

Адаптация способов преподавания к психотипам учащихся

В учебно-воспитательном процессе преподавателям вузов и учителям школ приходилось сталкиваться с возникающим дискомфортом в атмосфере взаимодействия. Подобный дискомфорт может свидетельствовать об отсутствии естественной взаимосвязи между преподавателем и его учащимися либо между самими учащимися. Как и любой человек, преподаватель отзывается на контакт с человеком похожего с ним психотипа и менее всего тянется к контактам с индивидуумом противоположного типа. Можно с уверенностью сказать, что из всего разнообразия психологических характеристик учебного процесса, совпадение типов темперамента представляется наиболее существенным фактором для установления точки опоры в процессе выравнивания, приведения в соответствие и согласии разнообразных стилей. Самой большой трудностью в преподавании, даже в неких идеальных его условиях, будет оставаться признание определенного состояния дискомфорта для преподавателя, обучающего учащихся непохожих и тем более противоположных психотипов. Различия в психотипах обуславливают в конечном итоге и различия в ценностях, а с разногласиями в этой области труднее всего смириться. Преподаватель будет инстинктивно обнаруживать собственный психотип. Однако, на заранее предусмотренном и контролируемом уровне вполне возможно встать выше своих инстинктов, чтобы успешно обучать весь разнообразный по индивидуальным стилям класс.

Психотипы складываются из комбинации характерных черт, присущих четырем основным типам личности: 1) интровертно-экстравертный, 2) сенсорно-интуитивный, 3) чувствительно-мыслительный и 4) оценивающе-восприимчивый.

1. Интроверсия представляет собой направленность на внутренний мир. Согласно К.Г.Юнгу, энергия интровертов проистекает из них самих. Вот почему они истощаются в процессе общения с большим

числом людей и склонны ограничивать себя узким кругом близких друзей. После встречи с большим количеством людей, обычно официально знакомых, интроверт чувствует себя физически усталым. Интересы интровертов как и их социальные взаимоотношения с окружающими, отличаются глубиной.

Экстраверты, наоборот, направлены на внешний мир. Они получают энергию из окружающего мира. Вот почему в общении с большим числом людей они чувствуют себя превосходно. В одиночестве их энергия рассеивается. Поэтому они естественно тянутся к как можно большему числу друзей и знакомых. Их интересы, как и их социальные отношения, отличаются широтой. Практические психологические исследования показали, что экстраверты реагируют на внешние стимулы в большей степени, чем интроверты, которые больше углублены в события своей внутренней жизни. На занятиях экстраверты хватаются за любую возможность общения. Интроверты, наоборот, предпочтут работать независимо, не отвлекаясь на общение.

2. Сенсорно - интуитивность.

Следующая психологическая характеристика личности по К.Г.Юнгу определяет сенсорно-интуитивные различия между людьми. Сенсорные люди сосредоточены на деталях, фактах, действительности, реальных возможностях, представленных наглядно. Они работают, опираясь на свои пять чувств. Убедить их можно только конкретными результатами, фактами, цифрами или другими практическими доказательствами. Интуитивные люди опираются на интуицию, возможности предвосхищения будущего. Они прекрасно работают, опираясь на «шестое чувство». Практические психологические исследования показывают, что интуитивисты сильны в абстрактных идеях, оригинальности мысли и склонны к неосознаваемому пониманию. Чтобы убедить интуитивиста, необходимо, прежде всего, вдохновить его, вызвав в нем ответное, но его собственное «внутреннее чувство» того, что вы правы. Интуитивисты часто подозрительны, ищут и находят разнообразные пути интерпритации информации.

3. Мышление и чувство.

В третьей группе психологических характеристик личности К.Г. Юнг рассматривает мыслительно-чувствительность. «Мыслители» обычно ставят принципы, идеи выше людей. Поэтому быть честным для них также важно, как и быть уверенным, что и все вокруг построено на честных принципах. Будучи создателями систем, мыслители хотят быть оценены по достоинству.

«Чувствительные» ставят людей выше любых принципов. Вместо того, чтобы обращаться к честности и справедливости, они проявляют сочувствие и взывают к милосердию. Чувствительный тип — творец человеческих отношений - хочет, чтобы его усилия в этой области были

заметны. Зная различия между двумя этими психологическими типами, преподаватель может соответственно по-разному стимулировать их учебную работу. Так «мыслители» могут быть отмечены за хорошую работу только в конце ее, что будет справедливым вознаграждением за проделанный труд. Предвосхищение награды оказывается достаточным стимулом в их работе. «Чувствительные» учащиеся будут лучше работать, если усилия учащегося будут замечены и отмечены с самого начала работы. Важно в связи с этим указать, что общераспространенная идея о том, что только чувствительные люди наделены эмоциями, несостоятельна. Оба типа — мыслительный и чувствительный — являются в равной степени эмоциональными, отличаясь только формой и мерой выражения эмоций. Мыслительный тип выражает их словом и прикосновением, чувствительный — поступком и действием.

