

дения / Н. В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сб. статей: – Ялта, 2015. – Вып. 46. – Ч. 1. – С. 223–229.

2. Громыко, Ю. В. Проектирование и программирование развития образования / Ю. В. Громыко. – М., 1996.

3. Давыдова, Г. И. Рефлексивный диалог в образовательном процессе ВУЗа: дис. ... д-ра пед. наук / Г. И. Давыдова. – М., 2009.

4. Ионова, Н. В. Развитие рефлексивной компетентности у студентов в процессе преподавания психолого-педагогических практикумов / Н. В. Ионова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2015. – № 2 (63). – С. 117–120.

5. Петренко, А. М. Теория педагогической интеракции: дис. ... д-ра пед. наук / М. А. Петренко. – Ростов н/Д., 2010.

6. Сапожников, С. В. Вищапедагогічна освіта в країнах Чорноморського регіону: історія і сучасність: монографія / С. В. Сапожников. – Дніпропетровськ, 2013.

7. Фоминых, Н. Ю. Модернизация иноязычной профессиональной подготовки будущих специалистов на основе мобильного обучения / Н. Ю. Фоминых // Гуманитарные науки. – 2014. – № 1 (27). – С. 69–76.

8. Fominykh, N. What We are Learning from Online Education? / N. Fominykh // English Online (EOL): Methodological newspaper for English instructors. – 2015. – № 5. – С. 10–20.

УДК 37.013.77

В. А. Худик, Ю. А. Фесенко

Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина

ДИДАКТОГЕНИЯ КАК ОШИБКИ ВОСПИТАНИЯ И ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

В представленной статье описываются возрастные стадии развития, которые обуславливают динамику успешной адаптации или дезадаптации личности подрастающего человека в процессе общения и деятельности. Рассматривается проблема риска формирования неврозов в аспекте возрастной периодизации. Раскрывается роль привычек в формировании поведенческих реакций. Дается оценка конфликтным ситуациям в условиях профессионально-педагогической среды. Обсуждается понятие дидактогении как результат ошибок со стороны участников образовательного процесса.

Дидактогения, возрастная периодизация, привычки, биологические и социально-психологические факторы, профилактика.

The article describes the stages of development that determine the dynamics of successful adaptation or disadaptation of the personality of the young man in the process of communication and activity. The authors consider the problem of formation of neuroses in the aspect of age periodization. The role of habits in formation of behavioral responses is revealed. Conflict situations are assessed in conditions of professional and pedagogical environment. The concept of didactogenia is discussed as a result of errors on the part of participants of the educational process.

Didactogenia, age periodization, habits, biological and socio-psychological factors, prevention.

Введение.

В обыденной жизни поведение человека рассматривается как определенные нормативы, которые выработаны и приняты обществом для воспитания. Однако сами по себе эти нормы поведения в отрыве от среды, ее культурных особенностей не могут быть представлены как завершенная модель стиля поведения, к которому, например, необходимо стремиться в процессе воспитания.

В нашей работе мы постараемся показать влияние внутренних (биологических) и внешних (социально-психологических) факторов на формирование привычек поведения невротического генеза. При этом проблема риска формирования неврозов будет рассматриваться в аспекте возрастной периодизации. Нас интересует то, как возраст, или возрастные стадии развития, обуславливают динамику успешной адаптации или дезадаптации личности подрастающего человека в процессе общения и деятельности, насколько проблема учебной адаптации лежит в плоскости дидактогении, как невроза, обусловленного ошибками воспитания и обучения в детском возрасте.

Кроме того, насколько сам возраст может выступать критическим фактором в изменении установок и стиля поведения, при котором могут иметь место как позитивные, так и негативные привычки поведения, отражающие неврозоподобный регистр аффективно-личностного развития в детском, подростковом и юношеском возрасте.

Основная часть.

Поведение конкретной личности обуславливается следующими факторами:

1. Возраст. Чем младше индивидум, тем очевиднее отсутствие поведенческого опыта. Значимыми также являются аффекты, т. е. когда рассудочная деятельность менее всего контролирует поступки, действия, мотивы поведения.

