

Врахування у навчанні характерологічних особливостей учнів-старшокласників

Реалізація індивідуального підходу можлива лише за умови, коли рівноцінними суб'єктами взаємодії будуть учні і вчителі. У своєму дослідженні ми спробували встановити, наскільки гарно вчителі знають характерологічні особливості своїх учнів-старшокласників і чи враховують вони їх у навчанні. Характерологічний напрям було обрано через те, що риси характеру є інтегрованими динамічними психічними структурами, які зумовлюють особистісні тенденції саморозвитку і визначають індивідуально-неповторні його шляхи. Крім того, відомо, що на початку етапу ранньої юності характер людини повністю перебудовується після підліткових "потрясін", а отже, це найсуттєвіше впливає на всі види активності суб'єкта, в тому числі і на навчальну діяльність. У результаті дослідження було виявлено, що вчителі зовсім не готові приймати наші рекомендації щодо врахування досліджуваних особливостей в навчанні і вихованні у зв'язку з відсутністю в них суб'єктної позиції в педагогічній взаємодії.

Ключові слова: характерологічні особливості, акцентуації характеру, суб'єкт навчальної діяльності.

Реализация индивидуального подхода возможна только при условии, когда равноценными субъектами взаимодействия будут ученики и учителя. В своем исследовании мы попытались установить, насколько хорошо учителя знают характерологические особенности своих учеников-старшекласников и учитывают ли они их в обучении. Характерологическое направление было выбрано потому, что черты характера являются интегрированными динамическими психическими структурами, которые обуславливают личностные тенденции саморазвития и определяют его индивидуальную неповторимость. Кроме того, известно, что в начале этапа ранней юности характер человека полностью перестраивается после подростковых "потрясений", а следовательно, это существенно влияет на все виды активности субъекта, в том числе и на учебную деятельность. В результате исследования было обнаружено, что учителя совершенно не готовы принимать наши рекомендации учитывать исследуемые особенности в обучении и воспитании в связи с отсутствием у них субъектной позиции в педагогическом взаимодействии.

Ключевые слова: характерологические особенности, акцентуации характера, субъект учебной деятельности.

Розглядаючи навчання як управління учінням учнів, що є функцією вчителя, Г.С.Костюк підкреслював активний характер

самого учіння і доводив, що кінцевою метою цього управління має бути перетворення учня в суб'єкт навчальної діяльності. Проти пасивності позиції учня у навчанні жорстко висловлювався і Л.С.Виготський: “Пасивність учня, – писав він, – є найбільшим гріхом з наукової точки зору, оскільки приймає за основу хибне правило, що вчитель – це все, а учень ніщо ... Тому традиційна європейська шкільна система, котра процес виховання і навчання завжди зводила до пасивного сприйняття учнем вказівок і повчань вчителя, є абсолютною психологічною нісенітницею” [1, с.57].

Але як сумістити управлінську діяльність вчителя і активну позицію учня в єдиному акті педагогічної взаємодії? З цього приводу Д.Ф.Ніколенко писав: “Об'єктом керування діяльністю учня повинна бути не лише розумова, а й емоційно-вольова діяльність, весь процес інтеріоризації суспільного досвіду” [3, с. 166]. Тут, як видно, проблема ще більше загострюється: об'єктом управління у навчанні виступає цілісна особистість. Але це управління принципово відрізняється від того процесу, який традиційно описується даним терміном і зводиться до маніпулювання іншими людьми з метою викликати ту поведінку, яка потрібна керівникові. Навчання не може бути маніпулюванням, хоча, на жаль, останні дослідження свідчать зворотне: за даними Л.І.Рюминої, більшість вчителів, стиль спілкування яких вона досліджувала, схиляються саме до маніпулювання [6]. Пояснити це досить просто. Коли С.Д.Максименко, розглядаючи питання індивідуального підходу у навчанні, вказував, що в дослідженнях “лише констатується зміст індивідуальних особливостей учнів і не завжди висвітлюється, як саме враховувати їх у практиці навчання” [5, с.45], він відкривав глибокий і зовсім не досліджений пласт психолого-педагогічної проблематики, а саме – науково-психологічне обґрунтування педагогічної технології. Питання “як саме управляти?”, “як саме враховувати?” так і залишилися недослідженими психологічно. Саме тому, незважаючи на наявність теоретичних і експериментальних знань, навіть володіючи ними на високому рівні (що буває, на жаль, дуже рідко), вчитель в практичній діяльності “сповзає” в суто життєвську позицію і починає маніпулювати, оскільки це – найпростіше і найзвичніше. І тут психологічні знання можуть навіть принести шкоду.

