

Научная статья

Применение типологического подхода в образовательном пространстве высшей школы

DOI 10.31483/r-101106

УДК 159.9+378

Лысенко Е.М.^{1,2}¹ФГБОУ ВО «Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ»им. Д.Ф. Устинова», ²ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет)» 

Санкт-Петербург, Российская Федерация.

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3647-9925>, e-mail: lem280662@mail.ru

Резюме: Целью статьи является обобщение представлений педагогов, психологов, социологов и акмеологов о типологическом подходе к обучаемым в образовательном пространстве высшей школы. При написании работы решались задачи систематизации имеющихся и построения собственной типологии студентов на основе обобщения типов личности, учебных возможностей, стилей учебной деятельности, ведущей репрезентативной системы и иных критериев выделения типологий студентов для реализации учебной, воспитательной и развивающей деятельности вуза.

В работе использовались следующие научные методы: методы анализа и синтеза, обобщения и систематизации и метод моделирования.

В статье показано, что типологический подход применим для выделения и описания основных типов, характерных для субъектов образовательного процесса в масштабах высшей школы. Особое внимание уделяется механизмам разработки и применения типологического подхода и возможностям на его основе организовать продуктивное взаимодействие педагога и обучаемого, учитывающее сильные стороны личности, уровни актуального развития и зоны ближайшие развития студентов. Показано, что ресурсные возможности выделенных типов личности обучаемых актуализируются при помощи педагога-мастера, применяющего в циклах читаемых дисциплин и в системе воспитательных мероприятий вуза индивидуальный, дифференцированный и личностно ориентированный подходы к будущим профессионалам в ходе их профессионально-личностного становления.

Результатом исследования стала разработка сравнительной таблицы способов типологизации обучаемых (с учетом психолого-педагогических и акме-ориентированных подходов и критериев выделения типологических групп) и их учета в организации образовательного процесса в высшей школе. В таблице систематизированы взгляды психологов, социологов, педагогов и акмеологов на образовательный процесс в вузе за несколько последних десятилетий и продемонстрированы оптимальные способы образовательной деятельности обучаемых

Ключевые слова: типология, типологический подход, дифференцированный подход, критерии типологизации личности, стили учебной деятельности, личностные особенности, учебные возможности, актуализированные учебные возможности.

Для цитирования: Лысенко Е.М. Применение типологического подхода в образовательном пространстве высшей школы // Развитие образования. – 2022. – Т. 5, №1. – С. 15-24. DOI:10.31483/r-101106.

Research Article

Application of the Typological Approach in the Educational Space of the Higher School

Elena M. Lysenko^{1,2}¹FSBEI of HE "Baltic State Technical University "VOENMEH" named after D.F. Ustinov",²FSBEI of HE "St. Petersburg State Technological Institute (Technical University)", Saint Petersburg, Russian Federation ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3647-9925>, e-mail: lem280662@mail.ru

Abstract: The purpose of this article is to generalize the ideas of teachers, psychologists, sociologists and acmeologists about the typological approach to students in the educational space of higher education. When writing the work, the tasks of systematizing existing students and building their own typology of students were solved based on the generalization of personality types, learning opportunities, styles of learning activities, the leading representative system and other criteria for identifying student typologies for the implementation of educational, educational and developmental activities of the university.

The following scientific methods were used in the work: methods of analysis and synthesis, generalization and systematization, and the modeling method.

The article shows that the typological approach is applicable for identifying and describing the main types characteristic of the subjects of the educational process on the scale of higher education. Particular attention is paid to the mechanisms for the development and application of the typological approach and the possibilities on its basis to organize productive interaction between the teacher and the student, taking into account the strengths of the individual, the levels of actual development and the areas of immediate development of students. It is shown that the resource capabilities of the identified personality types of trainees are actualized with the help of a master teacher, who applies individual, differentiated and personality-oriented approaches to future professionals in the course of their professional and personal development in the cycles of readable disciplines and in the system of educational activities of the university.

The result of the study was the development of a comparative table of methods for typology of students (taking into account psychological-pedagogical and acme-oriented approaches and criteria for identifying typological groups) and their consideration in the organization of the educational process in higher education. The table systematizes the views of psychologists, sociologists, teachers and acmeologists on the educational process at the university over the past few decades and demonstrates the best ways for the educational activities of students.

Keywords: typologies, typological approach, differentiated approach, personality typology criteria, styles of learning activities, personal characteristics, learning opportunities, updated learning opportunities.

For citation: Lysenko E.M. (2022). Application of the Typological Approach in the Educational Space of the Higher School. *Razvitiye obrazovaniya = Development of education*, 5(1), 15-24. (In Russ.) DOI 10.31483/r-101106.

