

Психологические типы учителей и учащихся

С. В. Кондратьев,
кандидат педагогических наук

Особенности развития социальной сущности человека в условиях школьной системы образования, как известно, во многом детерминированы психологическими особенностями педагогов и учащихся. Среди таких особенностей можно выделить психологические типы. Их реализация затрагивает типологический аспект обучения.

В зависимости от них строится деятельность отдельных учителей и учащихся, определяется своеобразие этих деятельностей. Так, например, психологический тип педагога может влиять на технологию и методику преподавания (или научения) конкретного предмета. Согласно ему вырабатывается профессиональный стиль деятельности конкретных учителей. Через психологический тип мы можем рассматривать предметные методики (методика математики, методика литературы и др.) в опыте работы отдельных педагогов. Психологический тип учащихся также играет важную роль в организации обучения.

В зависимости от него можно рассматривать эффективность учебной деятельности, усвоение учебного материала и т. д. Таким образом, его можно использовать при создании однородных групп обучаемых, комплектовании учебных классов по отдельным периодам обучения и т. д. Все это заставляет посмотреть на психологические типы педагогов и учащихся как на одну из актуальных психолого-педагогических проблем, а построение соответствующих психологических типологий вынести в качестве задач отдельных психологических исследований.

Говоря о типологизации, следует иметь в виду, что в отечественной психологии при рассмотрении психических особенностей человека акцент зачастую делается не на принцип типического, а на принцип индивидуального. В этом отношении достаточно широко исследуется проблема индивидуальных различий. Диалектика соотношения типичного и индивидуального, разрабатываемая в отечественной философии и психологии, позволяет объединить две тенденции — индивидуализацию и типологизацию (К. А. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Н. Д. Левитов, Р. К. Мертон и др.). В этом случае типичное выступает как необходимое содержание индивидуальности личности и находит свое отражение среди прочего в разработке индивидуальных стилей деятельности (Е. А. Климов, В. С. Мерлин, Е. Я. Михитарьянц и др.). Характеристики такого стиля рассматриваются как иерархически структурированные образования, обеспечивающие целостность. Становление индивидуального стиля осуществляется в процессе выполнения деятельности путем подбора системы индивидуально-своеобразных приемов, обеспечивающих успешную реализацию поставленных человеком задач.

Существенным недостатком такого подхода, на наш взгляд, является недифференцированность в понимании типического и индивидуального. Если рассматривать индивидуаль-

ность в плане «духовных интенций», характеризующих уникальность и неповторимость личности как духовного существа (В. В. Зеньковский), то она не тождественна типическому. Другими словами, индивидуальный стиль характеризует неповторимость личности и не поддается обобщению. В то же время типическое позволяет объединить людей по каким-то признакам (родовым, видовым и т. д.). Такое типическое предполагает «соединение» индивидуальных особенностей с особенностями деятельности (поведения, общения и др.) человека в единую систему. Такая система в конечном итоге может определять психологический тип субъекта деятельности (поведения, общения и др.). Относительно учителя такое построение наиболее удачно, на наш взгляд, осуществила О. В. Кондратьева [4].

В качестве основы психологической типологии учителей О. В. Кондратьева выбрала концепцию установки Д. Н. Узнадзе. Опираясь на структуру установки, она осуществила построение психологических типов учителей, принимая во внимание потребностный профиль, психологическое пространство восприятия, особенности реализации закономерностей профессиональной деятельности. Исходя из этого, рассматриваются достиженческий, доминирующий, «уравновешенный» и аффилиативный типы [4, с. 59—107].

Несмотря на то, что данная типология учителей построена эмпирическим путем с использованием математического моделирования, она во многом имеет вид теоретической модели. Остается не ясной практическая значимость выделяемых психологических типов учителей, их связь с технологиями обучения, психологическими типами учащихся и т. д. В этом плане возникает необходимость «рассмотреть» предлагаемые типы учителей относительно педагогической практики и — как частный случай — относительно возможностей взаимодействия педагогов и учащихся. Отчасти данная задача решалась нами в экспериментальном исследовании, проводимом в течение 12 лет в ряде школ Волгограда и Волгоградской области, Нижнего Новгорода и Нижегородской области, г. Балашова Саратовской области.