4. Оценка и восприятие.

К четвертой группе психологических характеристик, добавленной к типологии К.Г.Юнга Майерсом и Бриггсом, относятся оценивающий и восприимчивый типы. Оценивающий тип склонен к точной организации и планированию своей работы. Точное время окончания теоретической или практической работы важно для него и стимулирует в процессе труда. Обычно, но не всегда, оценивающие люди, приступают к новому типу деятельности или занятий, только завершив предыдущие. В результате они аккуратны на рабочем месте, будь то на работе или дома. Восприимчивый тип более терпим и легче приспосабливается к разнообразным условиям труда. Но он нуждается в определенной свободе и гибкости графика работы. Восприимчивые люди полиактивны, способны к одновременным занятиям несколькими делами.

Эффективность учебного процесса тесно связана со стилем мышления учащегося. Стили мышления отражают разнообразие мыслительных процессов. Мыслить - на основе уже употребленной и воспринятой информации — значит обрабатывать (повторением, ассоциацией, анализом, синтезом и др.), накапливать и воспроизводить информацию и продуцировать на ее основе новую качественную, уникальную идею. Сегодня существует огромное количество «систем», пытающихся объяснить когнитивные различия между индивидуумами. В действительности для преподавателей не имеет большого значения, какую конкретную систему они возьмут на вооружение для своей практической деятельности. Учить и обучать целый класс — значит смотреть и наблюдать, как каждый конкретный учащийся учится, а затем сравнивать особенности проявления его стиля мышления во взаимодействии с группой. Описание всех частных и закономерностей обучения даже одного учащегося обычно неповторно. А наиболее распространенной причиной провала практического использования одной какой-нибудь системы в образовании как раз и является попытка подвести под нее

индивидуальность каждого учащегося, а тем более целой группы. В практике преподавания постоянно возникают проблемы, не учтенные ни одной системой, но тем не менее влияющие на эффективность обучения: конкретная мотивация, физическое здоровье учащегося, естественные причины умственной неспособности или отсталости, или же проблемы, связанные с внешкольными, другими жизненными обстоятельствами

Согласно теории и практике психолога Кирси, из всех категорий психотипов в контексте проявления индивидуальных особенностей темперамента, наибольшее значение для обучения имеют четыре психотипа.

Таблица 1.

| Темперамент | Условия и способы обучения |
|---------------------------|--|
| Интуитивно-мыслительный | позиция лидера в работе над проектом; анализ; разработка новой процедуры; новаторство; теоретические размышления, логические проблемы, теоретизирование, исследование, систематизация. |
| Интуитивно-чувствительный | приватно с преподавателем или в группе равных; реальные задачи, связанные с действительностью; проекты; игры; стихи; зрительные образы; творческое письмо; метафоры; взаимодействие; письмо; действие. |
| Сенсорно-оценивающий | организация труда; ясные инструкции; заранее установленный срок окончания работы; учебники с инструкциями; помощь окружающих; детали — вычисления. |
| Сенсорно-восприимчивый | искусство; разные виды труда; игры; постановки; коллективное обучение; практика; конкретность; действие. |

1. Обучение учащегося интуитивно-мыслительного психотипа.

Эти учащиеся не испытывают особенной нужды в преподавателе и не относятся к нему как к непреложному авторитету, только потому, что он занимает директивную по отношению к учащимся позицию. Таких учащихся обычно мало заботит тема очередного текста или мнение преподавателя о его важности. Исследователи по природе, они предпочитают сами решать, что им нужно знать. Императив данного психотипа — это содержание, а не форма или мотивация отношений. То же в их отношении к работе. Самостоятельный труд, независимое исследование лучше всего удается им. Самодостаточные от природы, учащиеся не возражают, но пытаются избежать суетной конкуренции, по возможности и совместного труда. Независимые проекты, самостоятельное чтение и письмо, всегда индивидуальная оценка их труда — базис успешного обучения. Учащиеся данного психотипа учатся тому, чему они хотят научиться, а не тому, чему по мнению преподавателя, им следует

научиться. Поэтому во всех случаях задания для этих учащихся должны быть организованы так, чтобы позволить им выполнить эти задания самостоятельно. Они имеют интерес к теориям и общим знаниям, а не к подробностям. С удовольствием выполняют самостоятельную работу почти по любой теме. Выполняют интеллектуально сложные проекты, пишут оригинальные сочинения и проводят эксперименты.