2. Культурные условия развития. Это, прежде всего, социальная ситуация воспитания, при которой происходит прижизненное формирование интеллектуальных и личностных свойств. В процессе жизни личность как бы проистекает из социальных условий, она проектирует ее проблемы в сферы отношений и деятельности.

3. Критические ситуации развития. Это те ситуации, которые качественно видоизменяют сам ход развития личности. Принято считать, что они могут быть детерминированы влиянием как эндогенных (внутренних), так и экзогенных (внешних) причин. К критическим ситуациям развития относят: кризисы психического развития; эндокринологические и другие психосоматические кризисы, обусловленные половозрастной динамикой развития; конфликтные переживания, обуславливающие невротическое развитие личности и пр.

Таким образом, в динамике феноменологии становления поведенческих реакций четко прослеживается влияние как внутренних (биологических), так и внешних (социально-психологических) факторов.

Феноменология формирования личности в возрастном аспекте получила в психологической, педагогической, медицинской, юридической литературе самое разное толкование. Так, в частности, в отечественной психологии эта проблема рассматривается в соответствии с положениями, сформулированными Л. С. Выготским и П. П. Блонским, об историческом характере возрастных периодов, которые на том или ином этапе становления личности способствуют прижизненному формированию интеллектуальных и индивидуально-типологических свойств. При этом развитие человека рассматривается не как простое накопление знаний, навыков, способов поведения, а как культурно-исторический процесс, в котором особое место занимают постоянно изменяющиеся общие социальные условия. К последнему относится и смена возрастных этапов развития человека.

Видный отечественный психолог Л. С. Выготский [3] рассматривал этапы онтогенеза психического развития как определенную эпоху (ступень) развития, значение которой определяется ее местом в общем цикле развития и в которой общие законы развития находят всякий раз качественно своеобразное выражение. При переходе от одного онтогенетического этапа развития к другому возникают новые образования, не существовавшие на предыдущем этапе, перестраиваются и изменяется самый ход развития. Таким образом, в онтогенезе психического развития каждый возраст представляет собой качественно особый этап, характеризующийся множеством изменений, составляющих в совокупности своеобразие структуры личности подрастающего человека на данном этапе его развития (Л. И. Божович, Л. А. Венгер, А. В. Запорожец, В. С. Мухина, Н. И. Непомнящая, Д. Б. Эльконин и др.).

Особенности формирования навыков поведения на том или ином возрастном этапе определяются совокупностью многих условий. К ним относят:

- 1) систему требований, которые предъявляются к ребенку на данном этапе его жизни;
- 2) определенные отношения, которые складываются между ребенком и окружающими его сверстниками и взрослыми;
- 3) тип знаний и деятельности, которыми он овладевает, способы усвоения знаний;
- 4) особенности различных сторон физического развития ребенка (например, созревание определен-

ных морфологических образований в раннем возрасте, особенность перестройки организма в подростковом и юношеском возрасте и т. п.).

Внешние и внутренние условия, определяющие особенности онтогенеза психического развития, действуют на развивающегося человека как непосредственно, так и опосредованно. Известно, что объективно одни и те же элементы среды влияют по-разному на каждого ребенка в зависимости от того, через какие ранее развивавшиеся психологические свойства они преломляются. Совокупность внешних и внутренних условий определяет специфику каждого этапа онтогенетического развития, а изменение отношения между ними обуславливает необходимость и особенности перехода от одного возрастного этапа к другому.

Кризисные состояния психики ребенка, т. е. состояния, при которых повышается риск к становлению отклоняющегося поведения, становятся более выраженным в тех случаях, когда в условиях воспитания не учитываются изменившиеся отношения, нарушается соответствие между сложившимися и характерными для предыдущего этапа способами взаимоотношений с окружающими и развивающимися в течение этого периода возможностями ребенка. Расширение возможностей деятельности ребенка, включение его в новую систему отношений со взрослыми будут благоприятно сказываться на уровне психического развития ребенка, создавать постоянно меняющиеся условия дальнейшего развития.

При изучении роли возрастных этапов в становлении личности в литературе по возрастной и педагогической психологии чаще используют периодизацию, основанную на педагогических критериях [8]. С одной стороны, это обусловлено устоявшейся традицией взрослых к восприятию периодов детства с учетом существующих программ обучения и воспитания в дошкольных и школьных заведениях; с другой, – педагогическая периодизация касается лишь этапов онтогенеза психического развития детского, подросткового и юношеского возраста.