Практично-прикладне вирішення проблеми індивідуалізації навчання і виховання, на думку багатьох вчених, передбачає знання індивідуальних особливостей дитини, уміння їх діагностувати, враховувати і формувати, прогнозувати їх вплив на успішність діяльності.

У своєму дослідженні ми спробували встановити, наскільки гарно вчителі знають характерологічні особливості своїх учнів-старшокласників і чи враховують вони їх у навчанні. Характерологічний напрям було обрано через те, що риси характеру є інтегрованими динамічними психічними структурами, які зумовлюють особистісні тенденції саморозвитку і визначають індивідуально-неповторні його шляхи. Крім того, відомо, що на початку етапу ранньої юності, характер людини повністю перебудовується після підліткових “потрясінь”, а отже, це найсуттєвіше впливає на всі види активності суб’єкта, в тому числі і на навчальну діяльність.

Наше завдання вирішувалось за допомогою клінічного методу, який включав у себе комплекс діагностичних процедур: спостереження, бесіда, заповнення діагностичного опитувальника К.Леонгарда, застосування методики “Намалюй неіснуючу тварину” та використання тесту Люшера. Така велика кількість процедур пояснюється тим, що риси характеру як предмет психодіагностики відзначаються значною варіативністю, динамічністю і багатозначністю. Вони важко діагностуються через проблему співвідношення ситуативного й постійного. Крім того, в літературі досить неоднозначна термінологія.

Досліджуваними були учні 9-х класів загальноосвітньої школи м. Кам’янця-Подільського. Клінічний метод реалізується, як відомо, виключно індивідуально. Всього обстежено 51 особу.

Зазначимо, що ми використовуємо, переважно, термінологію, пов’язану з акцентуаціями характеру, і це є умовним. Ми не досліджували власне акцентуації. Просто ця термінологія виявилася найбільш адекватною з точки зору суто наукової. На кожного досліджуваного складалася окрема картка-характеристика, що включала опис результатів всіх процедур.

Експериментальні дані засвідчили наявність у 7 учнів дійсних акцентуацій характеру різного типу. У інших досліджуваних зафіксована індивідуально-специфічна конфігурація рис. При цьому, як правило, кілька з них є домінуючими (в межах норми). Наприклад, досліджуваний Юра Г: домінують астено-невротичні та сензитивні риси характеру. Реакція емансипації помірна. Властивий певний егоцентризм та демонстративність у поведінці. Виявлено самостійність у судженнях та незначну творчу активність. Стратегія поведінки спрямована на самовираження, охоплення різних видів діяльності. Видно, що суб’єкт не враховує свою астенічність і високу сензитивність, через це – часто з’являються напади депресивності або підвищеної агресії. Проте дуже швидко

знесилюється. Переживає через це, але не розуміє причин. Не вміє враховувати сигнали небезпеки. Афективність помітно впливає на розумову діяльність. Дуже розвинені естетичні почуття.

У спілкуванні характерна пасивно-захисна позиція, астеничний тип реагування. При досить розвиненій пошуковій активності, можна передбачити інтравертовану позицію в навчальній діяльності. Слід очікувати запальності у вирішенні конфліктних ситуацій, але неможливості довго відстоювати позицію через астеничність.

Характерна розвинена уява, яскравість почуттів, потреба в хвилюючих подіях, незвичайних зустрічах, яскравих враженнях. Але це сполучається з певною діяльнісною пасивністю, сором'язливістю, що утруднюють чуттєву розкутість. Підвищена чутливість до зовнішніх подразників. Є потреба в подоланні обмежень, зокрема, дистанції у спілкуванні, яка, проте, має астеничний тип реалізації.

Звертаємо увагу на те, що наведений опис досить всебічно охоплює характерологічні особливості учня і, здається, містить доволі важливу інформацію для побудови стратегії і тактики педагогічної взаємодії. Зрозуміло, що вчитель не може використовувати діагностичний інструментарій, але досвід і професійна спостережливість, на нашу думку, повинна допомагати вирішенню питань врахування характерологічних особливостей учнів у навчанні. Крім того, у вчителя є можливість (принаймні, у класного керівника) вивчати історію розвитку учня, що, на думку багатьох провідних вчених, може дати навіть більше корисних даних, ніж застосування психодіагностичних процедур.

