

ДЕЯКІ ТИПОЛОГІЇ ПЕДАГОГІВ І УЧНІВ ТА ЇХНІЙ МОЖЛИВИЙ ВПЛИВ НА НАВЧАЛЬНИЙ ПРОЦЕС

Ткаченко О.В., Соколенко В.М., Моргун З.К.

Українська медична стоматологічна академія

«Майстерність вихователя не є якимось особливим мистецтвом, ...але це спеціальність, якій потрібно навчати, як потрібно навчати лікаря його майстерності, як необхідно навчати музиканта»
А.Макаренко

Типології людини мають велике значення в різних галузях науки. Автори показують деякі аспекти вивчення типологій вчителів і учнів у школі та студентів у ЗВО, аналізуючи їхній можливий вплив на педагогічні підходи до навчання і виховання молоді.

Ключові слова: диференційована психологія, типології людини, педагогіка, темперамент, лівша.

Human typologies are of great importance in science various branches. The authors demonstrate some aspects of studying the typologies in teachers and pupils at school and students in the higher educational establishment while their possible influence on pedagogical approaches to the youth education and up-bringing analyzing.

Keywords: differential psychology, human typologies, pedagogy, temperament, left-hander.

Не можна не погодитися з К.Г. Маркгардтом, який писав: «Потрібно зрозуміти, що, якщо педагоги самі не розберуться в азах психології, а чекатимуть готових рішень від спеціалістів-психологів, то не будуть знайдені необхідні рішення для вдосконалення навчального процесу». Існують психофізіологічні закономірності сприйняття, засвоєння і запам'ятовування інформації, зумовлені природою людини. Вивчення індивідуалізації особистості, індивідуалізації навчання в наш час вважають пріоритетними напрямками психологічної й педагогічної наук. Незважаючи на те, що диференційовану психологію як окрему науку було започатковано ще в 1900 році (її засновником вважають В.Штерна), багато питань залишаються невирішеними й понині. Диференційована психологія стала джерелом психодіагностики [4]. Важливо, що диференційовано-психологічне вивчення людини не було простим логічним розвитком експериментально-психологічного, а розвивалося під впливом запитів практики, педагогічної та медичної зокрема. Французький лікар Е.Сеген першим звернув увагу на навчання розумово відсталих дітей за допомогою особливих методик. Вільгельм Вундт пропонував використовувати психологічні методи вивчення культури («психологія народів»). Його помилкою було те, що він вважав вищі мозкові функції такими, які не підлягають експерименту. І помилкою було те, що він пояснював індивідуальні розбіжності за часом реакції на мовленнєві асоціації (за методикою Ф.Гальтона з вільних асоціацій на слова) характером асоціацій, а не індивідуальними особливостями людей, яких досліджували. Гальтон назвав свої тести розумовими і був дуже незадоволений тим, що Кеттелл ігнорував проблему індивідуальних розбіжностей [8]. Американський психолог Джеймс Кеттелл досліджував обсяг уваги і навички читання. За допомогою тахістоскопа (прилад, який дозволяв давати досліджуваному зорові стимули на короткі проміжки часу) він визначав час, необхідний для того, щоб сприйняти і назвати різні об'єкти – форми, букви, слова і т.ін. Обсяг уваги в його досліді складав порядку п'яти об'єктів [4].

Дифпсихологія нерозривно пов'язана з вивченням типологій людини в теоретичному і прикладному аспектах. Важливо, що вони стають предметом вивчення вчених різних країн світу. Наявні такі проблеми в аспекті, що розглядається, які мають бути у фокусі уваги вчених, що належать до різноманітних наукових напрямів, наприклад, вивчення динаміки розвитку індивідуальних особливостей людини має цікавити психолога, педагога, фізіолога, педіатра, дитячого невролога тощо. А знання конкретних джерел походження індивідуальних особливостей людини і шляхів їхнього розвитку допомагає правильно оцінити індивідуальні особливості й використовувати їх у навчально-виховній роботі спочатку в школі, а потім і в ЗВО [1]. Навіть у межах кожної вікової групи існують значно виражені індивідуальні відмінності, зумовлені не лише природними факторами (детермінують здоров'я), а й соціальними (конкретними особливостями життя й виховання дитини і студента). Відомий психолог Б.Г.Ананьєв вважає, що індивідуальне – це психологічна неповторність окремої людини, взятої в цілому, у всіх її властивостях і відношеннях, поняття індивідуальності фіксує відмінність даної людини від усіх інших. Її внутрішню автономію. В.С.Мерлін увів поняття інтегральної індивідуальності як сукупності природних і соціальних якостей [3]. На думку К.К. Платонова, індивідуальний підхід можна визначити як знання і врахування конкретних індивідуальних особливостей, властивих даній людині. Будь-який учень (у школі, ЗВО) є особистістю з неповторною своєрідністю індивідуально-психологічних властивостей.