Аслă шкулän вëренү талккäшэнче типологи мелепе усă курасси

Лысенко Е.М.^{1,2}¹Д.Ф. Устинов ячэллө «ВОЕНМЕХ» БПТУ, ²«Санкт-Петербург патшалăх технологи инситуч (технологи университетече)»,
Санкт-Петербург, Раççей Федераций.id ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3647-9925>, e-mail: lem280662@mail.ru

Аннотаци: Пирэн статьян тĕп тĕллеве педагогсем, психологсем, социологсем тата акмеологсем аслă шкулän вëренү талккäшэнче студентсем цинчен мĕн шухăшланине пëтёмлетесси пулса тăрать. Ку ёце ысырна чух çакнаш-кал задачаçене тĕпе хунă: студентсene типологи тума ёслăлăхра мĕен пуррине тата кашни çын хăй çамрăксен хар-камлăх типесене, кашнин вëренү пултараслăхне, вëренү манерне, презентаци системин шăнăрне тата типологин ытти критерийесене пëтёмлетсе, аслă шкулän вëренү, ас пару тата аталану ёçне тума кирлĕлехне аспа тытса мĕн шухăшланине тупса палăртнă.

Ёçре ёслăлăхнă çакнашкан меслечёсемле уса курнă: тишкерү (анализ) тата пёрлештерү (синтез), пëтёмлетү тата системăлав меслечёсем тата моделировани меслечь.

Статьяра кăтартнă тăрăх, типологи çул-йĕрĕ аслă шкул талккäшэнче вëренү ёçне хутшанакансен кăтартулла тĕп типесене тупса палăртма меллĕ. Уйрäm тимлĕх типологи çул-йĕрĕ каяс уйрämлăхсем цине, вëсем цине та-янса вëренекенсемпе верентекенсен хутшăнавне лайăхлатасси цине уйăрнă. Унта харкам çыннăн вайлă енсene, паян куншан тата çывăх вăхăтшан пĕлтерĕшлĕ аталанăва шута илнĕ. Акă мĕн усса панă: вëренекенсен харкамлăх типесем шалтă упранакан вай-хăвач чăнлăхра палăртăр тесен астă педагог пулăшăвĕ кирлĕ. Вăл хăй вулакан дис-циплинаçенче, вузра ас пару енепе ирттерекен мероприятиесене пуллас профессионалсемпе вëсен профессие харкамлах аталанăвне кирлĕ пек йĕркелесе пыма кашнинпе уйрämмän, кашнин хăйён енне тата еккине шута илсе ёçлет.

Тĕпчев результаçĕ тесе пăхмалли ёç-хĕл е япала вăл – вëренекенсene типологи тумалли мелсен таблици (унта типологи ушкăнсene палăртмалли психологипе педагогика тата акме-тĕллев çул-йĕрĕпе критерийесене шута илнĕ, вëсемпе аслă шкулта вëренёре усă курассине ас тутарнă. Таблицăра психологсен, социологсен педагогсен тата амеологсен юлашки вунă çуллăхра аслă шкулän вëренү ёççĕ хĕлĕ елле улăннă пирки мĕн шухăшланине си-стемаланă, студентсен вëрёвне малалла лайăхлатма май паракан мелсene кăтартнă.

Тĕп сăмахсем: типологи, типологи мелĕ, кашни çын уйрämлăхне шута иллеси, харкама типламалли критерисем, вëренү ёç-хĕлнă хăй ев-лехе (манерĕ), харкамлăх уйрämлăхсем, вëренёре палăракан пултараслăх (çыннăн вëренү пултараслăх), вëренёвн паян кирлĕ усăлăх (пултару вăйĕ.)

Цитатăлама: Лысенко Е.М. Аслă шкулän вëренү талккäшэнче типологи мелепе усă курassi // Вëренү ат-ланăвĕ. – 2022. – Т. 5, №1. – С. 15-24. DOI 10.31483/r-101106.

Введение

Современная педагогика аккумулирует три важнейших функции: устанавливает законы и закономерности развития и саморазвития педагогических систем; проектирует педагогические теории и технологии для оптимизации процесса образования и раскрывает основные тенденции и перспективы развития педагогической теории и практики. Модель современного высшего образования еще в конце прошлого века сформулировал Жан Делор, который отмечал, что «Образование – сокрытое сокровище», где ключевым словом считается слово «научиться», поэтому суть образования – «научиться познавать, научиться делать, научиться жить вместе, научиться жить» [4]. Согласно его взглядам, образованность трактуется в широком аспекте, поэтому важно приобрести профессиональную квалификацию, в более широком звучании – профессиональную компетентность, чтобы справляться с многочисленными сложными ситуациями во всех сферах жизнедеятельности и коммуникации, которые являются типовыми, сходными, отвечающие общим закономерностям. Таким образом, образование в высшей школе помимо знаниевого, компетентностного, личностно ориентированного подхода должно обязательно организовывать типологический подход к студентам [4; 11].