Изучение взаимодействия учителей вышеуказанных психологических типов с учащимися осуществлялось на основе использования методики «Наблюдение и анализ взаимодействия педагога и учащихся на занятии» [2]. В исследовании приняли участие 410 учителей. В результате были выявлены некоторые характерологические особенности.

Для учителей достиженческого типа предпочтительным является обращение к структурному репрезентативному уровню при некоторой неадекватности ему аффективного и лингвистического уровней.

В этом случае обращение педагога к аффективной стороне взаимодействия опосредствуется структурированием учебного материала и осуществляется не столько с помощью прямого воздействия учителя на эмоциональную сферу учащихся, сколько через формы учебной деятельности. При этом учитель может добиваться высокой познавательной активности учащихся на занятии, обращаясь к их сознанию и строя на этом взаимодействие. Лингвистический уровень для учителей данного типа не является «профессионально неудобным». Любая лингвистическая несогласованность педагога во взаимодействии с учащимся либо фиксируется для того, чтобы поправить ответ последнего, либо вообще опускается из-за свернутости процесса выработки умственного действия. В то же время на структурном уровне взаимосвязь деятельности педагога и учащихся носит адекватный характер, показателем чего зачастую является высокая интеллектуальная активность учащихся и достижение цели урока.

Для учителей доминирующего типа характерна репрезентация уровней в виде такой последовательности: аффективный, структурный, лингвистический. Другими словами, для учителей такого психологического типа характерна опора на аффективный репрезентативный уровень в организации взаимодействия с учащимися. Здесь имеет место «прямое» воздействие педагога на эмоциональную сферу учащихся, во многом сводимое к мотивации последних. Это находит отражение в отношении педагога к происходящим событиям в

классе, к отдельным учащимся и их действиям. Широко используются «положительные» и «отрицательные» мотивационные подкрепления (одобрение действий ученика, поощрение групповой работы или наказание отметкой, негативная оценка личности и др.). Все это применяется для жесткого санкционирования действий ученика на уроке. Сказанное опосредованно представлено в структурировании учебного процесса. Так, характерным для учителей данного типа является поддержание обратной связи с учащимися на основе собственных действий и слов. Часто реплики, даваемые педагогом, не стимулируют учебно-познавательный поиск, а заставляют ученика ждать подсказки. В целом имеет место «слабая» структурированность усвоения учебного материала. Лингвистический уровень также является «профессионально неудобным». Действия педагога направлены не на выявление причин искажения учеником учебной информации и их преодоление, а лишь на констатацию лингвистических нарушений.

Для учителей «уравновешенного» типа предпочтительным является обращение к структурному репрезентативному уровню, наиболее адекватен ему аффективный уровень, а наименее — лингвистический. Опора на структурный репрезентативный уровень прежде всего выражается в дифференциации цели педагогического взаимодействия, так что имеет место совокупность мелких целей, которых способен достичь каждый из учеников. Этот факт выражается в структурировании учебного материала таким образом, что каждая простая задача является частью одной сложной. Здесь наблюдается мотивация учащихся самим процессом учения, чему способствуют приемлемая для них на отдельных промежутках учебного времени цель, а также положительные подкрепления, дающие возможность почувствовать успех.

В этом проявляется адекватность аффективного уровня структурному уровню (положительная эмоциональная атмосфера в классе). Однако имеет место некоторая неадекватность лингвистического уровня. Так, учителя этого типа недостаточно обращают внимание на лингвистические различия в речи учащихся, имеющие место при усвоении учебной информации. Учитель не тратит времени на исправление ошибок у отдельного ученика, он, как правило, привлекает учащихся класса к нахождению правильного ответа. Иначе говоря, при этом упускается работа с самим учеником.