Кожен викладач – Майстер і Актор. К.С.Станіславський виділяв 4 типи акторів. Автори монографії [5] екстраполюють ці типології на педагогів.

Викладач 1-ї групи – з ініціативою, розвинутою уявою – цікаво, нестандартно будує заняття, розвиваючи тим самим уяву своїх студентів. З таким педагогом легко вчитися!

Викладач 2-ї групи – без ініціативи. Йому важливо від чогось відштовхнутися (підручник, конспект, досвід інших викладачів тощо), без цього він відчуває себе невпевнено. Після поштовху подальший хід заняття йде самостійно. Студентам також легко працювати з таким викладачем, тому що для них секретом залишається пошук викладача, вони лише співчасники з ним цікавої, результативної роботи.

Викладач 3-ї групи працює нерівно, заняття то вдаються, то ні. Цікавість студентів розподіляється також нерівно: там, де вдається педагогу ясно побачити, розвинути матеріал, студенти ясно його бачать, а де настає послаблення уяви – і в студентів менший інтерес. Такі викладачі зазвичай намагаються добре, точно передати матеріал

підручника, але не більше того. Вони добрі виконавці інструкцій, розробленої методики, але в їхній роботі немає новизни.

Для викладачів 4-ї групи нічого не значать ні добрий підручник, ні методичні розробки, ні інструкції. Немає відчуття, уміння ні побачити, ні уявити. Усе робиться формально, не вміючи, професійно безграмотно. Таких педагогів, звісно, не має бути.

Однією з головних професійно значимих якостей особистості педагога є його «особистісна спрямованість» [7]. Н.В.Кузьміна вважає, що особистісна спрямованість становить собою один із найважливіших суб'єктивних факторів досягнення вершини в професійно-педагогічній діяльності. Вибір головних стратегій діяльності зумовлює, за Н.В.Кузьміною, три типи спрямованості: істинно-(справжньо-)педагогічну; формально-педагогічну; несправжньо-педагогічну. «Справжньо-педагогічна спрямованість складається із стійкої мотивації на формування особистості особи, яка навчається, засобами предмета, який викладається, на переструктурування предмета з розрахунку на формування висхідної потреби учня в знанні, носієм якого є педагог».

Відома й інша класифікація:

1) Педагоги, зорієнтовані на «розвиток», – для них дуже велике значення (якщо не першочергове) має старанність учнів, їхні здібності й задатки.

2) Педагоги, зорієнтовані на «результативність», – хвалять учнів, показники яких переважають середні, навіть тоді, коли їхня успішність знижується.

Д.Райнс запропонував виділяти 2 типи педагогів:

1) Тип Х – намагається, перш за все, розвинути особистість учня, спираючись на емоційні й соціальні фактори, дотримується гнучкої програми, а не обмежується лише змістом предмета, який вивчається. Йому властиві вільна манера викладання, індивідуальний підхід, щирий і дружній стиль спілкування.

2) Тип Y – зацікавлений лише в розумовому розвитку учнів, чітко дотримується змісту початкової програми, працює за детально розробленою програмою, пред'являє високі вимоги до учнів, жорстко перевіряє засвоєний матеріал, тримається відчужено, підхід до учнів строго професійний.

Робота Педагога – це одночасно навчання і виховання своїх учнів [2]. Чи можуть впливати тип темпераменту студента, локус контролю, гендер, індивідуальний профіль міжпівкульової асиметрії, етнічна належність на особливості навчального процесу і виховної роботи з ним? Так, можуть. Ось лише кілька підтверджень. Окрім того слід брати до уваги, що типології людини потрібно розглядати не окремо, а в комплексі.

Холерик може швидко й легко переключатися з одного виду діяльності на інший, але робити кілька справ по-верхово (окрім того, треба брати до уваги, що мозок чоловіків здатний добре виконувати лише одне завдання, а жіночий – може добре впоратися з кількома не лише послідовно, а й одночасно). Холерик здатен після відпочинку швидко включитися в роботу. Виховання такої людини необхідно будувати так, щоб закріпити в неї процес гальмування, бо навіть процеси пам'яті й навчання засновані не на збудженні, а на гальмуванні.

Сангвінік здатний швидко переключатися з одного виду роботи, з одного емоційного стану на інший, із відпочинку до роботи і навпаки досить швидко. Студент-сангвінік уміє знаходити вихід зі складних ситуацій, не боїться їх, ставить перед собою і вирішує важкі завдання.

