

УДК 378.1

Дидактогенные стрессы у современных школьников: причины возникновения, пути профилактики и коррекции

К.А. Морнов^{1 а}, О.Л. Подлиняев^{2 б}

¹Братский государственный университет, ул. Макаренко 40, Братск, Россия

²Иркутский государственный университет, ул. К. Маркса 1, Иркутск, Россия

^аMornov.KA1983@yandex.ru, ^бpol@psy.isu.ru

Статья поступила 16.05.2016, принята 26.06.2016

В статье рассматривается понятие «дидактогенный стресс», его психосоматические и психологические проявления, а также последствия для физического и психического здоровья обучающихся; анализируются главные причины возникновения, пути профилактики и коррекции дидактогенных стрессов у современных школьников как в отечественной, так и в зарубежной образовательной практике. Приводятся результаты экспериментального исследования эффективности применения мнемотехник школьниками в процессе обучения.

Ключевые слова: обучающиеся; дидактогенные стрессы; профилактика и коррекция; здоровье-развивающее обучение; нейродидактика; мнемотехники.

Didactic-genetic stresses of the modern pupils: reasons for origin and ways of prophylaxis and correction

К.А. Mornov^{1 а}, О.Л. Podlinyaev^{2 б}

¹Bratsk State University; 40, Makarenko St., Bratsk, Russia

²Irkutsk State University; 1, K. Marks St., Irkutsk, Russia

^аMornov.KA1983@yandex.ru, ^бpol@psy.isu.ru

Received 16.05.2016, accepted 26.06.2016

The article regards the concept «didactic-genetic stress», psychosomatic and psychological displays of the didactic-genetic stresses of the pupils and their consequences for the physical and psychological health of the pupils; according to the national and foreign educational practice, the article analyses the main reasons for the origin of the didactic-genetic stresses of the pupils and the ways of their prophylaxis and correction; the article gives the experimental research results for the effectiveness of using mnemonic techniques in the process of the education.

Key words: pupils; didactic-genetic stresses; prophylaxis and correction; health developing education; neurodidactics; mnemonic techniques.

В современной науке под стрессом (от англ. *stress* — напряжение) понимают состояние, возникающее как реакция на различные неблагоприятные воздействия физической, физиологической, психической и иной природы. Понятие «стресс» было введено канадским физиологом австро-венгерского происхождения Гансом Селье в 1936 г. [1].

В зависимости от типа стрессора (неблагоприятного воздействия, приводящего к

стрессу) и характера его влияния выделяют разнообразие видов стрессов: физические, физиологические, психологические, информационные, профессиональные, коммуникативные и т. д.

Для психолого-педагогической науки особое значение имеет изучение дидактогенных стрессов, которые относятся к основным причинам ухудшения физического и психического здоровья обучающихся, сни-

жения эффективности образовательного процесса.

Дидактогенный стресс (от греч. *didasko* — учить и *genesiz* — происхождение) — негативное психическое состояние обучающихся, вызванное образовательным процессом. Дидактогенный стресс выражается в повышенном нервно-психическом напряжении; высокой школьной тревожности; страхах проверки знаний и самовыражения; подавленном (депрессивном) настроении; мотивации избегания неудач (страх потерпеть неудачу в учебной деятельности и желание избежать ее); возникновение ощущений чуждости и враждебности школы.

Также вышеназванный стресс затрудняет конструктивное общение обучающихся с педагогами и родителями, дезорганизует работу высших психических функций — внимания, памяти, мышления и речи, подавляет творческое воображение, выносит процесс обучения «за границы» детских интересов, желаний, ценностных ориентаций и личностных смыслов.

Кроме того, у детей и подростков часто отмечаются психосоматические проявления рассматриваемого стресса: хроническая (постоянная) усталость, рассеянность, головные боли, повышение температуры тела, частая бессонница, снижение аппетита, расстройства желудочно-кишечного тракта, боли в области спины и др.