Предпочтительным для учителей аффилиативного типа является аффективный репрезентативный уровень, а затем следуют лингвистический и структурный уровни. Это во многом определяется целями, которые преследует педагог во взаимодействии с учащимися. Учитель данного типа в процессе общения зачастую добивается не структурирования опыта ученика, а создания определенной эмоциональной атмосферы. Лингвистические различия фиксируются им для установления коммуникации, на логическую сторону обучения здесь обращается внимание в последнюю очередь. В целом особенностью взаимодействия учителей данного типа с учащимися выступает то, что их профессиональный опыт в первую очередь проявляется на лингвистическом и аффективном уровнях, а затем на структурном. Это имеет место в использовании характерных языковых паттернов, их адекватности.

Психологические типы учащихся в психологических исследованиях зачастую увязываются со стилями обучения (Л. Г. Дикая, Ю. К. Корнилов, Л. А. Карташева, И. Олри-Луис, М. Речлин, М. А. Холодная и др.).

В данных стилях, как правило, фиксируются уровень интеллектуального развития и субъективных особенностей учащихся, их предпочтительный способ обучения, а также типичные трудности в обучении. Организация и построение обучения при таком подходе направлены в первую очередь на развитие интеллектуальных способностей. Акцент здесь делается на содержание обучения, его построение, сложность, структурность, ситуативность и т. д. Таким образом, обучение строится в зависимости от интеллектуальных особенностей ученика, а педагог должен лишь учитывать их. При этом от педагога в большей степени требуется умение организовывать самостоятельную учебно-познавательную работу уча-

щихся, чем сообщать учебную информацию. Одно из ведущих мест в процессе обучения принадлежит учебнику. Причем не всегда обязательно, чтобы между учеником и учебником «стоял» педагог [6, с. 289—351]. Однако обучение — это все же взаимодействие учителя и учащихся, построенное в том числе и на информационной трансляции. Педагог не только формирует знания, умения, навыки учащегося, но и развивает личность последнего, а это невозможно без непосредственного «контактного» воспитательного воздействия. Если же речь идет об организации самостоятельной работы учащегося (репродуктивной, поисковой и т. д.), то имеет смысл говорить не столько об обучении, сколько об организации самоучения. Исходя из сказанного, при обучении следует не только и не столько обращать внимание на схожесть интеллектуальных способностей (конвергентность и креативность) учащихся, сколько выявлять типические особенности усвоения учебного материала. Среди познавательных процессов, способствующих решению поставленной задачи, особая роль принадлежит восприятию. Именно от восприятия зависит успешность «переработки» транслируемой учебной информации в знания, когда речь идет о взаимодействии педагога с целым классом, а не с отдельно взятым учеником. Именно использование типических особенностей восприятия создает равные условия для всех учащихся, когда действует правило «обучая всех, обучаем каждого».

Типические особенности восприятия учебного материала учащимися наиболее целостно проявляются в психологическом пространстве. Последнее можно рассматривать как «типологическую ментальность», обусловленную проявлением когнитивных, регулятивных и других особенностей субъекта учебной деятельности. Размерность психологического пространства при этом отражает когнитивную сложность восприятия учащихся. Дефекты формирования данной характеристики во многом определяются такими условиями, как активность субъекта в различных действиях с учебной информацией и осуществляемой при этом обратной связи. Недостаточная активность приводит к формированию неадекватного образа учебного материала в различных модальностях восприятия (зрительной, слуховой и др.), отражающегося в интегративных характеристиках (установки и др.), влияющих, в свою очередь, на процесс восприятия. Состав конструкторов психологического пространства восприятия и характер их размещения по большей части будут определяться такими условиями адекватности образа учебного материала, как достаточный для определенного типа объем информации и ее структурированность. При этом способ структурирования будет иметь типические различия.

