

# DIDACTOGENY AS A RESULT OF INSUFFICIENCY OF AWARENESS IN TEACHER'S PROFESSIONAL ACTIVITY

## ДИДАКТОГЕНИЯ КАК РЕЗУЛЬТАТ НЕДОСТАТОЧНОЙ ОСОЗНАННОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА

Е.А. КОВАЛЁВА

КГУ, г. Кишинев, Republica Moldova  
ORCID ID : 0000-0002-2657-1296

В.М. ГАНУЗИН

г. Ярославль, Россия  
ORCID ID: 0000-0002-7436-6182

CZU: 37.064.2

DOI: 10.46727/c.01-02-12-2023.p168-174

**Abstract.** *Professional behavior depends on the level of self-awareness. Self-awareness affects the teacher's relationship with students. The style of pedagogical interaction is regulated by the teacher's self-awareness. A teacher's emotional self-regulation is associated with the level of development of self-awareness. Didactogeny is the result of psychological, pedagogical and methodological errors in the educational process.*

**Keywords:** *professional behavior, self-awareness, style of pedagogical activity, didactogeny, conflict interaction.*

Профессиональное поведение и деятельность педагога зависит от установочной системы личности, которая является результатом его самосознания. Самосознание является, как считает Спиркин А.Г., осознанием и оценкой человеком своих действий и их результатов, идеалов и мотивов поведения, целостную оценку себя и своей деятельности [1].

Зрелость личности педагога связана с уровнем его самосознания. Представление о себе как когнитивный компонент установочной системы личности педагога включает восприятие своих способностей, социальной роли, статуса в социальных отношениях, в том числе и взаимоотношений с учащимися. Аффективный компонент самооценки педагога отражает степень собственной ценности и отношения к своей деятельности как учителя. Его профессиональное поведение и отношение к учащимся является производным из когнитивного и аффективного компонентов установочной системы личности, т.е. результата самосознания. Самосознание, регулируя поведение человека выполняет определенные функции. Взаимодействуя с учащимися, педагог осуществляет профессиональную деятельность в соответствии с реализацией функций самосознания и уровнем его развития. Столин В.В. выделил функции самосознания:

1. Мотивирующая функция – участвует в процессе целеобразования. Она выражается в подборе целей, соответствующих Я-концепции;
2. Контролирующая функция – налагает запрет на определенные действия, выполняет функцию так же самоконтроля;
3. Детерминирующая функция – детерминирует отношения с окружающими;
4. Социальная функция – приобщает человека к жизни других людей и социальным группам [2, с. 167].

Убеждения, установки, принципы и ценности определяют направленность личности педагога. Различают виды направленности: формальная, ложно-педагогическая, истинно-педагогическая. От того какова направленность личности педагога зависит качество педагогической деятельности, стиль преподавания и общения с учащимися. Стиль педагогической деятельности – это результат педагогического опыта, общей культуры педагога и его индивидуальности. Категоричность учителя и стремление достичь цели преподавания предмету любыми способами вызывает ситуации, психологически травмирующие учащихся. Субъективность восприятия педагога затрудняет контакт с учениками. При этом учитель, переоценивая себя, предъявляя необоснованные претензии учащимся, игнорирует потребности учеников, неадекватно оценивает их. Педагог демонстрирует властную позицию вместо проявления педагогического такта и эмоциональной саморегуляции, что приводит к дидактогении.

Педагогический стиль является интегрированной характеристикой целостного проявления личности педагога: его картины мира, эмоциональности, отношения к людям. Под маской добросовестного выполнения педагогических задач, агрессивность педагога находит свое выражение в конфликтах с учащимися, выявляющие противоречия в педагогической деятельности и внутриличностный конфликт. Педагог не использует конфликт для конструктивного разрешения и снятия объективных противоречий, а использует непродуктивную стратегию соперничества. В конфликте учитель часто использует принуждение и психологическое давление. Такие преобладающие стилевые проявления связаны с неумением педагога выстраивать отношения с учащимися с учетом современных демократических социальных тенденций.

