

## **Роль когнитивного развития в обеспечении психологического здоровья школьников**

Н. П. Локалова

Одной из часто упоминаемых проблем современного школьного образования является состояние здоровья учащихся, которое не может не сказываться на эффективности образовательного процесса в целом. Казалось бы, эта проблема должна рассматриваться и решаться в рамках здравоохранения. Имеются данные о том, что до  $\frac{1}{2}$  школьников страдают невротами, до  $\frac{2}{3}$  детей являются аллергиками, до  $\frac{4}{5}$  школьников имеют хронические проблемы с ухом-горлом-носом, зрением, позвоночником. Однако большую часть этих заболеваний нельзя списать на окружающую среду и семейно-бытовые причины: они – продукт школьной жизни, как она сложилась сегодня. И этот рост продолжается, что заставляет бить тревогу о судьбе всего подрастающего поколения.

Трудно оспорить, что образовательные учреждения существенно влияют на психологическое состояние школьников. Более или менее длительный неуспех в учении, являющимся ведущим личностно значимым видом деятельности для каждого ученика на всем протяжении школьного онтогенеза, негативным образом отражается не только на эмоциональном состоянии учащихся, но и может приводить к возникновению психосоматических заболеваний. Поэтому в число важнейших проблем современного школьного образования выдвигается необходимость обеспечения успешности учебной деятельности и создания позитивного эмоционального фона у школьников, не допуская возникновения таких негативных явлений, как агрессивность, компенсирующая школьные неудачи, страх перед учителями, конфликтность и общую эмоциональную напряженность.

Специфическая особенность психологического здоровья состоит в том, что оно достигается не лечебно-медицинскими средствами, а является личностным образованием и формируется в результате активизации внутренних

психологических ресурсов самого человека. Наиболее эвристичным нам представляется понимание психологического здоровья как аффективно-когнитивного благополучия школьников в отличие от психического здоровья, которое чаще всего определяют как отсутствие различных патологий Ц.Н.С., задержки и отклонений в развитии высших психических функций. Психологическое здоровье школьников мы рассматриваем как сложный динамически изменяющийся симптомокомплекс, включающий когнитивный компонент, аффективно окрашенное отношение к учению и школе и осуществляющиеся на их основе процессы саморегуляции межличностных отношений и аффективных реакций.

Такое понимание открывает путь к управлению внутренней картиной психологического здоровья, ее целенаправленного изменения от состояния психологического нездоровья школьников, проявляющегося в повышенной тревожности, агрессивном поведении в отношении сверстников и учителей, дидактогенных неврозах, снижении интеллектуального потенциала детей, развитии пограничных состояний, к состоянию психологического здоровья, создающимся сочетанием положительного эмоционального фона, отсутствием аффективных проявлений и высоким интеллектуальным уровнем.

В связи с этим общая цель нашего исследования состояла в изменении неблагоприятного аффективно-эмоционального состояния у школьников путем совершенствования когнитивных механизмов их психической деятельности.

В основу работы положено существующее в психологии представление о том, что изначально аффективно-эмоциональная и когнитивная составляющие внутренних структур психологических репрезентаций слиты, поэтому недостаток когнитивного опосредования, как показано в последние годы, приводит к преобладанию аффективно-эмоционального компонента. А это существенно снижает адаптационные ресурсы школьников и затрудняет формирование адекватных отношений с окружающими. Наша задача была в том, чтобы дифференцировать в психологических репрезентациях учащих-

ся аффективно-эмоциональную и когнитивную составляющие путем усиления доминирования интеллектуальных процессов. И это должно привести к изменению субъективного аффективно окрашенного восприятия школьниками своей учебной деятельности и социальных отношений.

В работе, проведенной под нашим руководством, участвовали школьники двух VIII классов общеобразовательной школы (по 23 человека в каждом). В качестве экспериментального (ЭК) был выбран «трудный» класс, ученики которого, в отличие от сверстников из параллельного класса (КК), имели более низкую успеваемость, часто прогуливали уроки, редко выполняли домашние задания, были пассивными на уроках, отличались недисциплинированностью.

Исследование включало три основных этапа.

На первом этапе (начало учебного года) осуществлялся первичный психодиагностический срез с целью выявления исходного уровня интеллектуального развития и аффективных особенностей школьников обоих классов.

На втором этапе (в течение 6 месяцев учебного года) только с учащимися ЭК проводилась работа по когнитивному развитию. Психологическим инструментарием служила разработанная нами развивающая программа «Уроки психологического развития в средней школе». Ее главное содержание - развитие на основе закона системной дифференциации абстрактно-логического мышления, внутреннего плана действия, перцептивно-эмоциональной сферы, рефлексии собственных личностных качеств, анализ поведения в конфликтных ситуациях.