Отечественные исследователи В.Ф. Базарный, А.А. Медведева, А.М. Прихожан и др. отмечают, что уже к концу 1-го класса различные нарушения в психике наблюдаются у 60–70 % детей; на хроническую усталость жалуются 80 % обучающихся, у каждого четвертого ребенка врачи отмечают негативные изменения в сердечно-сосудистой системе [2–4].

По данным директора ФГБУ «Федеральный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии им. В.П. Сербского» З.И. Кекелидзе, психические расстройства и аномалии развития встречаются у 70–80 % современных школьников, а школьная дезадаптация отмечается у 40 % учащихся начальных классов [5]. По мнению З.И. Кекелидзе, в школах необходимо ввести должность детского врача с психиатрическим образованием. Программа по обучению таких врачей уже разработана в центре им. В.П.

Сербского, и в первую очередь ее планируется внедрить в Москве [Там же].

К концу 8-го класса болезни органов зрения выявляются в пять раз чаще, чем в начальной школе; желудочно-кишечные заболевания — в четыре раза; болезни нервной системы — в двенадцать раз. Болезни опорно-двигательного аппарата, нарушения осанки, сколиоз, остеохондроз, различные проявления двигательного невроза («писчий спазм», судороги) к концу обучения в школе диагностируются у 85 % школьников, иммунодефицит — у 90 %, заболевания эндокринной системы различной степени тяжести — у 75 % учащихся [3; 6].

В связи с этим перед психолого-педагогической наукой стоит серьезная проблема, заключающаяся в профилактике причин возникновения и коррекции уже имеющихся у детей дидактогенных стрессов.

Анализ основных неблагоприятных факторов школьного обучения позволяет констатировать главные причины дидактогенных стрессов у современных школьников:

а) хроническое напряжение, вызванное подавлением свободы движений, многочасовым закрепощением двигательной активности (гипокINETИЧЕСКИЙ стресс). Традиции классно-урочной системы, уходящей своими истоками в средневековье, обрекают детей (очень подвижных по своей природе) на почти полную обездвиженность в процессе обучения. Длительная моторная закрепощенность поддерживается (под видом дисциплины) суровыми учительскими окриками типа «Не вертись!» и «Тихо!», усугубляется неудобной (неподходящей по размеру обучающемуся) школьной мебелью, тесным, маленьким и сенсорно-обедненным пространством классных комнат;

б) хроническое напряжение у детей, вызванное авторитарным, а также манипулятивным стилем обучения и воспитания, проявляемым как со стороны учителей, так и нередко со стороны родителей. При названных выше стилях обучения происходит систематическое подавление открытого, естественного и спонтанного самовыражения (произвольной активности, творческой деятельности) детей на занятиях, что приводит к проблемам в становлении самостоятельности (личностной независимости), умений свободно об-

щаться и творчески мыслить; в целом, к утрате способности обучающихся к самообразованию и саморазвитию;

в) хронический стресс, порождаемый игнорированием педагогами основных психофизиологических и нейropsихологических особенностей школьников при организации и осуществлении образовательного процесса (отсутствие учета особенностей типа темперамента, латерального профиля (доминирования функций левого (правого) полушария и ведущей модальности (визуальной, аудиальной или кинестетической) при восприятии и обработке учебной информации), закономерностей функционирования высших психических функций). Отметим, что, помимо игнорирования вышеназванных особенностей, в процессе обучения зачастую не учитываются даже особенности, обусловленные полом ребенка.

Современные отечественные и зарубежные исследователи В.Ф. Базарный, Ю.В. Баурова, Н.В. Тельтевская и др. констатируют неэффективность «бесполой» педагогики — использования одинаковых форм, методов, содержания в обучении мальчиков и девочек; подчеркивают повышение успеваемости и уменьшение числа дидактогенных стрессов (неврозов) как у мальчиков, так и у девочек при раздельном обучении [2; 7; 8];

г) хронический стресс, вызванный информационными перегрузками. Современные дети растут в среде, наполненной огромным количеством информационных потоков, составляющих информацию разного качества и потенциала (в т. ч. деструктивного, представляющего серьезную опасность как для физического и психического, так и духовно-нравственного здоровья детей). Перегрузка школьной информацией, которая зачастую не отвечает личностным смыслам, интересам и ценностям обучающихся, приводит их к умственному переутомлению и эмоциональному истощению (Г.О. Греф, председатель правления Сбербанка России: «Несчастливых детей напихивают ненужным им информационным бараклом»). Не справляясь с потоками поступающей информации, не успевая ее обрабатывать, запоминать, а нередко и понимать, дети психологически «отключаются», «выпадают» из процесса

обучения, сводя его эффективность практически к нулю.