В педагогической периодизации принято выделять следующие периоды: дошкольный (ранний, младший, средний, старший); школьный (младший – от 1 класса до 3–4 класса; средний – от 4–5 класса до 7–8 класса, старший от 8 класса до 11 класса).

В психологии развития выделяемые этапы онтогенеза психического развития в детском и подростковом возрасте представлены с позиций качественных психических новообразований того или иного возраста, как они согласуются с уровнем физического развития, с процессами обучения и воспитания, а также с состояниями кризисов развития, при которых возможны позитивные и негативные личностные образования (Л. И. Божович, В. В. Давыдов, И. С. Кон, В. С. Мухина, Д. Б. Эльконин и др.). В зарубежной сравнительно-возрастной психологии этапы онтогенеза психического развития ребенка рассматриваются с учетом формирующихся физических и психических новообразований (K. Buhler, A. Gesell, J. Piaget, H. Vallon).

Так, в возрастной периодизации, предложенной швейцарским психологом J. Piaget [10] выделены:

- 1) сенсомоторный период (от 0 до 15 мес.);
- 2) период недеятельного интеллекта (2–8 лет);
- 3) период конкретного интеллекта (9–12 лет);
- 4) период логических операций (с 13 лет).

Более интегральный характер имеет периодизация развития детской психики, разработанная французским психологом H. Vallon (А. Валлон) [2], который выделяет: стадию моторной импульсивности (1-й год жизни); эмоциональную стадию (1-я половина 2-го года жизни); сенсомоторную стадию (2-я половина 2-го года жизни); стадию подражания и противопоставления (3–4 года); начальный школьный период (5–6 лет); период замены синкретизма мышления объективностью (7–14 лет). На основании данных экспериментально-психологических исследований, где используются различные методы, описываются особенности психического развития, новообразования в интеллектуальной и личностной сферах, характерные для того или иного возраста.

В самих периодах подросткового возраста выделяются фазы, позволяющие сравнивать соответствие и несоответствие физического развития подростка указанному периоду [6]. Опережение или ускорение физического созревания рассматривается как акселерация, что нередко в подростковом возрасте сопровождается различными социально-психологическими особенностями. Задержка же физического и сексуального развития рассматривается как инфантилизм, который может сопровождаться нервно-психическими расстройствами. По мнению ряда авторов [5], [6], физический инфантилизм, как правило, сочетается с психическим инфантизмом, т. е. незрелостью для данного возраста поведения, интересов, недоразвитием чувства долга, ответственности при вполне удовлетворительно развитых интеллектуальных способностях.

Поведение человека представляет собой сложную систему его отношений с окружающими его людьми, где известную роль играют сложившиеся стереотипы личностного реагирования, сформировавшиеся под влиянием воспитания и обучения в коллективе, а также присущие личности индивидуально-типологические свойства, унаследованные генетически и формирующиеся прижизненно в структуре характера. Составной частью поведенческих реакций являются привычки, которые могут быть положительными или отрицательными. Происхождение тех или иных привычек в жизни человека всегда имеет свою историю. В онтогенезе психического развития поведение человека изменяется под влиянием социально-культурных условий его быта, микросоциального окружения, особенностей воспитания, собственных личностных позиций и установок.

Генезис привычек в младенческом возрасте. Первые поведенческие реакции человека связаны с инстинктивной деятельностью организма и направлены на собственное сохранение, отражают также особенности физической адаптации к среде. Уже в первые дни, недели и месяцы жизни ребенка формирующаяся условно-рефлекторная деятельность играет важ-

ную роль в дальнейшем развитии генезиса поведения. Так, например, мать кормит ребенка в установленное время. Это способствует выработке устойчивого рефлекса на пищу. Своевременно осуществляет санитарно-гигиенические требования по уходу за новорожденным, что также способствует формированию у него общего комфорта. В случаях, когда питание, сон, гигиенические требования не совсем упорядочены, в поведении ребенка все чаще начинают наблюдаться реакции негативно окрашенного характера: он становится раздражительным, плаксивым, крикливым, обнаруживает дискомфорт в соматическом и психическом состоянии. Эти условно-рефлекторные физиологические реакции не проходят бесследно, они фиксируются в коре головного мозга по типу «следовых впечатлений» [9] и воспроизводятся в дальнейшем при возникновении тех или иных условий. В памяти ребенка запечатлеваются и положительные эмоционально-двигательные реакции, обусловленные общением со взрослыми и сверстниками, собственной активностью, игровой деятельностью. Поэтому своевременная и правильная организация социально-бытовых условий жизни ребенка, его воспитания и обучения будет способствовать выработке у него здоровых привычек поведения, положительно влиять на формирование его высших психических функций и личности в целом.

