

Розділ V. Особливості психологічного та соціально-педагогічного супроводу навчально-виховного процесу у закладах освіти

Макаренко Наталія Миколаївна,
канд. психол. наук, доцент КДПУ

Активізація пізнавально-дослідницької активності студентів факультету іноземних мов при вивченні курсу психології за допомогою інтерактивних методів навчання

Спроби активної перебудови системи освіти в Україні, «приспосовання» її під стандарти Болонської системи мають, без сумніву, свої позитивні сторони. Це, по-перше, спроба розвивати самостійність наукового вдосконалення студентів, а, по-друге, можливість розвивати їх творчий потенціал, креативність, формувати внутрішню потребу до пізнання, дослідження. Вивчення курсу психології (загальної, вікової, соціальної) у вищих педагогічних закладах набуває особливої актуальності в умовах роботи всіх навчально-виховних закладів Дніпропетровської області над проблемою «Педагогічні стратегії розвитку інноваційної особистості». Крім того, за результатами моніторингу знань індивідуально-психологічних особливостей дітей різного віку серед працюючих вчителів (на курсах підвищення кваліфікації), 72% не можуть визначити провідної діяльності, новоутворень та соціальної ситуації розвитку учнів з якими вони наразі працюють. Це, на наш погляд, є результатом недостатньої уваги до курсу психології, яка була приділена цими фахівцями під час навчання у виші.

Тому **актуальність** нашого дослідження полягає у вирішенні проблеми розробки таких методів (технологій) вивчення курсу психології, які б надали більш широкі можливості для подальшого використання у практичній діяльності. Особливо подібні перетворення потрібні на неспеціалізованих факультетах, зокрема іноземної мови.

Питанню запровадження інтерактивних методів навчання як способу пізнання, що відбувається у формі сумісної діяльності всіх учасників навчального процесу, викладачі кафедри загальної та вікової психології КДПУ приділяють пильну увагу.. У цьому процесі взаємодія один з одним, обмін інформацією, оцінка дій кожного, рефлексія власної поведінки роблять навчальний процес ефективним, корисним та цікавим. Інтерактивне навчання змінює освітню парадигму, орієнтує навчання не тільки на засвоєння студентами відповідної суми знань, а й на розвиток його особистості, його пізнавальних здібностей. Як довела практика, такий метод викладання основ психології сприймається студентами, викликає посилену зацікавленість до наукової літератури самостійного проведення досліджень. Наприклад, *діалогічна форма проведення лекцій*. На жаль, незважаючи на декларовані принципи розвитку інноваційної особистості, у

навчальних закладах переважають традиційні форми та методи навчання (коли у активному стані перебуває тільки вчитель, а навчання має репродуктивний, інтелектуально-пасивний характер). Застосування активних методів веде до активізації пізнавальної діяльності, підвищення мотивації, емоційності навчання, формування конкретних самостійних дій. Ми не наполягаємо на постійному перетворенні занять на імітаційні (ігрові), розуміючи, що як правило лекція буває класичною та передбачає викладення певного обсягу теоретичного матеріалу одним лектором. Але можливо застосовувати наступні активні методи, узагальнені А.Коваленко.

1. *Включення у канву кожної лекції виступу студента, який доповідь про виконання самостійного завдання, отриманого від викладача напередодні (наприклад, пошуку інформації у Інтернеті, обробки відповідних наукових першоджерел).* Таке завдання важливо давати студентам, які мають рівень знань, умінь та навичок значно вищий, ніж у інших. Під час викладення теми «Розвиток наукової психології» студенти дуже вдало доповнюють лектора короткою інформацією про визначних особистостей психології, наукові школи, течії.

2. *Проводити уроки-візуалізації, особливо якщо для цього є відповідні технічні засоби навчання (графопроєктор, активовані дошки тощо).* Але можливо використання відповідно оформленої наочності (опорних конспектів, схем, малюнків, діаграм) як на дошці так і підготованої для кожного студента індивідуально. Це дасть можливість, по-перше задіяти у роботі на уроці не тільки слуховий аналізатор студента, а й зоровий (що підвищить до 65% рівень засвоєння інформації), по-друге, привчить студентів користуватися різними знаковими системами. Можливо після такої лекції дати завдання для наступного семінарського заняття – представити відповідний теоретичний матеріал (особливо об'ємний, з декількох параграфів) у вигляді схеми, таблиці тощо. Лекції-візуалізації з тем «Увага», «Мислення», «Пам'ять» надавали можливість продемонструвати кожному слухачу опорний конспект з теми.