Ми визначали особливості характеру учнів, спираючись на типологію К.Леонгарда, згідно з якою виділяється десять основних типів, а саме: гіпертимний, збудливий, емотивний, дистимний, тривожно-боязкий, афективно-екзальтивний, афективно-лабільний, неврівноважений, педантичний, демонстративний. Як відомо, К.Леонгард вважав дані типи не акцентуаціями і не межовими станами, а нормою, якій можуть відповідати, при загостренні, певні акцентуації і психопатії. Психологічні особливості вказаних типів є добре відомими, тому ми не будемо їх тут наводити.

Дослідження, які ми провели, показали, що тип характеру не може бути визначений лише за однією рисою, яка розвинена більше за інші. Це, в цілому, співпадає з висновками багатьох дослідників, які вивчали характер особистості в нормі і патології: тип характеру не діагностується навіть у випадках виражених психопатій (Зейгарник Б.В., Леонгард К. та ін.). Саме тому ми не намагалися

отримати деякі упереджено-статистичні показники, адже зрозуміло, що підхід до вивчення і врахування особливостей характеру має бути не ідеографічним, а виключно номотетичним. Іншими словами, і вивчення, і “робота” з особливостями характеру повинна проходити в рамках клінічного підходу, тобто з врахуванням, за можливістю, всіх нюансів і сполучень окремих рис. Коли К.Леонгард зауважує, що більшість типів характеру слід віднести до “змішаних”, він, безумовно, правий [4]. Але ж, з іншого боку, сполучення рис ніколи не є випадковим, в кожному випадку воно специфічно-закономірне. Крім того, велику роль відіграє віковий фактор – у наших досліджуваних характер ще розвивається, і це робить позицію дорослого-керівника досить складною, але й оптимістичною, адже є надія на те, що деякі риси можуть ще бути відкоректовані.

Загалом, ми схильні розглядати особливості характеру як певну форму, яка хоча й є динамічною і змінною, але вимагає власного врахування, адже психологічна комфортність (а отже, і продуктивність) особистості багато в чому залежить від того, чи буде ця форма відповідати тим соціальним конфігураціям, в яких проходить життєдіяльність особистості. Відзначимо ще як дуже важливе, що ця форма має абсолютно індивідуально-специфічні обриси в кожному конкретному випадку. Для прикладу розглянемо у порівнянні всього три профілі характеру наших досліджуваних. З метою кращого унаочнення даних, наведемо своєрідні діаграми – профілі характеру. (Використовувався опитувальник Леонгарда-Шмішека, в якому передбачається, що при акцентуації досліджуваний набирає не менше 80 балів за якоюсь окремою рисою).