Чтобы проявлять компромиссный стиль, учитель должен демонстрировать коммуникативные умения и зрелость личностной позиции в отношении с учащимися. Наше исследование личностных характеристик педагогов выявило, что педагоги, особенно молодые, проявляют тревожность в ситуациях педагогической. Недостаточный уровень осознанности и рефлексии своей деятельности, недостаток способов и средств достижения педагогических целей приводит к использованию стиля соперничества в конфликтах с учащимися. Однако, выявлена склонность к такому стилю преподавания у педагогов со стажем от 11 до 15 лет. Этот факт говорит о том, что не только молодые педагоги не справляются с психологическим напряжением и используют менее продуктивную стратегию во взаимодействии. Также наше исследование показало, что существует значимая связь между тревожностью и стилем соперничества в конфликте ( $r = 0,52$  при  $r = 0,05$ ). Можно сделать вывод,

что повышенная тревожность педагога влияет на конфликтные отношения с учащимися с наличием соперничества во взаимодействии. Тревожность может возникать при нервно-психической истощенности педагогов или недостаточной адаптивностью к школьным условиям деятельности.

Способы адаптации педагога к действительности, регуляция взаимоотношений в профессиональной деятельности, его когнитивный стиль и эмоциональная саморегуляция зависят от уровня самосознания. Важные профессиональные качества и установки, связанные с направленностью личности педагога (понимание профессионального долга, любовь к детям, эмпатия, толерантность) обнаруживаются педагогом через осмысление в ситуациях учебной деятельности, когда дефицит или отсутствие этих качеств выступают как преграды в профессиональной деятельности. Осознавая это, педагог обязан регулировать свою деятельность через изменение отношений, состояний, чувств, корректировать свое поведение и отношение в соответствии с профессиональными нормами и стандартами, педагогическими целями и смыслами.

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что буллинг, виктимизация, педагогическое насилие и дидактогения широко распространены в образовательной среде и их профилактика является общегосударственной задачей. Борьба с данными явлениями связана с тем, что они негативно влияют на психическое и физическое здоровья школьников и педагогов [10,11,12,14].

Однако в школьной практике наблюдается нарушение педагогического такта, низкий уровень эмпатии к учащимся, несформированность коммуникативных навыков, которые возникают педагогические конфликты. Дидактогенное взаимодействие приводит к повышению уровня тревожности, снижению учебной мотивации, самооценки учащихся, а также ухудшению их учебных показателей. Дидактогения – негативное психическое состояние учащегося, вызванное нарушением педагогической этики и такта со стороны педагога [4]. Симптомами дидактогении являются повышенное нервно-психическое напряжение, страхи, подавленное настроение учащихся. Психическая травма, полученная учеником по вине педагога, может перерасти в невроз. По сути, дидактогения – это результат психологических, педагогических и методических ошибок учебно-воспитательного процесса. Педагог В.А. Сухомлинский указывал, что дидактогения – это «детище несправедливости». Дидактогения трактуется как психотравмирующее детей и их родителей поведение педагога, систематически неуважительное, пренебрежительное, равнодушное отношение, публичное высмеивание, занижение способностей и оценок и т.п. Особенно от дидактогении страдают дети с повышенной сензитивностью.

Исследование, направленное на изучение подверженности старшеклассников насилию со стороны учителей и издевательствам со стороны сверстников, на их агрессивное поведение и отношение к школе, показало, что переменные воздействия насилия со стороны учителя и издевательства со стороны сверстников объясняют наличие агрессии, выявленной у 26% учащихся [17]. В данном исследовании было проанкетировано 1522 учащихся в возрасте 10 лет из 110 классов на предмет выявления связи между авторитарным препода-

даванием, издевательствами и виктимизацией среди учащихся начальной школы. Результаты анализа показали, что учащиеся в классах с менее авторитетными учителями чаще проявляли агрессивное поведение и чаще становились жертвами [16].

Проведенные ранее нами исследования позволили доказать роль дидактогенных факторов в возникновении синдрома педагогического насилия, обосновать данный термин и предложить его классификацию. Синдром педагогического насилия – возникновение комплекса *отклонений в состоянии здоровья* школьников под влиянием неадекватных педагогических методов, действий и учебных программ.