3. *Лекція з запланованими помилками.* Після оголошення теми та мети, викладач повідомляється що ним навмисне буде допущена певна кількість помилок різного типу: науково-фактичних, поведінкових, методичних (вони заздалегідь записані на папері, який буде продемонстровано у кінці уроку). Кількість помилок залежить від підготовленості студентів. Подібна лекція стимулює до активної діяльності, формує відповідальність, покращує увагу, перевіряє засвоєний рівень знань. Так, зокрема на факультеті іноземних мов невірно називаються прізвища авторів концепцій та теорій, дається неточне формулювання значень при вивченні закономірностей вікового розвитку, зауваження робляться у формі «shut up!» тощо.

4. *Лекція з використанням активного зворотного зв'язку.* Після проведення відповідної частини лекції викладач пропонує виконати

експрес-тест, який легко перевіряються за ключем. Зокрема, після прослуховування основних питань лекції «Психіка та свідомість» студенти протягом 3-5 хвилин вибирають правильну відповідь у таких завданнях.

1. Свідомість людини – це продукт: а) біологічної еволюції; б) соціальної еволюції; в) праці та історичного розвитку людини; г) біологічного та соціально-історичного розвитку.

2. У якому рядку названі поняття, що належать до психічних явищ: а) думки, спогади, мозок, розум, почуття; б) відчуття, травлення, мислення, уява, здібності; в) характер, забування, стрес, темперамент; г) воля, радість, гордість, дихання, наполегливість тощо...

Якщо 70-80% студентів демонструють правильну відповідь, починається друга частина лекції. Якщо невірні відповіді у половини студентів – доцільно надати їм індивідуальне домашнє завдання. Такий тип лекції дозволяє не тільки підтримувати постійний контакт з аудиторією, покращувати контроль за рівнем засвоєння, активізувати роботу кожного, а й адаптувати студентів до нової форми контролю знань – незалежного зовнішнього оцінювання. У кінці лекції можна провести шкалування (на шкалі від 0 до 100% запропонувати кожному слухачеві визначити свою думку щодо прослуханої лекції за критеріями її пізнавальності, цікавості, науковості, корисності).

На семінарських заняттях, як правило, надається перевага не простому переказу студентами задалегідь списаного з підручника тексту, а спробі виказати свою думку, пояснити терміни, підкріпити прикладами теоретичні визначення. При розробці практичних занять ми враховували, що розвиток творчої активності студентів повинен відбуватися на проблемно-пошуковому рівні активності. Цього рівня можливо досягти при вирішенні проблемних задач, виконанні завдань різного ступеня важкості. Тому заняття опосередковано орієнтувалися на три рівні моделі творчого навчання, представлених Д.Треффінгером [1]: I – розвиток дивергентних функцій (швидкості, гнучкості, оригінальності, пам'яті, допитливості, упевненості в собі тощо); II – розвиток складного мислення та афективних процесів (аналіз, синтез, метафора, аналогія, фантазія, уява тощо); III – залучення учасників до постановки та рішення реальних проблем. Відповідно до рівнів застосовувалися «технічні засоби». Це спочатку були завдання репродуктивного типу, які вимагали від учасників активізації вже засвоєних знань, виконання простих мислительних операцій: аналогії, порівняння, визначення типу дефініції, побудови ланцюжка асоціацій. Виконання подібних завдань починалося зі слів: згадайте, дайте визначення (дефініцію), порівняйте, проведіть аналогію тощо. При вирішенні подібних завдань ми прагнули розвинути (активізувати) вміння орієнтуватися, користуватися термінами, підбирати синоніми для більшої виразності мови, вміти «відчувати», що проблема існує практично у будь-якому явищі. Роль репродуктивного мислення (та

його розвиток) у професійному становленні фахівця теж треба брати до уваги, бо воно має багаторівневу структуру (від простого переказування того, що вивчив у ВНЗ, до вміння, наприклад, репродукувати на високому рівні професійні знання, навички, вміння).

Другий ступінь роботи на під час занять – розвиток мислення «більш високого рівня»: виконання операцій аналізу, синтезу, тобто вирішення аналітико-синтетичних задач, оцінювання отриманого результату, щоб побачити всі його позитивні-негативні сторони. При цьому вони означали коло проблем, складала план, вчилися за алгоритмом чітко виказувати свою думку, прогнозувати вирішення ситуації, що було своєрідним «містком» для переходу до вирішення реальних проблем майбутньої діяльності. При виконанні подібних завдань «чуттєвість до проблеми» переростала в уміння формулювати проблему, знаходити її там, де раніше вважали, що її не існує. Іншими словами, щоб виявити сутність будь якої психолого-педагогічної проблеми, знайти шляхи її вирішення, потрібно її зрозуміти (осмислити та передбачити), чому, як ми сподіваємося, навчилися майбутні вчителі [8].