На третьем этапе (конец учебного года) проводился повторный психодиагностический срез для выявления достигнутого учащимися обоих классов уровня интеллектуально-личностного развития.

**Психодиагностическое обследование школьников проводилось с помощью следующих методик:**

-ШТУР (для изучения уровня интеллектуального развития);

-методика Б. Филлипса, выявляющая уровень и особенности проявления школьной тревожности;

- для диагностики состояния агрессии у подростков использовались опросник А. Басса – А. Дарки и рисуночная проективная методика «Крокодил»;

- состояние эмоциональной сферы изучалось с помощью методики на эмоциональную напряженность;

- отношение к школе и учению выявлялось с помощью рисуночной проективной методики «Моя школа»;

- средний балл школьной успеваемости по 9 учебным предметам по итогам I четверти и общим итогам за весь учебный год.

Сопоставлялись результаты, полученные при первичном и повторном срезах, которые интерпретировались с точки зрения динамики формирования внутренней картины психологического состояния школьников.

#### Результаты, полученные на основе среднегрупповых показателей.

Проведенная работа обеспечила существенное повышение интеллектуального уровня у школьников ЭК (на 14,24 балла,  $p < 0,01$ ), в то время как у учащихся КК повышение интеллектуального уровня оказалось незначительным (на 3,86 балла).

Следует отметить, что в ЭК положительные сдвиги в уровне умственного развития имели место у всех 23 школьников (100%). В КК некоторое повышение отмечено у 19 человек (82,60%), а у 4 школьников (17,40%) зафиксировано даже снижение интеллектуальных показателей.

Улучшение показателей интеллектуального развития в ЭК сопровождалось значительным снижением уровня школьной тревожности (на 16,12 балла,  $p < 0,001$ , в КК – на 0,64 балла), хотя продолжает оставаться на уровне несколько более высоком, чем в КК.

В ЭК уровень тревожности снизился у 22 человек (95,65%), повысился – у 1 школьника (4,34%); в КК – тревожность уменьшилась у 10 учащихся (43,48%), повысилась – у 7 школьников (30,43%), без изменений - у 6 человек (26,09%).

Наиболее сильно снизилась тревожность у учащихся ЭК по показателям: страх ситуации проверки знаний (-48,55 балла), общая тревожность в школе (-32,02 балла), страх самовыражения (-33,97 балла), страх не соответствовать ожиданиям окружающих (-33,97 балла), страх в отношениях с учителями (-26,63 балла). В КК произошли изменения в противоположном направлении: возросла общая тревожность в школе (+1,78 балла), переживание социального стресса (+11,07 балла), страх в отношениях с учителями (+7,6 балла).

У школьников ЭК существенно снизился общий показатель агрессивности. До начала развивающей работы уровень агрессивности был несколько выше у учащихся ЭК (на 0,38 балла), а после ее проведения он оказался немного ниже, чем у их сверстников из КК (на 0,65 балла). У учащихся ЭК под влиянием развивающей работы показатели агрессивных проявлений снизились на 1,57 балла ( $p < 0,001$ ), а в КК - всего на 0,54 балла.

В ЭК – снижение агрессивности выявлено у 22 учеников из 23 (95,65%), усиление – у 1 ученика (4,35%); в КК – снижение выявлено у 15 школьников (65,22%), усиление – у 7 (30,43%), без изменений – у 1 ученика (4,35%).

Наиболее выраженные изменения у учащихся ЭК имеют место по показателям физической агрессии (-1,74 балла), вербальной агрессии (-1,91 балла) и чувства вины (-2,52 балла). В КК самое заметное изменение в сторону снижения наблюдается по показателю вербальной агрессии (-1,31 балла), однако ее уровень остается выше, чем у учащихся ЭК. Таким образом, в ЭК отмечается существенное снижение уровня агрессивности: с уровня, более высокого, чем в КК в начале года до более низкого уровня по сравнению с КК в конце учебного года.

Существенно уменьшилась и эмоциональная напряженность у школьников ЭК. Если в начале у учащихся ЭК был отмечен более высокий уровень эмоциональной напряженности (на 4,72 балла,  $p < 0,01$ ), то после развивающей работы он снизился у 19 человек (82,6%), повысился у 4 школьников (17,39%). В КК за этот же период эмоциональная напряженность снизилась у

12 человек (52,17%), у 1 учащегося ее уровень остался без изменений (4,35%), а повысился - у 10 школьников (43,48%).