2. Обучение учащегося интуитивно-чувствительного психотипа.

Это стремящиеся к самоусовершенствованию и творческому росту учащиеся. Им нравится иметь хорошие взаимоотношения с преподавателем и быть замечены на занятиях. На занятиях они чувствуют себя комфортно в групповой работе тогда, когда преподаватель уделяет им внимание. В стремлении понравиться и услужить эти учащиеся способны, если необходимо, к адаптации собственного когнитивного стиля — стилям своих одноклассников или преподавателя. Зная о потребностях этого психотипа «отношений», преподаватель может помочь учащемуся комфортно устроиться в малой группе того же психотипа, намеренно удовлетворяя их потребность в «отношениях». Эффективно, когда преподаватель старается не упустить случая доброжелательно отметить или прокомментировать домашнее задание, работу, учащегося данного психотипа, даже если она не блестящая.

3. Обучение учащихся сенсорно-оценивающего психотипа.

Учащиеся отличаются стремлением сохранить и передать традицию. Они признают авторитеты, а поэтому заведомо уважительно относятся к преподавателям, предпочитают узнавать заранее тему контрольной работы, тестового задания, чтобы хорошо подготовиться и не упустить наиболее важную, отмеченную преподавателем информацию. Учащиеся данного психотипа наиболее легко обучаемы, поскольку с первого дня стремятся приспособиться к школьному или вузовскому окружению и ритму, но теряются при отсутствии инструкции и порядка, а также когда встречают преподавателей других психотипов.

4. Обучение учащегося сенсорно-восприимчивого психотипа.

Учащиеся данного психотипа представляются наиболее сложными для преподавателей не идентичного с ними психотипа. Их привязанность к природе и активным занятиям делают их трудно воспитуемыми для преподавателя в условиях аудитории, где им тесно, где они представляются преподавателю беспокойными, недисциплинированными. Хорошие отношения с этими учащимися начинаются тогда, когда преподаватель позволяет им более свободные действия. Чтобы увлечь учащихся данного психотипа, преподаватель должен подключить их к физической и прикладной работе, хотя они обычно отказываются от того, что считают «бессмысленной работой». Но если учащийся по-настоящему увлечен, он отдает любимому занятию себя целиком.

На эффективность учебного процесса существенное влияние оказывает адаптация преподавания к различным когнитивным стилям учащихся. Познание и когнитивная обработка информации могут характеризоваться следующими параметрами:

1. Целостно-направленность и деятельно-направленность.

Целостный подход к обучению характеризуется восприятием «общей картинки». Обладатели этого подхода видят «лес», а не деревья, а в обработке информации продвигаются «сверху-вниз», сосредоточиваясь, в первую очередь, на общем ее значении. В классной работе такие учащиеся стараются наделять значением все, что они делают. При этом они нередко упускают из виду определенные детали. Если упущенных деталей оказывается достаточно много, то значение, которое они «придумывают» может оказаться очень далеким от реальности. Именно так ведут себя учащиеся, о которых говорят, что они « витают в облаках ». Хотя в действительности, в зависимости от их психотипа, целостно воспринимающие учащиеся могут быть очень даже «земными». В работе целостно-направленных учащихся больше промахов, чем грубых ошибок. Если их попросить самостоятельно проверить и исправить свои ошибки, они скорее всего не найдут их. И это видимо та область, над которой им следует работать, то есть приобретать навыки распознавания и исправления собственных ошибок. Самому учащемуся это может показаться жестоким, но возвращение его работы на переписку или переделку до тех пор, пока они, наконец, не будут выполнены точно и аккуратно — один из лучших способов, каким преподаватель может помочь своему учащемуся в приобретении необходимых навыков. Возвращение работы на самостоятельную проверку и исправление эффективнее, чем отмечать ошибки самому преподавателю, потому что целостно-воспринимающие учащиеся как правило не замечают ремарок преподавателя.