Такий підхід до викладання курсу психології приводить до постійної ініціативи студентів займатися саме дослідженнями з психології, що проявляється у збільшенні кількості курсових, кваліфікаційних робіт, написанні наукових статей, проведенні досліджень. Теми, обрані ними для досліджень, свідчать про внутрішню мотивацію до пізнання природи людської психіки. Зниження тривожності випускників перед незалежним зовнішнім тестуванням, діагностика рівня розвитку інтелекту за допомогою проєктивних методик, вплив тривалого карантину на емоційну сферу підлітка, психологічні особливості дітей, які сидять «ВКОНТАКТЕ», вплив дистанційного навчання на розвиток пізнавальної активності учнів, визначення професійних властивостей майбутнього вчителя іноземної мови за допомогою психографічного аналізу – це неповний перелік проблем, які обираються студентами для емпіричних досліджень та свідчення стійкого інтересу до психології.

Список використаних джерел

1. Коваленко А.Б. Особливості застосування методів активного навчання у вузі /А.Б.Коваленко // Науковий часопис НПУ ім.М.П.Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: зб.наукових праць. – Вип.. 17 (41). – К.: 2007. – С.310-315.
2. Макаренко Н.М. Тренінг як чинник актуалізації креативних моделей поведінки майбутніх практичних психологів / Н.М.Макаренко // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С.Костюка АПН України: Проблеми загальної та педагогічної психології /за ред.С.Д.Максименка. – Т.9. – Ч.4. – К.,2007. – С.222-230.
3. Моляко В.А. Психологическая структура тренинга конструктивного решения / В.А.Моляко //Вопросы психологии. – 1997. - №6. – С.136-141.

4. Пов'якель Н.І. Креативні психотехнології у розвитку творчої культури професійного мислення студентів-психологів в умовах трансформації освіти / Н.І.Пов'якель // Психологія у ХХІ столітті: перспективи розвитку: Матеріали VI Костюковських читань (28-29 січня 2003 року). – Т.3. – К.:Міленіум, 2003. – С.378-383.
5. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей / Н.Б.Шумакова. – Москва-Воронеж, 2004. – 336с.
6. Treffinger D.J. Encouraging creative learning for the gifted and talented. Ventura,
7. CA: Ventura County Superintendent of Schools Office, 1980. – 112p.

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, предпочитают 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 интерпретации 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 замечеными 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, обезкураженный 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.

Эмоциональный аспект профессиональной деятельности учителя

Реформирование общеобразовательной школы на принципах демократизации и гуманизации требует, как указывается в Государственной национальной программе «Освіта (Україна ХХІ століття)», подготовки новой генерации педагогических кадров, повышения их профессионализма.

Школе нужен учитель, который имеет не только теоретическую и практическую подготовку, но и владеет развитыми свойствами и качествами, умеет использовать в учебно-воспитательном процессе богатство своей личности.

Специфика труда учителя связана с необходимостью молниеносных реакций в многообразных педагогических ситуациях, что требует от него умений сосредотачивать внимание на различных сторонах педагогической деятельности, держать в памяти и в поле зрения большое количество объектов, видеть мельчайшие изменения, происходящие в психике учащихся, быстро и адекватно реагировать на них, переключаться с одного вида деятельности на другой, быть способным к экспромту, установлению контакта. При этом должен чувствовать себя непринужденным в любой ситуации.

Однако повышенная продолжительность рабочего дня (при нагрузке в пределах 18-24 часов в неделю учитель в среднем работает по 10-12 часов в день), многообразие видов деятельности: подготовка к урокам и их проведение, проверка письменных работ, дополнительные занятия и консультации, классное руководство, работа с родителями, разноплановая внеклассная и внеурочная работа, участие в методической работе школы, района, города и т.д. вызывают высокое психоэмоциональное напряжение. Кроме этого стрессогенными факторами в деятельности учителя выступают ответственность, необходимость постоянно быть объектом внимания и оценивания, подтверждать свою компетентность, а также временная изменчивость деятельности. Учитель должен в определенный день недели, в определенное время быть готовым, настроенным на контакт с определенной аудиторией (все классы, разные учебные группы). При этом еженедельная нагрузка разная и таким образом, невозможно организовать регулярную работу. А общеизвестно, что именно регулярность в работе определенный режим дня способствуют снижению утомляемости за счет привыкания к ритму смены труда и отдыха.