В целом же по среднегрупповым данным степень эмоциональной напряженности у учащихся ЭК снизилась на 3,87 балла, а у их сверстников из КК только лишь на 0,11 балла.

Одновременно с этим было выявлено повышение среднего балла успеваемости школьников ЭК в конце года по сравнению с началом с 2,79 до 3,88 балла (на 1,09 балла,  $p < 0,001$ ). У учащихся же КК средний балл успеваемости несколько снизился к концу учебного года с 3,44 до 3,40 балла (на 0,04 балла).

При этом все учащиеся ЭК (100%) повысили успеваемость за период с I четверти до конца учебного года. В КК за этот же период успеваемость повысилась только у 9 человек (39,13%), без изменений осталась у 6 школьников (26,09%), ухудшилась у 8 человек (34,78%).

Кроме того, в нашем исследовании были использованы две проективные рисуночные методики «Крокодил» и «Моя школа», с помощью которых мы также имели возможность выявить наличие у школьников агрессивного состояния и их эмоционального отношения к школе.

#### Результаты рисуночной методики «Крокодил».

Анализ графических репрезентаций школьников выявил, что исходный уровень агрессивности был значительно выше у учащихся ЭК ( $p < 0,001$ ). В конце развивающей работы этот уровень стал существенно ниже, чем у школьников в КК ( $p < 0,001$ ). Важно отметить, что, по данным этой методики, в ЭК уровень агрессивности снизился у всех 23 учеников (100%), а в КК снизился только у 1 человека (4,35%), без изменений остался у 10 человек (43,48%) (при этом у 5 школьников – на самом высоком уровне!), повысился – у 12 человек (52,17%).

#### Результаты рисуночной методики «Моя школа».

Полученные результаты показали, что, судя по графическим репрезентациям VIII-классников на тему «Моя школа», в начале учебного года в отноше-

нии к школе и мотивах учения у учащихся обоих классов существенной разницы не было. Однако после развивающей работы в мотивационной сфере школьников ЭК произошло существенное улучшение их отношения к школе и учению ( $p < 0,01$ ), в то время как у школьников КК имело место некоторое ухудшение отношения к учению.

Однако понять психологический смысл этих системно-структурных изменений можно только в контексте целостной личности, в контексте изменений в поведении школьников и их отношения к учению. А такие изменения, и весьма заметные, в поведении учащихся действительно произошли. По отзывам представителей администрации школы, учителей-предметников эти учащиеся удивительно изменились: на школьников ЭК перестали жаловаться учителя, ученики «ни с того, ни с сего» стали очень активными во внешкольных мероприятиях, стали активно работать на уроках, все учащиеся стали выполнять домашние задания, у них появился интерес к учению, исчезли прогулы уроков, улучшились межличностные отношения. У учащихся КК за этот же период было отмечено даже ухудшение по ряду поведенческих показателей.

### **Заключение**

Итак, мы приняли два положения: 1) об изначальном сплаве когнитивных и эмоциональных процессов, в котором они реально существуют в онтогенезе, и 2) о том, что при слабости рационального контроля превалируют аффективно окрашенные, часто агрессивно-деструктивные чувства. На наш взгляд, они объясняют, почему у учащихся ЭК в начале развивающей работы при более низком уровне интеллектуального развития был выявлен более высокий уровень тревожности и агрессивных проявлений. Включение когнитивно-интеллектуального опосредования в широкий социально-личностный контекст, привело к снятию противоречий в восприятии школьниками ЭК себя и окружающих. Существенное повышение у них интеллектуальных показателей обеспечило дифференцирование аффективно-когнитивного комплекса на эмоциональную и когнитивную составляющие. Интеллектуальный

компонент высвободился из-под сильного влияния аффективно-эмоциональной составляющей и приобрел доминирующее положение в системно-структурной организации психологических репрезентаций. Осуществление когнитивного развития привело к усилению интеллектуальных подструктур, к «раскачиванию» всего симптомокомплекса, ослаблению влияния аффективно-эмоциональных подструктур. А это позволило интеллектуальным подструктурам занять доминирующее положение. В результате этого процесса появились позитивные личностные характеристики учащихся, повысилась их познавательная активность, усилилась учебная мотивация, появился рациональный контроль и саморегуляция своих эмоциональных состояний. Произошло, таким образом, «оздоровление» психологического состояния учащихся, повысилось их аффективно-когнитивное благополучие, что и выступает как внутренняя картина психологического здоровья школьников.