 100 % – 93 %; в группу риска 87% – 64%; в группу неблагополучия – 57% и ниже.

Учащиеся первых классов могут диагностироваться в период первичной адаптации, учащиеся 2 – 4 классов в период второй четверти учебного года (ноябрь, декабрь).

Одним из наиболее важных этапов в процессе всей диагностики будет являться выявление и определение степени достижения комфорта первоклассниками в их образовательной деятельности. Диагностика степени достижения комфорта первоклассниками позволит получить значительную информацию о качестве протекании адаптационного периода детей во внутришкольной среде. Могут диагностироваться отношения к новому коллективу, педагогам, характер межличностных контактов с одноклассниками, мотивы учения, психические состояния, удовлетворенность пребыванием в предметно-пространственных условиях внутришкольной среды и др. Выявленная степень достижения комфорта даст информацию о наличии (или отсутствии) школьных трудностей, признаков дезадаптации, дискомфорта.

Таким образом, тенденции наполнения процесса школьного образования гуманистическими идеями становятся причиной и отправной точкой в осознании необходимости переосмысления практической и теоретической деятельности каждого педагога и психолога школы. Теоретики и практики школы должны знать, что изучение и оценка образовательной деятельности школьников в реальной внутришкольной среде напрямую зависят от качества и характера взаимодействия субъектов образовательного процесса. Но подчеркнем, что взаимодействие должно осуществляться на основе приоритетной позиции школьника в обеспечении комфорта. Роль педагога в данном случае заключается в направлении, помощи, поддержке, сопровождении в решении обозначенных учеником проблем и выбранных им преобразовательных действиях. Иначе эффективность и оптимальность организации образовательного процесса определяется в пересечении отношений и действий его субъектов: педагога и школьника.

Итак, комфорт как состояние школьника и как качественная характеристика его образовательной деятельности не только результат педагогических действий, но и результат собственных усилий, умений каждого ребенка. Учащиеся могут и должны активно участвовать в преобразовании своей деятельности, находить и вступать в новые формы взаимодействия с педагогами и другими субъектами внутришкольной среды для достижения комфорта. Лучшие результаты образовательной деятельности возникают только тогда, когда внешние воздействия педагогов, родителей, среды совпадают с собственными усилиями ребенка в процессе своего образования. Иными словами, достижение комфорта младшим школьником – результат взаимодействий всех субъектов образовательного процесса.

Научить ребенка определять проблемы и находить способы их решения – значит помочь ему в самореализации, самоутверждении и определении степени ответственности за выполнение своих решений.

Осуществление непосредственной преобразовательной деятельности после проведения диагностических процедур и их анализа может проводиться с двух позиций. С одной стороны, организуются образовательные занятия с психологом и педагогом в группах по степени достижения комфорта (благополучия, риска, неблагополучия). С другой стороны, параллельно занятиям, проводится организация индивидуальной работы с каждым учеником. В процессе этой индивидуальной работы ученик выступает субъектом процесса обеспечения комфорта в своей образовательной деятельности, определяя самостоятельно свои образовательные проблемы и способы их преодоления.

Делаем вывод. Если внутришкольная среда будет наполнена такими условиями, как:

- организация «помогающих отношений», характеризующихся принятием ребенка, вниманием и заботой, поощрением к личностному росту, развитию, улучшению жизнедеятельности (К. Роджерс);
- принятие мер для сохранения и улучшения психофизиологического здоровья детей;
- предоставление возможностей для каждого ученика своевременно и полноценно реализовать свои интересы и способности;
- организация учебных занятий с максимально возможным учетом индивидуального развития познавательных процессов;
- конструирование предметно-пространственного окружения, соответствующего эстетическим нормам и возрастным особенностям учащихся,

то это обеспечит комфорт в образовательной деятельности младшего школьника, что, в свою очередь сохранит его психофизиологическое здоровье; усилит уверенность в учебной деятельности для самовыражения и реализации внутренних потенциалов и ресурсов; создаст возможность для построения гармоничных, доверительных взаимоотношений с педагогами и одноклассниками; будет способствовать позитивным эмоциям и переживаниям для полноценного личностного развития и роста; обеспечит продуктивность учебного процесса как на личностном уровне, так и на уровне образовательного учреждения.