Эффективные (экспериментально проверенные на практике) методы профилактики и коррекции представленных выше школьных стрессогенных факторов предлагает система здоровьеразвивающего обучения д-ра мед. наук, профессора Владимира Филипповича Базарного. Система В.Ф. Базарного построена на методах двигательного раскрепощения детей в процессе обучения и воспитания. Дети учатся не только сидя, но и стоя за специальными конторками на массажных ковриках и даже лежа. Большое внимание на уроках уделяется двигательным упражнениям и заданиям, подразумевающим активные движения, гимнастикам и растяжкам, упражнениям с офтальмотренажерами. Ведется раздельное обучение мальчиков и девочек (гендерные классы). В ходе занятий широко используются наглядные пособия, экологические панно (сделанные и украшенные в т. ч. самими детьми); хоровое пение и развитие «ручной умелости» (ручной труд); сопровождение занятий и перемен классической, а также народной музыкой, звуками природы; чистописание (каллиграфия) пером и чернилами.

Интересные способы профилактики и коррекции дидактогенных стрессов в процессе обучения предлагают зарубежные педагоги-новаторы и врачи. В качестве эксперимента в Бьеркреймской школе (Норвегия) традиционные стулья в классах заменили на гимнастические мячи (идея физиотерапевта Торе Якобсена). В результате — улучшение общего самочувствия, укрепление мышц спины и здоровья детей (балансируя на шарах, они больше двигались во время уроков). При этом не было выявлено неблагоприятного влияния новшества на успеваемость детей [9].

Педагог начальной школы Марио Леруа (г. Лаваль, Канада), пытаясь решить проблему обучения гиперактивных детей, установил велопарты (парта на одного человека с размещенными по принципу велотренажера педалями у основания) в 3-х и 5-х классах. Ученики крутили 15 минут педали, после этого чувствовали себя лучше и могли концентрировать внимание на учебных заданиях (до 8 % детей имеют синдром дефицита внимания с

гиперактивностью — СДВГ. У мальчиков диагностируется в три раза чаще) [10].

Нейродидактика (направление в современном образовании, возникшее в конце XX в. в качестве междисциплинарной области на пересечении нейронаук, психологии и педагогики. В рамках нейродидактики разрабатываются вопросы, связанные с организацией условий, повышающих эффективность образовательного процесса и основанных на результатах исследований функционирования структур головного мозга [11]), помимо учета в образовательном процессе основных психофизиологических и нейропсихологических особенностей обучающихся [12; 13], предлагает использование, организацию и обеспечение:

– субъективной новизны, необычности, нетривиальности учебного содержания, форм и методов обучения (исчезновение привычных, ожидаемых, скучных ситуаций обучения. Например, обучение осуществляется в виде своеобразной увлекательной дидактической игры, каждый раз при новых неожиданных условиях действия, правилах [14]; вовлечение обучающихся в разнообразную по содержанию и формам образовательную деятельность, применение различных методов и приемов обучения — нетрадиционные уроки, экскурсии и походы, встречи с интересными для школьников людьми, использование элементов арт- и игротерапии, театрализаций и мн. др.);

– эмоционально-позитивной поддержки обучающихся. Крайне важно подкреплять учебно-познавательную деятельность детей положительными эмоциями (преобладание на учебных занятиях позитивных эмоций — интереса, удивления, радости и связанных с ними чувств; проявление философского, невраждебного чувства юмора, улыбки и смеха), позитивными установками (т. е. установками, повышающими самооценку и уверенность в себе, в целом содействующими становлению позитивной Я-концепции школьников, что положительно сказывается на функционировании познавательных процессов). Например, позитивные установки в виде надписей в холле школы: «Здесь учатся самые талантливые дети!», надписей в классах: «Здесь занимаются зна-