Генезис привычек в раннем детстве. Привычки поведения детей первых лет жизни тесно связаны не только с социально-культурными условиями их воспитания, но и с формирующимися индивидуально-типологическими свойствами. Следует отметить, что многие привычные действия ребенок изначально воспроизводит по принципу повторяемости за взрослыми, как бы подражая им. Тем самым он накапливает опыт взаимодействия с окружающими его людьми, опыт манипулирования с различными предметами, игрушками, формируя и выражая свое определенное отношение к происходящему. Все это находит свое отражение в тех или иных характеристиках его личности. Чрезмерная подвижность, активность или медлительность, вязкость могут быть обусловлены свойствами темперамента, особенностями протекания основных нервных процессов. Индивидуальная реактивность ребенка проявляется, таким образом, с учетом конкретных средовых условий и конституционально-генетических факторов.

Особое место в формировании стиля поведения ребенка имеют переживаемые им возрастные кризисы психического развития. Так, в частности, кризис 3-х лет знаменуется качественным скачком в психическом развитии. К периоду 3-х лет завершается формирование предпосылок познавательной, потребностно-мотивационной, эмоционально-волевой сфер личности. Именно с кризисом психического развития 3-х лет связывают качественный скачок от первого этапа (этапа развития предпосылок интеллекта и личности) ко второму, длящемуся на протяжении всей последующей жизни (этап развития интеллектуальных способностей и формирования личности). Ведь не случайно в психологии принято считать возрастом рождения личности возраст 3-х лет

[10], [11]. В этот период времени ребенок не только начинает выделять себя из окружающей действительности, говорить о себе не от имени третьего лица, а пытается активно противостоять, продемонстрировать свое «Я», проявляя известную активность и эгоцентризм личности. Подобные реакции нередко приходилось наблюдать родителям и воспитателям детских садов. Ребенок падает на пол, стучит ногами и руками, кричит, требуя разрешения продолжить игру в то время, когда нужно ложиться спать. Эти реакции тем более усиливаются, когда в доме присутствуют гости. Нередко родители для того, чтобы успокоить ребенка, разрешают ему делать все, что он захочет. Данные позиции во взаимоотношениях легко усваиваются ребенком и в дальнейшем используются как имеющийся опыт общения.

Генезис привычек в дошкольном и начальном школьном возрасте. Когда мы говорим о развитии и формировании личности в детском возрасте, то предполагаем воспитание необходимых свойств, отражающих структуру личности ребенка. Одним из таких свойств, представляющимся очень важным в формировании характера человека, является критичность [1]. Дети, в частности дошкольного возраста, не обладают достаточно развитой способностью оценивать свои поступки, т. е. у них еще не сложилась оценочная структура так называемых «хороших» и «плохих» поступков или действий. В то же время они вполне адекватно воспринимают различные поступки, совершаемые, например, взрослыми или сверстниками. Однако одни дети их усваивают как необходимость закрепления в собственном поведении, другие же, наоборот, проявляют отчуждение и не обращают внимание.

Привычки поведения у многих детей зачастую носят недостаточно осознанный характер, их запечатление и воспроизведение нередко осуществляется по типу условно-рефлекторной деятельности. Так, например, ребенок грызет ногти на пальцах рук, не фиксируя на этом свое внимание. Он выполняет эти действия как бы машинально. Однако анализ настоящей привычки у данного ребенка свидетельствует о том, что в анамнезе присутствует фобия (страх), когда он испытывал боль во время стрижки ногтей. Мать ребенка отмечает, что он отдергивал всякий раз руку, когда она пыталась отрезать ногти. В дальнейшем она обратила внимание на то, что у ребенка постоянно обкусанные пальцы. Можно привести и другие примеры, где та или иная привычка легко индуцируется в детской среде.