Синдром педагогического насилия мы разделили на:

1. Синдром легитимного (узаконенного) педагогического насилия.
2. Синдром административного педагогического насилия.
3. Синдром авторитарного педагогического насилия.

Для диагностики синдрома авторитарного педагогического насилия мы использовали разработанную нами анкету, включающую ряд вопросов, отражающих взаимоотношение учителей и учащихся при проведении образовательного процесса [9].

По данным профессора Мирошниченко А.А., дидактогения как термин редко употребляется в лексиконе педагогического сообщества и профессиональной деятельности учителей. Но она реально присутствует и различные проявления педагогического насилия существуют на всех уровнях образования. Их объем и динамику в современных условиях невозможно оценить, т.к. в системе образования их мало кто пытается измерить [13].

Бердышев И.С. по тяжести и течению дидактогении подразделял на легкие, среднетяжелые и тяжелые формы. По длительности течения на: острую – с коротким эпизодом, подострую – с повторением эпизода дидактогении и хроническую – систематическую дидактогению [8].

Актуальность данной проблематики заключается в том, что распространенность педагогических конфликтов и «школьных стрессов» в последние годы только усиливается. Высокая нервно-психологическая напряженность, неосознаваемая профессиональная деформация педагога оказывают негативное влияние на деятельность учителя, осложняют понимание учащихся, затрудняют общение и взаимоотношение с детьми.

Причинами пренебрежительного, равнодушного или унижающего достоинства учащихся поведения учителя может быть неадекватное самооотношение педагога. Самоотношение отражает самосознание человека. Несовпадение притязаний и реальных достижений создает напряжение в межличностных отношениях. Ценности, эталоны, на которые опирается педагог создают основу самосознания. Самосознание определяет самооотношение, которое влияет на проявление личностных качеств и на основе которого регулируются отношения с другими людьми. Неадекватное самооценивание влечет за собой деформацию качеств личности и является препятствием для выполнения педагогических задач. Завышенная самооценка педагога, основанная на восприятии себя компетентным в предметных знаниях, препятствует вниманию к личности учащихся, приводит к авторитарному

стилю взаимодействия с учащимися. При этом происходит потеря интереса к ученику как к личности, его неприятие его таким, каким он является, ухудшается эмоциональная сторона профессионального общения, что ведет к разрыву отношений с учащимися, их подавлению. Сосредоточенность личности на образовательных задачах могут снизить внимание к эмоциям, психологическим реакциям ребенка. Некорректные способы достижения педагогических целей свидетельствуют о низком уровне эмпатии как компонента профессиональной компетенции учителя. Качество образовательных услуг зависит от условий их реализации, компетенции педагогов. Маркова А.К. определяет компетентность педагога как единство предметных знаний, особенностей общения и личностных качеств педагога. Если педагог стремится любыми способами достичь высоких показателей в предметной деятельности, игнорируя психологически-продуктивные способы взаимодействия с учащимся, недооценивая влияния своих особенностей личности на ребенка, то тогда педагог может прибегать к жестко навязываемым и принуждающим воздействиям, часто унижающим достоинства учащихся. Власть, которую использует при этом учитель может приобретать искаженные формы, недопустимые в педагогической практике. Поэтому дидактогенная может рассматриваться в качестве результата властных, доминирующих отношений педагога над учащимися. Влияние педагога на учеников считается легитимным, т.к. родители детей передают права и полномочия по их обучению и воспитанию педагогам. При этом учитель не должен использовать свою легитимную власть во вред учащимся, проявляющейся в агрессии и унижении. Хотя у учащихся и педагога разнонаправленные установки в учебной деятельности, она не должна подвергаться деструктивным влияниям со стороны учителя: неадекватным восприятием педагогических ситуаций, актами психологического травмирования учащихся в конфликтах с ними.

Педагог, желая добиться результативности в предметной деятельности, не находит поддержки и понимания у детей в отношении своего предмета. При этом он видит свою педагогическую цель преимущественно в обучении предмету, а не в личностном взаимодействии с учащимися. Это приводит к тому, что учитель не может удовлетворить свою потребность в «межличностной надежности» (К. Хорни) и необъективные ожидания и невозможность реализовать свою цель приводят к ощущению беспомощности, тревожности. Стремление избавиться от этих чувств приводит к использованию неадекватных стратегий во взаимодействии с учащимися и проявление агрессивности педагога.