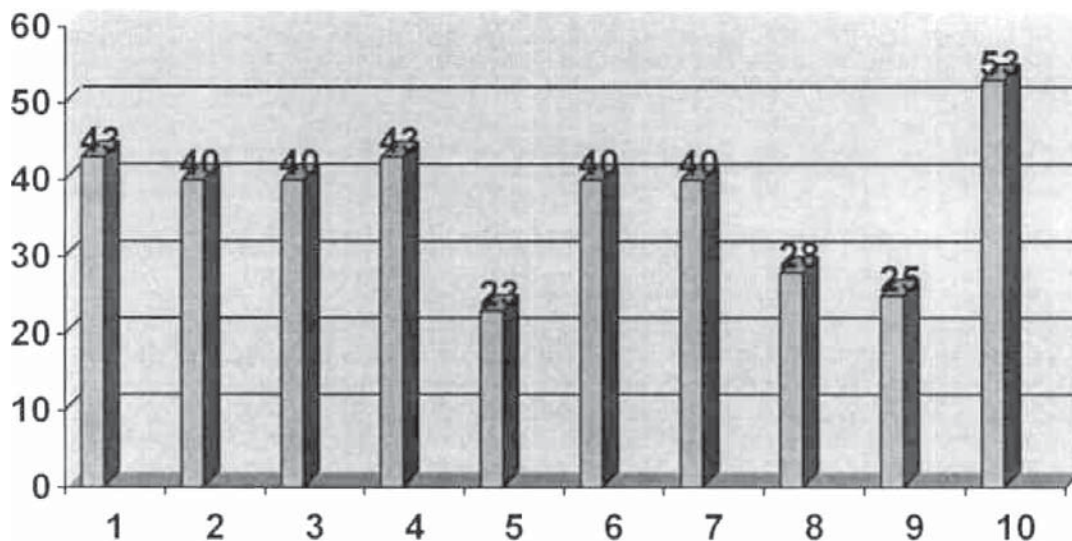


Рисунок 1. Профіль характеру досліджуваної №1

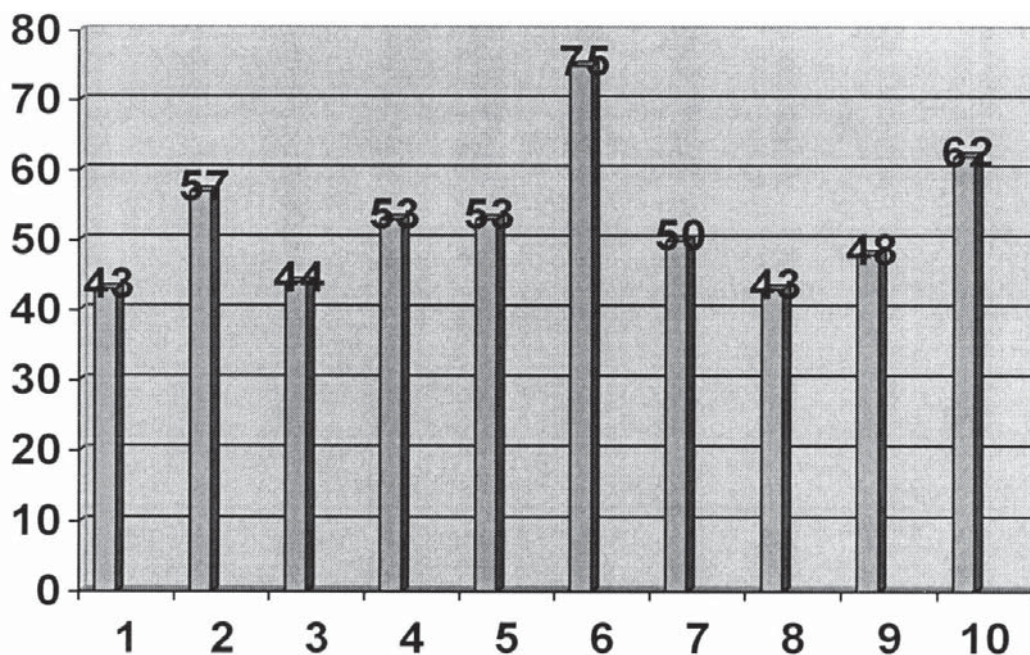


Рисунок 2. Профіль характеру досліджуваної №2

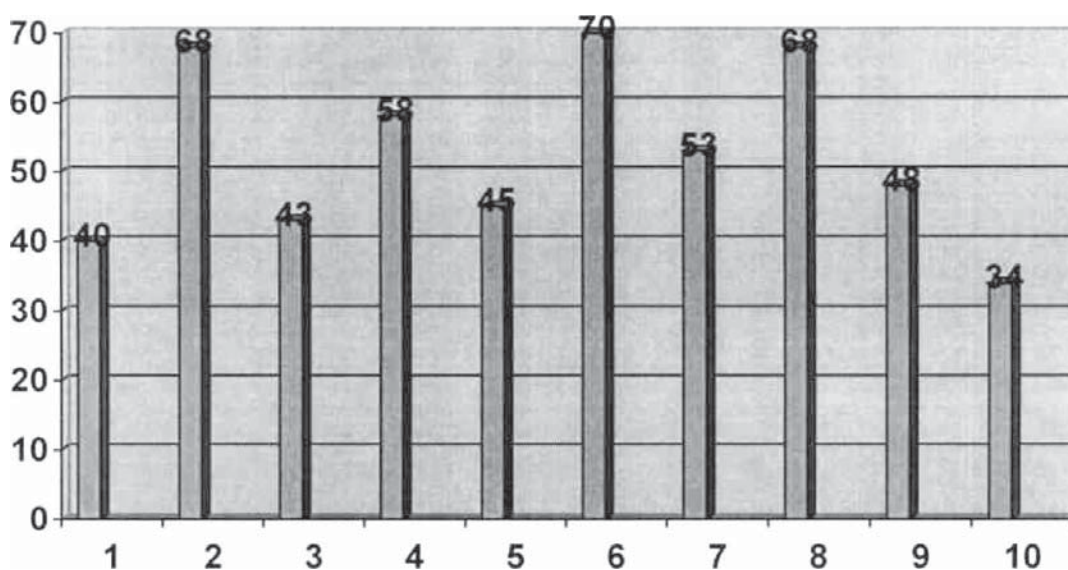


Рисунок 3. Профіль характеру досліджуваного №3

У діаграмах по вертикалі вказані бали, що набрали наші досліджувані за результатами опитування, по горизонталі – розміщені у відповідному масштабі, графічні моделі рис:

- 1 – гіпертимність;
- 2 – збудливість;
- 3 – емотивність;
- 4 – дистимність;
- 5 – тривожність;
- 6 – афективність-екзальтованість;

- 7 – адиктивність-лабільність;
- 8 – невірноваженість;
- 9 – педантичність;
- 10 – демонстративність.

Аналіз діаграм засвідчує, що перед нами – три різні профілі характеру. Перша досліджувана відзначається, в цілому, гармонійним характером, хоча існують, як видно, більш і менш розвинені риси, що, на наш погляд, вимагає особливої уваги вчителя. Так, доволі сильна розвиненість демонстративності означає наявність таких рис, як емоційність, розкутість, здатність захопити інших своїми ідеями, але, поруч з цим, і егоїстичність, неправдивість тощо. Ми встановили раніше, що особистість з такими переважаючими рисами вимагає деяких особливих умов педагогічного спілкування. Разом з тим, звертає на себе увагу дуже низька тривожність, невірноваженість та педантичність.

Такий “малюнок” має свої проблеми, адже дуже низька педантичність може виявлятися в неохайності та поверховості, а надто нерозвинена тривожність може призводити до нечуйності, неухважності до проблем інших людей. В цілому, використовуючи вказані вище особливості педагогічної взаємодії з учнями, що мають різний тип характеру, ми можемо намітити таку педагогічну стратегію