На теоретическом и практическом уровнях установлена взаимосвязь между эмоциями и деятельностью. С.Л. Рубинштейн писал: «Как эмоции, так и деятельность выражают отношение субъекта к миру с той разницей, что в эмоциях это отношение выступает в форме субъективных переживаний, а в деятельности оно регулируется субъектом, воплощаясь в реальных результатах» [7, 158]. Положительные переживания являются главным фактором возникновения новых психических структур, поэтому если человек не испытывает положительных эмоций от выполняемой работы, то и результаты этой работы не могут быть полноценными, такого рода деятельность не оказывает благотворного влияния на личность.

Ю.М. Орлов, разделяя точку зрения С.Л. Рубинштейна, отмечает, что «чем сильнее переживание и удовлетворение результатом деятельности у человека ..., тем быстрее будет происходить формирование новых знаний, умений и навыков, потому, что без положительных эмоций невозможно формирование новых психических структур. Отрицательное переживание не создает конструктивного поведения, оно способствует использованию уже имеющихся структур для синтеза поведения или оборонительных реакций» [6, 76].

При изучении данного аспекта педагогической деятельности мы опирались на выводы психологической науки о том, что эмоции, формируясь в деятельности, в тоже время выступают ее побудительной силой, регулятором поведения человека. В зависимости от интенсивности продолжительности, качества, эмоции могут положительно или отрицательно влиять на характер и динамику деятельности, накладывая определенный отпечаток, создавать своеобразный фон протекания процесса обучения, оказывать значительное влияние на его продуктивность. Так Н.Д. Левитов отмечал, что в эмоциях или чувствах очень ярко проявляется тенденция специфически окрашивать переживания и деятельность человека, давая им временную направленность и создавая то, что, образно выражаясь можно назвать «тембром или качественным своеобразием психической жизни». Ученый утверждает, что психические процессы протекают на фоне определенных состояний и эти состояния влияют на течение и результат этих процессов [4].

Высокая интенсивность педагогической деятельности, которая сама по себе является эмоционально напряженной негативно сказывается на психофизическом и психоэмоциональном состоянии учителя его работоспособности. В этих условиях учителя ощущают значительные трудности, связанные с неумением быстро ориентироваться в изменяющихся обстоятельствах школьной жизни, находить оптимальные решения в сложных нестандартных психолого-педагогических ситуациях и сохранять при этом выдержку, а поэтому испытывают высокое психической напряжение, что приводит к появлению нервозности, раздраженности, тревожности и в конечном итоге к истощению нервной

системы. По данным М.Я. Виленского около 80 % обследованных педагогов в той или иной форме больны неврозами, страдают вегетативно-сосудистой дистонией на фоне неврастения. Все это отрицательно сказывается на эмоциональном самочувствии учителя, которое в психологической литературе определяется как «интегральная характеристика состояния личности своеобразно отражающая уровень соответствия внутренних ресурсов человека условиям, содержанию деятельности, намерений, планов, ожиданий индивида» [5, 157].

Эмоциональные состояния дискомфорта характера выступают причиной, дезорганизующей деятельность учителя. Из 124, принимающих участия в нашем эксперименте учителей только 9,7 % считают, что им работать «легко» и «приятно», в то время когда каждый второй учитель говорит, что работать «тяжело». Работа угнетает 3,8 %, утомляет 19,2 % и переутомляет 7,3 % учителей.

Необходимость эмоциональной устойчивости детерминирована и особенностью творчества учителя : творить здесь и теперь, а не тогда когда есть вдохновение. Его творчество часто импровизировано, что требует мгновенного перевоплощения.

Учитель постоянно имеет дело с известным материалом, а увлечься ранее знакомым очень тяжело. Кроме того, творческий замысел учитель реализует посредством собственной личности, то есть субъект влияния сливается с средством влияния. Поэтому личность учителя становится инструментом творчества. Поэтому педагогическое творчество связано с большим психическим напряжением которое отражается на самочувствии учителя и часто характеризуется отрицательными эмоциями. Ощущения эмоционального дискомфорта не создают конструктивного поведения, дезорганизуют деятельность учителя и угнетают его творческие побуждения. Поэтому учителю необходимо уметь создавать у себя творческое рабочее самочувствие, которое В.А. Кан-Калик определяет как процесс, включающий в себя ряд психологических состояний, находящихся в развитии и взаимодействии. Этот процесс, во-первых, опосредован группой позитивных состояний, связанных с нормальным общим настроением педагога, пониманием системы стоящих перед ним педагогических задач и осознанием четкой собственной сверхзадачи, с умением ставить перед собой новые творческие задачи и откликаться на них; во-вторых, обусловлен органичным продуктивным общением с коллективом учащихся, основанным на знании индивидуальных особенностей детей; в-третьих – предполагает высокоразвитую психофизическую природу педагога на основе которой можно систематически и эффективно вызывать в себе творческое самочувствие [3].