Многие педагоги отмечают у себя наличие негативных психических состояний, дестабилизирующих профессиональную деятельность. Эти негативные состояния – результат недостаточного уровня рефлексии и осознанности своего поведения в контактах с учащимися. Дидактогенная может быть результатом внутриличностных проблем педагога, воспринимаемых как раздражение и тревожность. Чтобы достичь чувства эмоционального благополучия, учитель стремится к тотальному контролю над жизненными ситуациями, в контакте с людьми. При усилении своей власти над учениками педагог субъективно испытывает снижение тревожности, раздражительности. Властная установка педагога проявляется в занимаемой авторитарной позиции, в избираемых целях и средствах в контактах с учащимися. Важнейшим компонентом

в структуре личности является ее направленность. Направленность определяет предпосылку в деятельности, т.е. предрасположенность к определенному поведению. Психотравмирующее поведение педагога связано с негативным состоянием педагога и уровнем его осознанности себя и своей деятельности. Отношения в профессиональной деятельности зависят от особенностей усвоения социального опыта учителем, его стереотипами, моделями.

Деструктивная установка приводит к межличностным конфликтам, проявлению агрессивности к детям. В структуре установки выделяют когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Среди этих компонентов могут существовать противоречия. Учитель может осознавать необходимость сотрудничества в общении с учащимися, но на аффективном уровне установки социальные и профессиональные нормы могут быть не приняты. В этом случае в отношениях педагога может проявляться необоснованный и скрытый негативизм. При этом принцип долженствования, типичный для учителей, может порождать психотравмирующее для учащихся поведение педагога с целью поддержания искаженно воспринятых им школьных норм и требований.

В исследовании особенностей самосознания педагогов использовался Тест опросник самооотношения (ОСО) В.В. Столина, С.Р. Пантелеева. Опросник позволяет выявить уровни самооотношения: глобальное самооотношение; самооотношение, дифференцированное по самоуважению, аутосимпатии, самоинтересу и ожиданиям отношения к себе; уровень конкретных действий (готовности к ним) в отношении к своему «Я».

В результате тестирования выявлено, что 80% педагогов имеют интегральное чувство «за». Глобальное самооотношение соотносится с позитивной самооценкой и у большинства педагогов (86%) выражено самоуважение, что отражает положительное мнение педагогов о своих способностях и возможностях. У 93% присутствует высокое одобрение себя в целом и в существенных частностях, доверие к себе и позитивная самооценка. У 87% присутствует ожидание позитивного отношения к себе. Самообвинение – низкое у 100% -- педагоги предпочитают сохранять свой позитивный «образ Я», и не замечают свои проблемы и ошибки. Следовательно, дидактизм, занижение оценок, информационная перегрузка учащихся, нарушение норм домашних заданий без учета природных возможностей учащихся и другие проблемы в профессиональной деятельности педагоги не в полной мере осознаются педагогами и могут приводить к педагогическим конфликтам, провоцировать проявления дидактогении.

Анкетирование учителей с различным опытом и стажем работы на предмет наличия и осознанности данной проблемы учителями показало, что хорошо осведомлены в том, что из себя представляет дидактогения, однако в группе педагогов со стажем 6-10 лет в меньшей мере понимают, что такое виктимизация и дидактогения (60% учителей). Большинство анкетированных учителей с различным педагогическим опытом считают, что их стиль деятельности никак не влияет на возникновение дидактогении. Это означает, что не все учителя понимают особенности влияния их личности и общения на результаты образовательной деятельности, не осознают себя источником негативных последствий на личность учащихся и их асоциальное поведение.

Исследование и анкетирование доказывают, что низкий уровень осознанности педагогом своей деятельности и общения с учащимися влияет на появление дидактогении, которую можно считать негативным результатом педагогической деятельности.