щодо досліджуваної: слід надавати деякі можливості для демонстрування поведінки, але вимагати, щоб за цим були реальні зусилля і здобутки; не загострювати стосунки своєю неухвагою, але й не надавати занадто багато уваги. З іншого боку, враховуючи показники за іншими рисами, слід приділяти увагу вихованню охайності, обережності і, разом з тим, розвивати емоційність даної учениці. Ця стратегія, як ми переконалися, може дуже легко конкретизуватися в реальні педагогічні дії, що не вимагають ніяких “особливих” умов. Але, як це буде показано нижче, вчителі майже зовсім не схильні враховувати характерологічні особливості учнів.

Досліджувана, профіль характеру якої зображено на рис. 2, має дві риси, які дуже виражені – афективність-екзальтованість та демонстративність. Це поєднання є дуже тривожним, адже яскраві переживання почуттів, їх підкреслення в поведінці та висловлюваннях специфічно поєднуються з демонстративністю, прагненням будь-що привернути увагу до неіснуючих або дуже перебільшених проблем і переживань. Слід відзначити також, загальну більшу вираженість майже всіх рис, порівняно з першою досліджуваною. Зрозуміло, що це робить дану особистість більш яскравою, “рухливою” і нервово-нестійкою. Щодо даної учениці доцільним буде поєднання педагогічних стратегій, які стосуються,

з одного боку, афективно-екзальтованого типу характеру, а з іншого – демонстративного: треба давати виражати емоційні переживання, але виховувати поміркованість, привчати до більш глибоких почуттів. Крім того, в даному випадку дуже важливим є постійне “повернення” учениці в суто прагматично-ділову площину та повертання її уваги до виконання загальних норм діяльності і спілкування (але – не жорстке і авторитарне).