Генезис привычек поведения в подростковом и юношеском возрасте. Выше мы преднамеренно остановились на описании некоторых особенностей поведения детей младшего и среднего дошкольного возраста. Все дело в том, что именно в этом возрасте закладываются основы человеческого поведения, нравственно-этической сферы, создаются предпосылки для будущего формирования личности, ее характера. И для того, чтобы понять особенности поведения детей старшего возраста, подростков и юношей, нам необходимо будет постоянно возвращаться в мир их детства, т. е. пытаться проанализировать

жизненный путь, изначальные условия их воспитания и обучения в семье, детском саду, школе, других микросоциальных окружениях.

Далее потребуется составление и анализ моделей поведения с выделением, присущих подростку или юноше привычек, изучение условий, способствовавших возникновению и формированию негативных привычек и стереотипов поведения. Следует отметить, что на этих возрастных этапах уже приходится говорить о привычках, как о сложной системе поведения, реализуемой в общении и деятельности. При этом проявление привычных стереотипов поведения отражает динамику приобретенных характерологических свойств, структуру ценностей и личностных установок. А они, как показывает практика, изменяются в соответствии с социальными условиями жизни подростка, зависят от особенностей принятия им определенных норм поведения.

Термин «дидактогенная» в отечественной психиатрии и клинической психологии появился относительно недавно и обнимает различный спектр регистр-синдромов психогенного, невротического происхождения. Причем в этой ситуации обе стороны конфликта находятся в условиях формирующейся фрустрационной толерантности (устойчивости к конфликту), последствиями которой является пошатнувшееся здоровье, а порой даже более глубокие проблемы с возникновением и течением тяжелых соматических и хронических заболеваний.

Каждый в своей жизни, участвуя в педагогическом процессе либо как учащийся, либо как педагог, испытывал на себе иронию судьбы адекватно или неадекватно складывающихся отношений, конфликтных педагогических ситуаций, которые даже такие видные педагоги как Антон Семенович Макаренко, Василий Александрович Сухомлинский и другие не считали возможным рассматривать с точки зрения готовых «рецептов» их разрешения. Так, в частности, А. С. Макаренко, работая в среде «трудных» подростков и каждодневно сталкиваясь с конфликтными ситуациями писал: «Я во всю жизнь не прочитал столько педагогической литературы как зимой 1920 года... У меня главным результатом этого чтения была крепкая и почему-то вдруг основательная уверенность, что в моих руках никакой науки нет и никакой теории нет, что теорию нужно извлечь из всей суммы реальных явлений, происходящих на моих глазах. Я сначала даже не понял, а просто увидел, что мне не нужны ни книжные формулы, которые я все равно не мог привязать к делу, а немедленный анализ и немедленное действие» [7, с. 12–13].

Конфликтные ситуации в условиях профессионально-педагогической среды разного уровня, начиная с дошкольного образовательного учреждения и заканчивая высшей школой, есть ни что иное, как эгоцентрически направленная, личностно-психопатизированная, амбициозная установка субъектов, в нашем случае – это лиц, участвующих в образовательном процессе: и педагогов, и обучающихся. В свое время еще известный русский психиатр П. Б. Ганнушкин отмечал, что эгоцентрически на-

правленная сущность конфликта исходит от примитивных детских и подростковых поведенческих реакций, которые с возрастом конкретной личности свидетельствуют в пользу формирующейся некритичности, эмоциональной неустойчивости, подавляющих рассудочную деятельность аффективными вспышками [4]. Следовательно, если абстрагироваться от аффективно-волевых установок личности конфликтующих сторон, то на аванс-сцену выступают истинные лейтмотивы поведения, смыслоценностные ориентации, маскирующие истинную психогенную природу конфликта в образовательной среде.

В этиологии (происхождение) и клинике (течение) дидактогении хотелось бы выделить следующих два варианта:

1. Дидактогении обучающихся как следствие нарушенных отношений педагогического такта со стороны педагога.

2. Дидактогении педагогов как следствие конфликтных ситуаций в профессионально-педагогической деятельности, т. е. нарушение отношений в кругу общения, как между самими педагогами, так и провоцирующих факторов со стороны обучающихся.