Педагог має пам'ятати, що реакції флегматика-студента ослаблені (особливо потрібно давати більше часу на поточний чи підсумковий контроль студенту-іноземцю із цим типом темпераменту, ще додати лівші або амбідекстру, який часто не знає, яку півкулю використати для виконання того чи іншого поставленого завдання). Можливо, флегматику краще дати письмове завдання, а усне опитування (можливо, навіть метод мозкового штурму) прибрати для сангвініка. Скажімо, в Каунасі дійшли висновку, що флегматичні студенти адаптуються гірше за всіх.

Що потрібно пам'ятати, працюючи зі студентом-меланхоліком? Що він сором'язливий, що йому також частіше краще щось у куточку написати за індивідуальним завданням викладача тихесенько, ніж виступити перед аудиторією (хоча бувають винятки серед меланхоліків, які займаються улюбленою науковою роботою), що йому важко буває частіше за інших знайти вихід із важкого становища (тому педагог має звертати увагу на студентів-іноземців цього типу темпераменту і надавати їм часто більше допомоги, ніж представникам іншого типу темпераменту). Окрім того, його хвалити потрібно частіше, навіть за найменший успіх, не потрібно робити зауваження, сварити чи виставляти нерозумною людиною, підкреслювати якісь недоліки перед іншими. Педагог має проявляти особливий такт у роботі зі студентом-меланхоліком, особливо лівшею-меланхоліком, іноземцем ще більшою мірою, урахувавши підвищену вразливість. Якщо ще брати до уваги переважний екстернальний локус контролю (Бог, Доля визначають успіх і невдачу, зусилля самого студента мінімальні для досягнення успіху) більшої кількості іноземців, то потреба в більшій тактовності викладача, використанні максимальної підтримки й індивідуального підходу, спроба допомагати не лише в навчанні, а й у вирішенні інших питань, стає зрозумілою. Указують на погане адаптування студентів-флегматиків, за даними каунаських педагогів.

А меланхолікам-іноземцям (ще більшою мірою лівшам і амбідекстрам), за спостереженням науковців із різних країн світу, особливо важко влитися в нове соціальне середовище, що утруднює соціальну адаптацію, підвищує вимоги до кураторів і інших представників професорсько-викладацького складу навчального закладу. Студент-іноземцю будь-якого типу темпераменту (особливо інтроверту, лівші) буває складніше розповісти про свої проблеми іншим, що загострює проблеми допомогти йому. Потрібно завжди намагатися зробити так, щоб він відчував не лише педагога, а насамперед людину, яка бажає підтримати, допомогти і зробити усе можливе для цього, побачить у ньому особистість, допоможе розкритися максимально можливою мірою його навчально-науковому потенціалу.

А будь-якому навчальному закладу необхідно створити найкращі умови для максимально легкої соціальної адаптації студентів-іноземців, збереження їхнього здоров'я. Для цього червоною лінією має бути виділений принцип персоніфікації, індивідуалізації навчання і, взагалі, ставлення до учня, а типологічні аспекти студентів мають бути обов'язково прийнятими до уваги і використані максимально можливою мірою в навчально-виховному процесі.

Список використаної літератури

1. Басев Б.Ф. Психологічне вивчення учнів /Б.Ф.Басев.– К.: Радянська школа, 1977. –108 с.
2. Басова Н.В. Педагогика и практическая психология / Н.В.Басова. – Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 416 с.
3. Кондрашихина О.А. Дифференциальная психология /О.А.Кондрашихина: учеб.пос. – К.: Центр учебной литературы, 2009. – 232 с.
4. Лучинин А.С. Психодиагностика: Конспект лекций /А.С.Лучинин.–Ростов н/Д: Феникс, 2004. – 256 с.
5. Основы педагогического мастерства: учеб.пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений /И.А.Зязюн, И.Ф.Кривонос, Н.Н.Тарасевич [и др.]; под ред. И.А.Зязюна. – М.: Просвещение, 1989.– 302 с.
6. Сєдих К. В. Основы загальної психології : курс лекцій для студентів медичних вузів / К. В. Сєдих, Т. О. Лещенко. – Полтава, 2000. – 98 с.
7. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология /Л.Д.Столяренко.–Ростов н/Д: Феникс, 2000. – 544 с.
8. Ярошевский М.Г. История психологии /М.Г.Ярошевский. –3-е изд., дораб. – М.: Мысль, 1985. – 575 с.