### Библиография:

1. ЕРМОЛАЕВА, Е.Л. Психология социальной реализации профессионала. М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2008, 347 с. ISBN: 978-5-9270-0146-0.
2. Психология самосознания. Учебное пособие. Авт.-сост. Т.Г. ВОЛКОВА. Изд. 2-е, перераб. и доп. Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2014, 342 с. ISBN 978-5-7904-1892-1.
3. СПИРКИН, А.Г. Сознание и самосознание. М.: Политиздат, 1972, 303 с.
4. СТОЛИН, В.В. Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983, 305 с.
5. ЧЕСНОКОВА И.И. Проблема самосознания в психологии. М.: Наука, 1977, 144 с.
6. ЯДОВ, В.А. Социальные и социально-психологические механизмы формирования социальной идентичности личности. In: *Мир России*, 1995, № 3-4, с. 158-181.
7. Дидактогения. Педагогическая энциклопедия [онлайн]. Режим доступа: <http://www.otrok.ru/teach/enc/index.php?n=5&f=53>.
8. БЕРДЫШЕВ, И.С. Дидактогенические ситуации в практике детского психиатра. Социальная работа: теория, методы, практика. Материалы интернет-конференций и семинаров. Выпуск 1. Проблемы здорового развития ребенка и детская психотравма. Санкт-Петербург, 2012, с. 4-9. [онлайн]. <http://homekid.ru/family/v12012psychotravma>.
9. ГАНУЗИН В.М. Синдром педагогического насилия как форма дидактогении. In: *Медицинская психология в России*. 2013. Т. 5, № 5. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.10.2023).
10. ГАНУЗИН, В.М. Школьный климат, буллинг, виктимизация, дидактогения и синдром педагогического насилия: поля сражений в школьной жизни In: *Медицинская психология в России*. 2021, № 1, с. 10. DOI: 10.24412/2219-8245-2021-1-10 (дата обращения: 20.10.2023). [http://www.medpsy.ru/mprj/archiv\\_global/2021\\_1\\_66/nomer09.php](http://www.medpsy.ru/mprj/archiv_global/2021_1_66/nomer09.php)
11. ГАНУЗИН, В.М., БОРОХОВ Б.Д. Психотравмирующие факторы в школьном возрасте и их влияние на здоровье: постдидактическое стрессовое расстройство (обзор). In: *Медицинская психология в России*: сетевой науч. журн. 2022, № 1. URL: <http://mprj.ru> (дата обращения: 20.10.2023). [http://mprj.ru/archiv\\_global/2022\\_1\\_72/nomer08.php](http://mprj.ru/archiv_global/2022_1_72/nomer08.php)
12. ГАНУЗИН, В.М., КОВАЛЕВА Е.А. Анализ психотравмирующих факторов образовательной среды (научный обзор) In: *Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья*. 2022, № 1, с. 5-11. EDN XRVRES.
13. МИРОШНИЧЕНКО А.А. Комплексная оценка деятельности учителя как условие профилактики дидактогении In: *Вопросы психического здоровья детей и подростков*. 2017, nr. 17(2), с. 162-163. (приложение). <http://www.acpp.ru/sbornik.pdf> (дата обращения: 20.10.2023).
14. MATUSOV, E., SULLIVAN, P. Redagogical violence. In: *Integrative Psychological and Behavioral Science*. 2020. Vol. 54, nr. 2, pp. 438-464. <https://doi.org/10.1007/s12124-019-09512-4>.
15. JABBOROVA, O.M., UMAROVA, Z.A. Pedagogical conflicts in primary school students-as an important social-pedagogical problem. In: *European Journal of Molecular and Clinical Medicine*. 2020. Т. 7, nr. 2, p. 516-523.
16. MATTIAS, KLOO, ROBERT THORNBERG & LINDA WÄNSTRÖM. Classroom-Level Authoritative Teaching and Its Associations with Bullying Perpetration and Victimization. In: *Journal of School Violence*, 2023, nr. 2, pp. 276-289. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2180746>.
17. MUHAMMET, ÜNLÜ, Raşit Avcı. Examination of Aggression and School Attitudes of High School Students Exposed to Teacher Violence and Peer Bullying. In: *Journal of School Violence*. Published: 1 Jun. 2023. <https://doi.org/10.1080/15388220.2023.2214737>.