3. Как в первом, так и во втором варианте стимулами конфликта (фрустрационными агентами) выступают личностные предDispositionи (побуждения) одного из участников (конфликта) конфликтной ситуации, иерархически выстраивающиеся в условиях (педагогических) субъект-субъектных отношений, объектом которых выступают притязания, давление и прочие негативные эмоционально-мотивационные установки зачинщика конфликта. К сожалению, последний со своей стороны не готов признать за собой факт того, что он является источником и началом собственного агрессивного поведения с цепочкой изощренно принимаемых решений и поступков с точки зрения наказания субъекта, который подвергнут давлению, исправлению и другим дисциплинарным методам. В конечном итоге, потерпевшая сторона является (по мнению зачинщика конфликта) собственно его источником.

Все эти нюансы затрудняют понимание истинной природы конфликта другими лицами, пассивно или активно наблюдающими за тем, чем все это закончится. И нередко бывает так, что если одна из сторон оказывается вне условий учебной ситуации или в условиях лечебного учреждения, а еще хуже – в условиях судебно-следственного преследования, эти наблюдатели, кто с сожалением, а кто с радостью, пожинают для себя «плоды» конфликта.

Рассматривая проблему дидактогении, следует выделить еще одну составляющую – ее гендерный аспект. Поскольку в сфере профессиональной педагогической деятельности большую часть составляют лица женского пола, то конфликты, неврозы и связанные с ними последствия имеют далеко идущее продолжение не только для них самих, но и для их ближайшего семейного окружения. Женщины-педагоги наиболее уязвимы и склонны переживать

конфликтные отношения с потерей здоровья, снижением социальной активности, а иногда и с риском изменения профессиональных предпочтений.

Выводы.

При анализе этапов онтогенеза психического развития в детском, подростковом и юношеском возрасте прослеживаются объективно существующие предпосылки формирования индивидуальных свойств личности, которые в зависимости от конкретных социальных условий, т. е. «социальной ситуации развития», могут выступать как факторы предDispositionи к усвоению определенной культуры, в том числе и в сфере нравственных отношений, поведения в целом.

Медицинский аспект дидактогении связан с обследованием, лечением и реабилитацией лиц, оказавшихся в условиях конфликтных переживаний, приведших к развитию на этой почве невроза. Однако предупреждение (профилактика) – не доведение человека до этого состояния, – одна из задач нормально функционирующего коллектива. Поэтому в образовательном процессе будет целесообразно как преподавателям, так и руководителям использовать такие методы предупреждения, как: педагогическое и управленческое прогнозирование, личностно-ориентированный подход, для некоторых студентов – индивидуальный образовательный маршрут. Не приглашать же для профилактики дидактогений на постоянную работу в образовательные учреждения психотерапевтов, психиатров, клинических психологов, которые помогли бы корректировать систему формирующихся межличностных отношений в педагогической среде. Если педагогический коллектив «здоров», то и система выстраиваемых отношений между участниками педагогического процесса носит «здоровый» характер.

Литература

1. Божович, Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – СПб., 2008.
2. Валлон, А. Психическое развитие ребенка / А. Валлон. – М., 1967.
3. Выготский, Л. С. Собрание сочинений / Л. С. Выготский. – М., 1983. – Т. 3.
4. Ганнушкин, П. Б. Клиника психопатий, их статика, динамика и систематика / П. Б. Ганнушкин. – М., 1933.
5. Ковалев, В. В. Психиатрия детского возраста / В. В. Ковалев. – М., 1979.
6. Личко, А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков / А. Е. Личко. – Л., 1983.
7. Макаренко, А. С. Педагогическая поэма / А. С. Макаренко. – Л., 1976. – С. 12–13.
8. Петровский, А. В. Психология и время / А. В. Петровский. – СПб., 2007.
9. Фрумкин, Я. П. Следовые влияния в психопатологии / Я. П. Фрумкин, С. М. Лившиц. – Киев, 1979.
10. Piaget, J. (Пиаже Ж.) Речь и мышление ребенка / J. Piaget. – СПб., 1997.
11. Zazzo, R. Les jumeaux, le couple et la personne / R. Zazzo. – 1960. – Vol. 1–2.