токи родного языка и литературы!», «Помните: у вас талант к математике!» и др. [15];

– консультирование и информирование родителей по оказанию индирективной педагогической поддержки детей, ведению здорового образа жизни, питания и режима сна, улучшающих работу интеллектуальных функций;

– использование мнемотехник (от греч. *mneme* — память и *technos* — искусство). Г.И. Челпанов дал точное определение сущности мнемотехники: «Искусство запоминания. Главная задача этого искусства заключается в том, чтобы указать способы для запоминания в короткое время такого большого числа данных, которое без каких-либо вспомогательных приемов было бы очень затруднительно, а иногда и совсем невозможно запомнить» [16, с. 658].

Авторы статьи в течение двух месяцев (октябрь-ноябрь 2015 г.) провели в МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 26» г. Братска курс по мнемотехникам «Эффективная память» (основной учебной литературой курса стало одноименное учебное пособие соавтора настоящей статьи О.Л. Подлиняева [17]). Курсы проводились во внеучебное время, два раза в неделю, продолжительность занятия — 2 академических часа. Посещать курсы мог любой желающий ученик, а также родитель. Курс имел практикоориентированную направленность, включал основные методы и приемы мнемоники [17], развивающие высшие психические функции игры (в первую очередь память, произвольное внимание, творческое воображение и образное мышление). Также мы учитывали конкретные запросы обучающихся, т. е. что (какой учебный материал) они хотят научиться запоминать.

После записи участники курсов были поделены на две группы — младшую (ее составили 18 обучающихся с 2 по 7 класс, занимались 2 месяца) и старшую (14 обучающихся с 8 по 10 класс, занимались 1 месяц). В конце апреля 2016 г. (т. е. практически спустя 5 месяцев) мы задали участникам курса «Эффективная память» следующий вопрос — «Чем курс “Эффективная память” помог вам в учебе?». Некоторые ответы участников представлены в табл. 1.

*Ответы участников курса мнемотехник «Эффективная память»
(вопрос «Чем курс "Эффективная память" помог вам в учебе?»)»*

<i>Младшая группа</i>
К. К., 2 кл. «Я стала запоминать все намного лучше. Например, стихи, песни, танцы»
Е. Е., 2 кл. «У меня стала лучше развита память, я стала лучше запоминать стихи и лучше учиться»
З. Е., 3 кл. «Я рада, что записалась на курс. Я стала быстрее запоминать устные задания, где надо что-то выучить и пересказать. Я была хорошисткой, а стала отличницей»
К. Г., 3 кл. «Мне помог курс тем, что теперь мне очень удобно учить английский»
Д. Е., 4 кл. «"Эффективная память" помогла мне запоминать стихи, изложения, танцы. Мне очень легко теперь что-нибудь запомнить»
Т. А., 4 кл. «"Эффективная память" мне помогла запоминать стихи»
Б. П., 4 кл. «"Эффективная память" помогла мне в запоминании текстов и движений»
Ч. М., 6 кл. «"Эффективная память" помогла мне всего с двух раз запоминать стихотворения. Я могу быстро запомнить и пересказать какую-либо информацию, сказку или рассказ, запомнить, как правильно пишутся слова»
<i>Старшая группа</i>
В. С., 10 кл. «На курсах я много для себя узнала, научилась запоминать формулы, с легкостью рассказывать стихи, запоминать исторические даты»
С. М., 10 кл. «Эффективная память» помогла мне запоминать стихи, формулы, даты, а также пригодилась при сдаче экзаменов»
Я. Ю., 10 кл. «Я стала лучше запоминать формулы, стала быстро учить стихотворения»

В целом, наши наблюдения, анализ ответов и бесед с участниками, их родителями и учителями позволяют сделать вывод, что проведение курсов мнемотехник (в результате которых обучающиеся за достаточно короткое время в игровой форме осваивают и применяют в процессе обучения творческие, впоследствии индивидуализированные ими, приемы и методы надежного запоминания учебной информации) способствует повышению самооценки, уверенности в себе и академической успеваемости, снижению школьной тревожности, профилактике и коррекции дидактогенных, в т. ч. предэкзаменационных стрессов.