Детально-направленные учащиеся ориентированы на точные предметы и детали. Это как раз те, кто «за деревьями не видит леса». Обработка информации в данном случае происходит «снизу-вверх» по закономерности: восприятие формы - первично, общее значение вторично. Бывают случаи, когда интерес к деталям у учащихся этого типа делается всеобъемлющим и независимым от общей концепции познаваемого предмета, что создает дополнительные трудности в их обучении. Детально-направленные учащиеся учатся по принципу поступательной, или поэтапной обработки материала. Поэтому, например, стандартные программы, заключающие в себе вопросы на понимание, работу со словарем, анализ слов и др. обычно прекрасно воспринимаются ими. То же можно сказать обо всех видах учебной деятельности, включающих конкретный эксперимент, который предварительно детально разработан и распланирован.

2. Синтетические и аналитические различия.

Синтетики — учащиеся, создающие из частей целое. Они с легкостью находят связи и объединяют, кажется необъединимое, что помогает им создавать новые интеллектуальные модели или конструкции. Синтетический стиль имеет несколько характеристик:

1. Построение гипотезы на базе опыта или просто интуитивно.
2. Процесс деятельности — неосознаваемый; продукт — осмысленный.
3. Синтетические учащиеся идут от внутреннего осмысления предмета к его конструкции.

Синтетические учащиеся, знакомясь с новой информацией при чтении, немедленно используют все имеющиеся у них знания и мысли и, обрабатывая новую информацию только в купе с ними, приходят к новым идеям. По завершении этого процесса, детали и части уже не имеют для этих учащихся никакого значения, и они, как правило, не помнят, какие из идей, пришедших им в голову во время чтения, являются их собственными, а какие — заимствованы у других. Вот почему, когда на тестах по чтению учащийся должен ответить на очень подробные вопросы, он теряется, в особенности, если требуется ответить на вопросы относительно намерений автора текста.

Детали и частности, неразлично соединенные в работе синтетически мыслящего учащегося, оказываются трудными для расчленения. Задания с использованием слов (их конструирование и придумывание) более всего привлекают учащихся синтетического стиля. Они с готовностью отдаются любому из этих видов деятельности. Поэтому преподавателям легче обучать учащихся этого стиля, объединив их в одну группу для выполнения соответствующего задания.

Аналитики — это учащиеся, разбивающие целое на составляющие его части. Они прекрасно справляются со множеством составляющих частей целого и стремятся разглядеть мельчайшие нюансы во всякой картине. Они живо разберут на части любой предмет, попавший им в руки. Им интересно заниматься грамматическими правилами, потому что они могут разобрать их и использовать при объяснении феномена. Они легко находят различия в казалось бы самых неразличимых предметах. Им нравится работа со словами, если они вскрывают смысл слова и разбивают его на части — корень, суффикс, приставка. Аналитический способ в качестве стиля мышления включает:

1. Подтверждение гипотезы;
2. Осмысленный процесс деятельности;
3. Взаимообусловленные процесс и продукт деятельности;
4. Анализ конструкции предмета, приводящий к его внутреннему осмыслению.

Синтетический стиль может легко быть опознан если дать учащемуся задание прочитать два параграфа или страницы из любого

текста и попросить его предсказать содержание следующих. Учащиеся этого стиля обычно делают очень содержательные предсказания общего плана, но не могут восстановить никаких деталей из уже прочитанного. И знание лексики, когда это важно, может быть проверено, если предложить им определить значение того или иного слова по контексту. Если знание деталей важно, преподаватель может заранее указать учащемуся на те, о которых он в последствии будет спрашивать. Однако не стоит удивляться, если затем учащийся сможет рассказать об указанных деталях, но не будет знать содержания текста.

Аналитический стиль мышления обнаруживает себя в манере учащихся разделить на части любое задание. На полях любого текста учащиеся этого стиля склонны делать для себе пометки детализирующего характера.

3. Уравнительные и усилительные различия.

Уравнительный и усилительный стили характеризуют пути восприятия и запоминания информации в процессе ее когнитивной обработки. Познавая новое, уравнители как бы сплавляют вместе абсолютно различную, полученную из самых разнообразных источников информацию. К примеру, покажите им два фрукта: яблоко и апельсин, и они увидят «фрукт». Поэтому если нужно восстановить или воспроизвести в памяти специфические детали, части из общей массы информации эта работа оказывается для учащихся этого стиля затруднительной. Уравнители инстинктивно удаляют все различия, делая упор на подобии. Анализ противопоставления и аналогии трудно удается им, потому что основывается на различии. Однако низкие оценки учащихся по тестам, требующим установления аналогии между объектами, не всегда правильно отражают потенциал учащихся этого типа. Низкие показатели не отражают уровня вербального знания или то факт, что учащийся — уравнитель способен представить любой из указанных в тесте ответов возможным только потому, что минуя аналогии, он видит подобие — множество общих связей, никогда бы ни привлекших внимание учащегося усилительного типа. Если учащемуся-уравнителю дать два задания сравнительного типа: одно — на описание различий, а другое — на описание подобия между двумя объектами, то очевидно, что он получит две полярно противоположные оценки за свой труд.