ДЕЯКІ АСПЕКТИ БІЛІНГВАЛЬНОСТІ ІНОЗЕМНИХ СТУДЕНТІВ І МОЖЛИВІ ШЛЯХИ ЇХ ВИРІШЕННЯ: ВЛАСНИЙ І ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД

Ткаченко О.В., Федотенкова Н.М., Джафарі Р., Сартіні Х.Н.

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава; м.Тегеран, Іран

Білінгвальність – це важливий аспект сучасного життя, зокрема студентів, бо за умов Болонської системи відбувається широкий обмін студентами між країнами. Необхідно запобігати культурному шоку й забезпечувати максимальну культурну адаптацію студентів-іноземців.

Ключові слова: білінгвальність, педагогіка, студенти-іноземці, адаптація.

Bilingualism represents an important aspect of a modern life, in particular students, because there is exists students vast exchange between the countries under the Bologna system conditions. It is necessary to prevent cultural shock and ensure maximum cultural adaptation of foreign students in Ukraine.

Keywords: bilingualism, pedagogy, students-foreigners, adaptation.

Освітній процес в Україні й інших країнах уже багато років характеризується інтенсивним обміном студентами, особливо після запровадження Болонської системи навчання, яка розширила горизонти обміну студентами й водночас поставила завдання максимального покращення освіти, щоб студенти в майбутньому були працеспроможними не лише у своїй рідній країні, а й за її межами. Створюється освітня парадигма підготовки іноземних студентів у закладах вищої медичної освіти [2;3].

Адаптація іноземних студентів (соціальна, зокрема мовна) починається на підготовчому відділенні. Викладачі користуються англomовними, франкомовними, арабськими і перськими словниками, допомагають оволодіти необхідною біологічною лексикою під час практичних занять, створюють спеціальні тематичні таблички кількома мовами в навчальних посібниках для аудиторної й позааудиторної роботи [1], використовують особливі підходи до формування навичок письмової мови, проводять курси російської й української мов, а також цікаві екскурсії містами, культурними й історичними пам'ятками України. На сучасному етапі в УМСА працює підготовче відділення українською, російською й англійською мовами.

Багато уваги звертаємо на самостійну роботу студентів-іноземців при вивченні української мови в УМСА на початкових курсах в академії. Студенти з Йорданії після українськомовного підготовчого відділення навчаються в українськомовних групах, одиниці не витримують і переводяться до англomовних груп. Спілкуючись із викладачами різних кафедр, чуємо про гостру проблему сприйняття на слух матеріалу з можливістю законспектувати. Вона є і для іноземців російськомовних груп, а в українськомовних для цієї групи арабських студентів вона значно складніша. Використовуються мобільні й інші перекладачі та словники, деякі викладачі говорять про те, що залишаються з такими студентами після пар, перекладають, якщо не англійською (що корисно їм і значно спрощує сприйняття навчального матеріалу), то хоча б російською мовою. Студенти з такими викладачами в позаурочний час записують матеріал кількома мовами із синхронним перекладом або опрацьовують тему в присутності викладача, використовуючи перекладачі, й консультуються з незрозумілих моментів. Іноді такі йорданські студенти беруть російськомовні чи англomовні методичні розробки з тієї чи іншої теми в лаборантській кімнаті, опрацьовують їх у присутності викладача в позаурочний час чи фотографують (роблять ксерокопії) і опрацьовують дома. Таких викладачів, на жаль, мало.

На кафедрі фізіології дозволяється іноді (у найважчих випадках) писати студентам-іноземцям у російськомовних групах арабською, китайською, англійською, французькою, аби тільки в них був матеріал. Неодноразово бачили, як писали стовпчиком або через дуже великі проміжки, щоб потім дома написати або дослівний переклад, або перекласти невідомі слова. Були випадки, коли студенти просили знайти добрі мультимедійні презентації з тем, а потім дома також опрацьовували їх білінгвально. На кафедрі фізіології за необхідності перекладається матеріал англійською та/або французькою мовами на парі, дається франкомовний матеріал у зошитах, через Інтернет або на USB-носії для студентів із Марокко і Тунісу.

А який досвід мають іноземні країни?

У «Крок 1, 2», який іранські студенти-медики мають скласти в Ірані після 2-5/6 курсу навчання в іншій країні, багато арабських термінів. Кількість тестів стала (200), вони відомі студентам і не змінюються, але є проблема поганого володіння арабською для них, що значно ускладнює процес складання іспиту. Існує когнітивне навантаження на білінгвала в порівнянні з монолінгвалом, незважаючи на мови, які використовуються [5]. Наприклад, в Ірані багато азарі-фарсі білінгвалів. Фарсі вивчають не лише в Ірані [8]. Мовні матеріали з вивчення фарсі в Ірані