Литература

1. Белкин А. С. Ситуация успеха. Как ее создать: Кн. для учителя. М., 1991.
2. Глассер У. Школа без неудачников. Пер. с англ. / Общ. ред. и предисл. В. Я. Пилиповского. М., 1991.
3. Изард К. Э. Психология эмоций. СПб., 1999.
4. Казанский О. А. Педагогика как любовь. М., 1995.
5. Лоуэн А. Радость. Мн., 1999.
6. Маслоу А. По направлению к психологии бытия. М., 2002.
7. Мечников Л. И. Цивилизация и великие исторические реки; Статьи. М., 1995.
8. Педагогика Ш. Амонашвили // Первое сентября. 2000. № 56.
9. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. М., 2001.
10. Ситаров В.А., Маралов В.Г. Педагогика и психология ненасилия в образовательном процессе. М., 2000.

11. Сосновикова Ю. Е. Возрастной аспект психических состояний // Психические состояния. СПб., 2000.
12. Турчанинова Ю. Отчуждение в образовании // Директор школы. 1996. №5.
13. Фанталова Е. Б. Диагностика и психотерапия внутреннего конфликта. Самара, 2001.
14. Ширшов В. Д. Педагогическая коммуникация: теория, опыт, проблемы / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1994.

Psychological Rationale for Providing Comfort for Junior Students in Educational Activity

Niyazbaeva N.N.

PhD in Education, Associate Professor, Head of the Department of Pedagogy and Psychology, A. Baitursynov Kostanay State University (niyaz_nn@mail.ru)

Overview of the special literature on the positive psycho-physiological states is presented to justify the need to ensure the comfort of students. The article demonstrates that the states of comfort, happiness, experience of joy and interest preserve psycho-physiological health of schoolchildren. These states also are the sources of creativity, desire to cooperate, enhancement of interpersonal relationships in the school environment, and desire to continue education in these conditions. The author supports creation of the intraschool environment and organization of actors' interaction in it ensuring the comfort of students. The author also concludes that the comfort is an essential condition, an optimal mean and an opportunity for the fully-featured educational activities of junior schoolchildren. The state and sense of comfort in the environment inside the school contributes to the preservation of psycho-physiological health of children and also is the source of creativity, joy and etc. The states contrary to comfort are described: discomfort, alienation, dissonance and disharmony.

Keywords: state of comfort, comfort of students, discomfort, developing discomfort, intellectual comfort, psychological comfort, physical comfort, comfort intraschool environment.

References

1. Belkin A. S. Situacija uspeha. Kak ee sozdat': Kn. dlja uchitelja. M., 1991.
2. Glasser U. Shkola bez neudachnikov. Per. s angl. / Obw. red. i predisl. V. Ja. Pilipovskogo. M., 1991.
3. Izard K. Je. Psihologija jemocij. SPb., 1999.
4. Kazanskij O. A. Pedagogika kak ljubov'. M., 1995.
5. Loujen A. Radost'. Mn., 1999.
6. Maslou A. Po napravleniju k psihologii bytija. M., 2002.
7. Mechnikov L. I. Civilizacija i velikie istoricheskie reki; Stat'i. M., 1995.
8. Pedagogika Sh. Amonashvili // Pervoe sentjabrja. 2000. № 56.
9. Rodzhers K. Stanovlenie lichnosti. Vzgljad na psihoterapiju. M., 2001.
10. Sitarov V.A., Maralov V.G. Pedagogika i psihologija nenasilija v obrazovatel'nom processe. M., 2000.
11. Sosnovikova Ju. E. Vozrastnoj aspekt psihicheskikh sostojanij // Psihicheskie sostojanija. SPb., 2000.
12. Turchaninova Ju. Otchuzhdenie v obrazovanii // Direktor shkoly. 1996. №5.
13. Fantalova E. B. Diagnostika i psihoterapija vnutrennego konflikta. Samara, 2001.
14. Shirshov V. D. Pedagogicheskaja kommunikacija: teorija, opyt, problemy / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 1994.