Усилители в процессе когнитивной обработки новой информации ищут и опираются на различия между объектами. Усилители готовы воспроизводить в памяти все детали, потому что с самого начала раскладывают их по «полочкам». Они видят различия и только различия, а потому прекрасно справляются с заданием, предлагающим использование этой способности. Уравнители и усилители легко распознаются по тому, что они пишут в своих сочинениях, а также по результатам выполненных заданий (на подобие или контраст). Преподаватель может предложить

собственный неформальный тест и выяснить, чему больше — общему или различному, уделяют внимание те или иные его учащиеся.

4. Импульсивно-рефлективные различия.

Импульсивные учащиеся думают и реагируют почти одновременно. Они заканчивают свою работу быстрее рефлективных, но уступают им в аккуратности выполнения задания. Импульсивные учащиеся чаще других дают легкие непродуманные ответы.

Преподаватели обычно без особого труда и с достаточной степенью уверенности могут определить уровень понимания нового материала у импульсивных учащихся на уроках. Любая учебная деятельность, непродолжительная по времени и требующая быстрой реакции ответа, характеризует этих учащихся. Преподаватель может рассчитывать (и не без основания), что импульсивные учащиеся вовремя закончат задание и ответ у них уже готов (правда, часто недостаточно продуманный). Рефлективный преподаватель может оказать огромное позитивное влияние на импульсивных учащихся. Думая и отвечая практически одновременно, учащиеся этого типа обычно не видят глубинных оснований любого вопроса. Многие из импульсивных учащихся развитием навыков критического мышления обязаны своим рефлективным преподавателям, которые вместе с ними прорабатывали и критически осмысливали их первоначально спонтанные ответы.

Рефлективные учащиеся сначала думают, потом отвечают. Они склонны к более заинтересованному и глубокому образу осмысления вещей. Они работают аккуратно, но медленно, отчего часто не успевают закончить задание к сроку. Это служит причиной распространенного в среде преподавателей нелестного мнения о рефлективных учащихся: считается, что импульсивные учащиеся умнее или способнее рефлективных. Хотя, очевидно, что всякое сравнение между этими типами учащихся возможно только в области их разных когнитивных стилей и могут быть проверены только качеством выполненного ими учебного задания. Когда во мнении преподавателя быстрота и знание ошибочно совпадают, рефлективный учащийся оказывается заранее в проигрыше. И что еще хуже, рефлективный учащийся может сам убедиться в своей слабости и признать свое поражение в сравнении с более быстрыми однокурсниками (не уложился во время теста, не успел ответить на все вопросы). Рефлективные учащиеся нуждаются во времени для осмысления вопросов, независимо от формальных условий задания — тест или классная работа. Для них спонтанный ответ представляется бессмыслицей. Поэтому в работе с этими учащимися преподавателю лучше всего не ограничивать их во времени, давая возможность осмыслить новую информацию в естественном для них темпе, а проверить их работу после урока, по домашнему заданию. Продолжительность выполнения заданий у рефлективного учащегося увеличивается, поскольку ему необходимо

время на выполнение задания и время на вхождение в работу (понаблюдать за преподавателем и своими однокурсниками). В преподавательской практике определить импульсивных и рефлексивных учащихся несложно. Импульсивные учащиеся уже «тянут» руки с готовым ответом, когда только услышат несколько слов вопроса. Рефлексивные редко поднимают руку, не очень активно принимают участие в обсуждении или дискуссии. Импульсивные учащиеся уже отвечают на другую тему, а рефлексивные все еще обдумывают и формулируют свои ответы, часто не успевают выполнить контрольную за отведенное время.

5. Индукция и дедукция.