Известно, что физическое и психическое состояния взаимобусловлены : мышечная деятельность связана с психическим состоянием-эмоциональное напряжение сопровождается напряжением мышц. Когда

учителя поражает чрезмерное волнение, - оно находит свое выражение в дрожании коленей, треморе рук, нервной бледности или ярком румянце, учащенном дыхании, в результате чего он теряет способность эффективно мыслить, выразительно говорить. Чем сильнее напряжение мышц /«мышечные зажимы» - К.С. Станиславский /, тем интенсивнее нервные импульсы, повышающие психическую возбудимость. Поэтому в творческом состоянии огромную роль играет свобода тела, т.е. освобождение его от того мышечного напряжения, которое бессознательно для нас самих, владеет им ... как бы сковывая его и мешая ему быть послушным проводником наших психических движений [8, 234].

Мышечная свобода, выражающаяся в снижении мышечного тонуса, способствует спокойному эмоциональному состоянию. К.С. Станиславский, в этой связи, предлагал отталкиваться не от самочувствия, не от психического состояния, мало подвластных воле и сознанию, а от логики физических действий, которая при верном ее осуществлении способна рефлекторно вызывать и соответствующую ей логику чувств, воздействовать на психику с ее подсознанием [8].

Следует также заметить, что положительное эмоциональное состояние учителя – это и условие эффективной учебной деятельности учащихся. По данным З.И. Курлянд, учащиеся среди факторов, влияющих на их работоспособность (недомогание, болезнь, неподготовленность к уроку и т.п.) на первое место поставили настроение учителя. А.Я. Чебыкин установил, что положительное эмоциональное состояние учителя существенно изменяет функциональные состояния учащихся, которые выражаются в наблюдаемой бодрости, приподнятом настроении, высокой познавательной активности [9]. Однако, наблюдения свидетельствуют, что чрезмерное эмоциональное возбуждение и низкая эмоциональная устойчивость учителя приводят к недостаточной выдержке в процессе взаимодействия, что отражается на его отношении к учащимся. Эмоционально положительно насыщенное обучение создает своеобразный фон протекания учебного процесса, оказывает значительное влияние на его продуктивность. Эмоциональный фактор существенно влияет на протекание когнитивных процессов, активизируя внимание, восприятие, мышление учащихся. Поэтому, учитель должен уметь ориентироваться в психическом мире учащихся, создавать соответствующее положительное эмоциональное поле на уроке.

Все вышеизложенное позволяет сделать следующие выводы: эффективность педагогической деятельности зависит от способности и умений учителя организовывать педагогически целесообразное эмоциональное состояние, создавать у себя творческое рабочее самочувствие, обладать точной ориентировкой в психическом состоянии учащихся и уметь создавать эмоционально положительный климат в учебном процессе в связи с этим возрастает необходимость

педагогического самообладания, внутренней дисциплины, дающих учителю возможность подчинять чувства разуму, организовывать себя, нежелательные эмоциональные состояния переводить в положительные, что обеспечит высокую эмоциональную устойчивость.

Список использованных источников

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1987. – 262 с.
2. Ильин Е.И. Эмоции и чувства. - СПб. : Питер, 2001. – С. 633-634
3. Кан-Калик В.А. О профессионально – творческой подготовки учителя // Советская педагогика. – 1976. - №9. – С. 76-83
4. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека. – М. :Просвещение, 1964. – 344 с.
5. Морозов А.В. Деловая психология : Курс лекций. Учебник для высших и средних специальных учебных заведений. – Санкт-Петербург : СПб : Изд-во Союз, 2000. – 576 с.
6. Орлов Ю.М. Удовлетворенность учением как важнейший показатель эффективности учебной деятельности студента //Научно-педагогические резервы совершенствования обучения и воспитания студентов в медицинском вузе/ Под ред. И.А. Сыченикова. – М. : Педагогика, 1984. – С. 74-78
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии : В 2-х т.-М. : Педагогика, 1989. – Т.2. – 323 с.
8. Станиславский К.С. Работа актера над собой. Ч.1. Работа над собой в творческом процессе переживания // Собр. соч. в 8 т. – М. : Искусство, 1954-1955. – Т.2. – 416 с.
9. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно - познавательной деятельности. – Одесса : РИК ОГПУ, 1991. – 171 с.
10. Яковлева Е.Л. Эмоциональные механизмы личностного и творческого развития // Вопросы психологии . - №4, 1997. – С. 20-27.