В результате использования модификации методики Л. А. Венгера «Восприятие предмета» [3] и методики, построенной на основе сказки Дж. Родари «Пятерка с плюсом» [5], были выявлены типические особенности восприятия учебного материала младшими школьниками и построены их психологические типы. Всего было исследовано 710 учащихся.

Первый тип младших школьников имеет большой объем восприятия, высокий уровень категоризации воспринимаемых объектов, опору на существенные признаки, синтетичность восприятия. При этом следует заметить, что предлагаемые учебные задания могут и не иметь наглядной материализации, подача учебной информации может осуществляться единым блоком, а решение учебных проблем — носить как групповой (коллективный), так и индивидуальный характер. Учащиеся первого типа в большей степени, чем другие типы школьников, способны к обучению по системе Д. Б. Эльконина — В. В. Давыдова.

Соотнося этот тип учащихся с вышерассмотренными психологическими типами учителей, следует отметить, что эти младшие школьники имеют невысокую степень психологической совместимости с педагогами достигенческого типа. Это во многом детерминировано тем, что данный тип учителей ориентирован на объективные показатели обучения. Организуя педагогическое взаимодействие, они, как правило, стремятся «пройти» необходимый объем учебного материала за отведенное время занятия. Другими словами, имеет место преимущественно объяснительно-иллюстративный тип обучения, тогда как учащиеся

первого типа способны (и зачастую стремятся) к эвристическому поиску. Более успешным является взаимодействие указанного типа младших школьников с доминирующим типом учителей. Это можно объяснить тем, что такие педагоги (по сравнению с достиженческим типом учителей) чаще прибегают к диалогу с учащимися. К тому же они «не привязаны» к теме урока. Данный тип учителей может использовать «внепрограммное» содержание. Однако проблемы, обсуждаемые на занятии, должны быть интересны педагогу. Кроме того, обязательным является следующее правило: «учащиеся должны во всем слушаться учителя, делать только то, что он считает нужным, следовать той цели, которую он ставит; главное желание ученика — угодить учителю; любое неподчинение педагогу наказуемо». Самое же успешное взаимодействие с учениками первого психологического типа организуют учителя аффилиативного типа.

Второй тип учащихся обладает сравнительно небольшим объемом восприятия, для которого характерна излишняя детализация воспринимаемой информации. Такие школьники одновременно выделяют существенные и несущественные (малосущественные) признаки объекта, устанавливают зависимость объекта от изменения его частей, от вариации свойств, склонны к алгоритмизации в процессе усвоения учебного материала. Для данного типа учащихся характерны технологии поэтапного формирования умственных действий и понятий. В связи с этим необходимы более жесткое структурирование учебного материала (схемы, таблицы), алгоритмизация в подаче учебной информации, контроль усвоения учебного содержания при сочетании жесткого управления учебной деятельности с введением в учебный процесс эвристических заданий.

Соотнося данный тип учащихся с рассмотренными психологическими типами учителей, следует отметить, что эти младшие школьники показывают высокий уровень совместимости с достиженческим и «уравновешенным» типами педагогов. Достиженческий тип демонстрирует высокий уровень эффективности взаимодействия с учащимися данного типа во многом за счет реализации объяснительно-иллюстративного типа обучения, с поэтапным формированием умственных действий. Учитель «уравновешенного» типа успешен, прежде всего, потому, что добивается, чтобы цель занятия принималась учащимися. Таким образом, успешность взаимодействия в данном случае во многом зависит от умения педагога «прислушиваться» к учащимся. Общение между педагогом и учащимися при этом протекает в рамках вопросно-ответной системы информационного характера, когда осуществляется последовательное движение от простого к сложному. Чаще всего педагоги «уравновешенного» типа применяют опосредованное оценивание учеников. В этом случае прослеживается желание «не оттолкнуть» учеников, не обидеть их и т. д., что в конечном счете опять-таки связано с поддержанием «контакта» для достижения цели занятия.