Индуктивные учащиеся формулируют гипотезы, затем проверяют их на практике. В построении собственных умозаключений они редко нуждаются в помощи преподавателя. Они переходят от единичных фактов к общим положениям, правилам. Рассмотрение множества частных и интуитивный общий вывод доставляет им подлинное удовольствие. На уроках у преподавателя с преимущественно дедуктивным методом исследования и преподавания индуктивные учащиеся могут расстеряться, оказавшись не способными проследить за переходом от общего положения к частному. Индуктивным учащимся обычно не хватает конкретных примеров, единичных фактов. Еще больше осложняют ситуацию логические рассуждения преподавателя, которые заполняют время, необходимое индуктивному учащемуся для собственного анализа или синтеза частных фактов. Этим ему приходится заниматься дома, в ходе не классной, а домашней работы. В результате этого такие учащиеся почти всегда лучше понимают новый материал на следующий день после его объяснения преподавателем. Очевидно, что проблема заключается в несоответствии дедуктивного метода преподавания нового материала индуктивно мыслящим учащимся. Когда дедуктивно рассуждающий преподаватель переходит от общего к частному, индуктивные учащиеся исследуют частности, чтобы понять целое. Дома возможностей и времени для индуктивного осмысления нового материала у учащегося оказывается больше. На занятиях, обескураженный логикой преподавателя и вконец перестав соображать, индуктивный учащийся обычно перестает работать, переключаясь на посторонние предметы.

Дедуктивные учащиеся исследуют общее положение, правило, а затем практикуются в употреблении его на примерах. Им чужда инстинктивная обработка множества фактов. А потому им нужно, чтобы преподаватель объяснил им правило. Им хочется, чтобы преподаватель изложил новую информацию в логической связи, преподнес им общий вывод, который они затем выучат и будут использовать на практике. Распознать учащегося индуктивного стиля можно, предложив ему самостоятельно ознакомиться с примерами употребления какого-нибудь грамматического явления, переходя от частного примера к общему

правилу. Если данный учащийся действительно представитель индуктивного стиля, он поймет общую концепцию на одних примерах и до всякого объяснения ее. Дедуктивных учащихся легко узнать по просьбе объяснить учебный материал и грамматические правила, дать ссылки на учебники. Полезно обратить внимание, как общаются учащиеся между собой во время работы на занятиях. Дедуктивный учащийся непременно спросит индуктивного, как работает то или иное правило, а индуктивный, наверняка, выдаст ему вполне достоверное объяснение.

6. Абстрактно — конкретные различия.

Абстрактно-конкретные различия изменяются в зависимости от уровня обучения. Так, конкретный характер учебной деятельности является основным для младших классов обучения, но уже в старших классах, и далее — в вузах, очевидно преобладание абстрактного. Именно этим объясняется то, что школьники, бывшие отличниками в младших классах не успевают в старших классах или вузе. И, наоборот, очень средние учащиеся начальной школы вдруг «расцветают» в старших классах и в вузах. Это объясняется тем, что они, наконец, оказываются в благоприятных для их стиля мышления условиях учебной деятельности. Абстрактные учащиеся предпочитают схемы и письменные объяснения. Они учатся по лекциям и конспектам, хорошо осваивают теории. Это учащиеся, которых можно назвать «книжниками». Конкретные учащиеся, наоборот, предпочитают работать с конкретным материалом и фактическими примерами в процессе обучения. В начальных классах они хорошо обучаются на материале, которым они могут физически манипулировать. В университетских программах обучения им необходимы графики, модели, таблицы. В любом учебном предмете конкретные учащиеся разберутся лучше, если в процессе обучения они могут что-то реальное и наглядное потрогать, сделать, произвести. Абстрактные учащиеся, напротив, предпочитают отвлеченную форму приобретения информации. Распознать конкретные или, наоборот, абстрактные учащиеся можно по их реакции на новую информацию. Конкретные учащиеся или просят преподавателя привести примеры по новой теме, или же сами додумают их. Абстрактные учащиеся ограничатся короткой записью в своей тетради (если они по преимуществу не слуховоспринимающие. Тогда усвоив все на слух, они только понимающе посмотрят на преподавателя).

Список использованных источников :

1. Кэлвин С. Холл , Гарднер Линдсей Теории личности — Апрель-пресс, Эксмо-пресс. М., 1999.- 576с.
2. Юнг К. Проблемы души нашего времени — Спб.: Питер, 2002. - 352с.
3. Keirsey D.,Bates M.A. Versteh mich, Bitte. - Del Mar, CA: Prometheus Books, 1990. - С. 152.

4. Leaver B.L. Teaching the Whole Class: Fifth Edition – Dubugue, IA: Kendall Hunt Publishing, 1998. - C. 57.
5. Naigl R.J., Thwaite B.C. Modeling Effects on Impulsivity with Learning Disabled Children // Journal of Learning Disabilities. - 1979. - N 12/- C.331-336.