Третій учень, як це видно з рис. 3, відрізняється по-справжньому складним і неоднозначним характером. Високі показники збуджуваності, афективної екзальтованості та неврівноваженості зумовлюють певну некерованість, непередбачуваність та й взагалі реактивність поведінки. При тому, що цей учень, за іншими даними, має дуже високий інтелектуальний рівень, навчається він, хоча й дійсно яскраво (йому властиві дуже глибокі і неочікувані ідеї і просто блискучі відповіді), але дуже нерівно і нестабільно. Помічено, що він ніби вичікує крайніх ситуацій, межових термінів підготовки завдань і лише в ці моменти робить серйозні зусилля і повертає до своїх відповідей позитивну вагу. В інший час (якого – більшість) цей учень або зовсім не працює, або ж виконує певні завдання ледь-ледь (щоб тільки не негативна оцінка).

Виражені риси зумовлюють підкреслену орієнтацію на відображення партнерів по спілкуванню, і виявляється, що вчителі дійсно потрібні цьому хлопцеві як обов’язкові учасники (умови) його успішних відповідей. Хоча йому дуже непогано вдаються письмові роботи, все ж у них весь час залишається щось недовисловлене, недоведене. Вчителі дивуються, що він завжди “затіває” аналітичні розмови з приводу своїх оцінок за письмові роботи і схильні вважати це наслідком невихованості і настирності. Між тим, витoki даного прагнення зовсім в іншому – в постійному (іноді – нав’язливому) прагненні діалогу. Ми бачимо, що такі особливості пояснюються специфічним “малюнком” профілю характеру. Особливо це стає зрозумілим, якщо врахувати, що дистимні і афективно-лабільні риси розвинені в нього досить сильно. Отже, діалогічна інтенція може тут виконувати роль захисту від страху нестабільності і депресивних станів.

У цілому, даний учень є, на наш погляд, дуже яскравою, цікавою, але й чутливою до психотравм особистістю, хоча сам зовсім не агресивний і не схильний травмувати інших, швидше – терплячий і доволі пасивний. Здавалося б, педагогічна стратегія щодо взаємодії з ним є цілком зрозумілою, але вчителі зовсім не схильні вбачати в ньому особистісну яскравість і підвищену чутливість. Швидше, вони оцінюють його як незрозумілого і досить

важкого в спілкуванні індивіда, а його дійсно чудові відповіді розцінюють як випадкові й “дивні”.

Отже, ми проаналізували дані всіх досліджуваних і розробили методичні рекомендації для вчителів щодо врахування досліджуваних особливостей в навчанні і вихованні. Виявилось, що вчителі зовсім не готові приймати наші рекомендації, в зв'язку з відсутністю в них суб'єктної позиції в педагогічній взаємодії. Ми розглядаємо даний факт як чергове завдання і плануємо провести ряд досліджень з вчителями.

Список використаних джерел

1. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 478 с.
2. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості /Г.С.Костюк. – К.: Радянська школа, 1998. – 600 с.
3. Зейгарник Б.В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б.В.Зейгарник и др. // Психол. журнал. – 1989. – № 2. – С. 122-132.
4. Ніколенко Д.Ф. Актуальні проблеми праці вчителя // Психологічна наука, вчитель, учень /Д.Ф.Ніколенко; за ред. В.І.Войтка. – К.: Рад. шк., 1979. – С. 158-175.
5. Леонгард К. Акцентуированные личности /К.Леонгард. – К.: Вища шк., 1989. – 374 с.
6. Максименко С.Д. Індивідуальний підхід до учнів у процесі навчання /С.Д.Максименко// Психологічна наука, вчитель, учень. – К.: Рад. шк., 1979. – С. 44-64.
7. Рюмшина Л.И. Диалог – игра – манипуляция /Л.И.Рюмшина// Психол. вестник. – Ростов-на-Дону, 1996. – № 1. – Ч. 1. – С. 206-222.

Implementation of individual approach is possible only on condition that equivalent subjects interaction will students and teachers. In their study, we attempted to determine how well teachers know their character of students, seniors and whether they consider them in training. Characterological direction was chosen because the traits are integrated dynamic mental structures that determine personality tendencies and self-determining individual and unique his ways. Also know that in the early stage of early adolescence, the nature of man completely rebuilt after a teenage “shocks” and therefore – is the most important influence on all kinds of activity of the subject, including on training activities. Our study was found that teachers are not prepared to accept our recommendations for consideration of the studied features in the training and education, the lack of them to subject position in pedagogical interaction.

Keywords: characterological features accentuation of character, an educational activity.

Отримано: 21.02.2012 р.