В заключение отметим, что, помимо перечисленных выше путей профилактики и коррекции дидактогенных стрессов, значительным потенциалом обладает дополнительное образование, в случае если является «интересной отдушиной», а не очередной невротизирующей детей «принудилкой».

В связи с этим продуктивным направлением является создание мощной, разнообразной и доступной каждому ребенку сис-

темы дополнительного образования на базе школ.

Следует также признать, что в условиях сохранения архаичной классно-урочной системы и авторитарно-прескриптивных традиций школьного образования ни один из вышеперечисленных стрессоров не будет устранен в реальной педагогической практике.

Таким образом, в современной педагогической науке остается актуальной проблема разработки инновационных моделей развития личности обучающихся в условиях непрерывного образования, учитывающих в т. ч. обучение детей с ограниченными возможностями здоровья.

В связи с этим не теряет своей значимости одно из главных положений гуманистической педагогики, провозглашающее, что не дети должны приспособливаться к школе, а школа — к возможностям, потребностям и способностям детей.

Литература

1. Селье Г. Стресс без дистресса. М.: Прогресс, 1982. С. 24-57.
2. Базарный В.Ф. Школьный стресс и демографическая катастрофа России. Сергиев Посад, 2004. 79 с.
3. Медведева А.А. К вопросу о дидактогенном неврозе // Учен. зап. Таврич. нац. ун-та им. В.И. Вернадского. Сер. Философия. Культурология. Политология. Социология. Симферополь, 2010. Т. 23, № 1. С. 167-171.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Моск. психол.-соц. ин-т. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
5. Определение закономерностей влияния социальных, стрессовых, экологических и этнокультуральных факторов на уровень общественного психического здоровья в России: НИОКР / Федер. мед. исслед. центр психиатрии и наркологии им. В.П.Сербского; рук. работ. З.И. Кекелидзе. 1201277080, 2012-03-23 - 2014-12-31 гг. М. 300 с.
6. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика. М.: Наука, 1981. 278 с.
7. Баурова Ю.В. Интенсификация процесса обучения в условиях реализации гендерного подхода. Педагогика. Психология. Социальная работа. Ювенология. Социокинетика. 2010. № 3. С. 19-23.
8. Тельтевская Н.В. Гендерный подход к обучению школьников. Саратов: Наука, 2009. 120 с.
9. Якобсен Т. Шар против стула. СПб.: Питер-Пресс, 2015. 53 с.
10. Леруа М. Опыт применения велопарт в начальной школе Des Cendes / пер. с фр. под ред. Р. Родина. М.: Смысл, 2015. 21 с.
11. Куликова О.В. Нейродидактический подход как фактор повышения качества обучения иноязычному профессиональному общению // Вестн. МГЛУ. 2014. № 14 (700). С. 107-114.
12. Морнов К.А., Морнова Ю.В. Здоровьеразвивающая педагогика: дидактогенные стрессы. Проблемы социально-экономического развития Сибири. 2014. № 2 (16). С. 72-74.
13. Подлиняев О.Л., Морнов К.А. Актуальные проблемы нейропедагогики // Вестн. Кемер. Гос. ун-та. 2015. № 3-1. С. 126-129.
14. Анохин К.В. Молекулярная генетика развития мозга и обучения: на пути к синтезу // Вестн. Рос.акад. мед. наук. 2001. № 4. С. 30-34.
15. Лоренц М. Некоторые детали последних исследований в области нейродидактики, рекомендованные к использованию в педагогической практике. М.: Лондонская школа русского языка и литературы, 2014. 32 с.
16. Челпанов Г.И. Что такое мнемоника?. Психология памяти. М.: ЧеРо, 2000.
17. Подлиняев О.Л. Эффективная память. Иркутск: Иркут. гос. ун-т, 2014. 200 с.