Третий тип младших школьников обладает большим объемом восприятия с опорой на наглядный материальный образец при построении образа объекта, излишней его детализацией. Другими словами, упорядочивание объектов преимущественно осуществляется по визуально воспринимаемым признакам, что требует высокого уровня наглядности в обучении. Данные учащиеся также склонны к алгоритмизации в процессе восприятия и проявляют гуманитарную направленность в усвоении. Все это обуславливает технологии поэтапного формирования умственных действий и понятий. Следует обратить внимание на то, чтобы осуществлялась визуализация информации (зачастую объяснительно-иллюстративного типа), учебный предмет включал конкретный фактический материал, различные иллюстрации и т. д.

Соотнося данный тип учащихся с вышеназванными типами учителей, следует отметить, что эти младшие школьники демонстрируют слабую психологическую совместимость с педагогами доминирующего типа. Это связано, прежде всего, с излишним «волевым давлением» таких учителей на младших школьников. Стремясь дисциплинировать учащихся, они зачастую вызывают у них тревожность. Оптимальным является взаимодействие учащихся

третьего типа с учителями «уравновешенного» и аффилиативного типов. Особенно обращает на себя внимание работа с такими учащимися педагогов аффилиативного типа. Взаимодействие между ними имеет форму сотрудничества. Реализуемый в данном случае диалог наиболее характерен для этих учителей. При этом обратная связь (реакция учащихся на информацию и действия педагога) выступает основным ориентиром в организации педагогического взаимодействия. Так, цель педагога всегда опирается на устремления учащихся к совместной деятельности. Иначе говоря, существует прямая связь между постановкой цели педагогом и учащимися. Причем педагоги данного типа, как правило, привлекают учащихся к совместной работе, ведущее место в которой занимает эвристическая беседа, предполагающая создание и разрешение проблемных ситуаций. В этом случае возникают положительные эмоциональные состояния как у учащихся, так и у педагога. Большую роль в таком взаимодействии играет отношение учащихся к педагогу. Обычно они задают ему много вопросов, предлагают задачи и т. д. Установка на взаимодействие в данном случае характеризуется социальными ситуациями удовлетворения потребностей и педагога, и учащихся. Достаточно часто при этом имеют место интегративные установки взаимодействия.

В рассмотренных типах представлены лишь особенности восприятия. Способности учащихся к отдельным учебным предметам (или циклам предметов) в данном случае не отражены. Так, например, дети первого типа могут проявлять и математические, и лингвистические, и другие способности. Использование этих типов в построении учебного процесса не решает задачи дифференциации обучения по уровню интеллектуального развития или профильной направленности учащихся. Главным здесь является построение однородных учебных групп, позволяющее реализовать принцип «обучая всех — обучаем каждого». Иными словами, решается задача применения единой технологии (методики) обучения, являющейся оптимальной для всех учащихся класса. В конечном счете обеспечивается природосообразность обучения каждого учащегося согласно психологическому типу учебной группы.

Описанные психологические типы учителей и учащихся детерминируют типологический аспект обучения. Реализация такого аспекта выступает условием эффективности учебно-воспитательного процесса в школе, а совместимость психологических типов учителей и учащихся обеспечивает качество обучения.

Литература

1. Венгер Л. А. Восприятие и обучение. М., 1969.
2. Кондратьев С. В. Психология персонифицированного обучения. Калуга, 2002.
3. Кондратьев С. В. Изучение личностного развития учащегося. Волгоград, 2003.
4. Кондратьева О. В. Психологические типы личности учителей как условие формирования профессионального стиля деятельности: Дис. ... канд. психол. наук. Н. Новгород, 1996.
5. Родари Дж. Грамматика фантазии: Сказки по телефону. Алма-Ата, 1982.
6. Холодная М. А. Психология интеллекта: Парадоксы исследования. Томск; М., 1997.