В современной педагогической системе особое место отводится субъектам образования – педагогу и обучающимся. В высшей школе субъектами образования становятся бакалавры, магистранты, специалисты и

аспиранты. В рамках данной статьи мы не будем подробно останавливаться на изучении типологических особенностей вузовского педагога, который предстает как интеллигент, как духовно богатый человек, творческая, свободная, гуманная, гражданска активная, конкурентоспособная личность. Наша задача максимально подробно рассмотреть обучаемых как субъектов образования с позиции типологического подхода для оптимизации образовательного процесса в вузе.

Увидеть в группе студентов что-то неповторимое, общее для одних и отличное от других, и помогает типологический подход, который, во-первых, строится на идее дифференциации; во-вторых, предполагает гуманное отношение к обучаемым; в-третьих, раскрывает их ресурсные возможности и позволяет педагогам оптимизировать образовательный процесс с учетом потребностей и возможностей личности и группы.

Материалы и методы

Для разработки темы использовались методы анализа и синтеза известных в социологии, психологии, акмеологии и педагогике наработок, касающихся выделения типологических групп. Основу исследования составили методы обобщения и классификации, способствующие систематизации научно-теоретического знания о критериях выделения типологических групп, в рамках которых утверждения о типах личности принимаются в качестве исходных положений (аксиом), не требующих критического анализа и доказательной базы, поскольку авторитет исследователей и надеж-

ность полученных результатов не вызывают сомнения. Особое место в работе отводится методу моделирования, позволяющему в модели использования типологического подхода в образовательном процессе вуза систематизировать и обобщить типологии в дискурсе психодидактики, интегрирующей сведения, добываемые психологией и теорией обучения и объединяющей теорию и практику образовательного процесса.

Содержательный аспект работы

Педагоги обращают внимание и на существенный подход к личности обучаемого, подчеркивающий системность и детерминацию ее развития (К.А. Альбуханова-Славская, Л.И. Анциферова, А.В. Брушлинский, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, В.М. Русанов); структурно-уровневый, ориентированный на постижения функционирования психики как некой целостности (Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, К.К. Платонов, Л.П. Урванцев) и касающиеся системообразующих проблем актуализации потенциальных возможностей обучаемых сквозь примат биологического и социального начал (В.В. Давыдов, Б.Ф. Ломов). Важной методологической идеей для нас является определение личности как содержательного обобщения высшего уровня (В.В. Давыдов).

В русле педагогической антропологии развиваются идеи о рассмотрении личности в структуре категорий «общее – особенное – единичное». Имеется ввиду общечеловеческое в каждом: определенная (национальная, профессиональная, возрастная) общность людей и проявление этой общности в конкретных людях, отдельном человеке.

В основе типологического подхода лежит определенный тип, или отпечаток, форма, образец, составляющие фундаментальную основу сходных или родственных индивидов, и совокупность характеристик, определяющих своеобразие объекта. В свою очередь типологизация выступает как процесс соотнесения некоторых свойств объектов или их характеристик по принципу подобия для последующего включения новых объектов в множество аналогичных. В психологии для выявления определенного типа личности выполняют последовательность действий:

А) дают характеристику внешних проявлений данного типа как совокупности его интересов, предпочтений, форм и способов поведения, успехов или неудач в игровой, учебной, трудовой, познавательной или коммуникативной деятельности;

Б) определяют степень выраженности выявленных с помощью психодиагностических процедур свойств и качеств субъекта;

В) обнаруживают взаимосвязи отдельных характеристик индивидов;

Г) занимаются построением иерархического ряда обнаруженных в процессе исследования свойств и качеств личности;

Д) определяют состав базовых психологических характеристик, необходимых и достаточных для описания типа.

Поскольку психологическая наука во многом способствует обогащению педагогической теории и практи-

ки, приведенный выше алгоритм помогает выявить и описать типологию субъектов образования.

В современных условиях типологический подход к обучаемым – это плод совместных усилий педагога и психолога, позволяющий им выполнить целый ряд педагогически приемлемых действий:

- логическое деление всех обучаемых на типы, различающиеся по уровню мотивации, особенностям усвоения учебной информации, по интеллектуальным проявлениям, чертам темперамента и характера, уровню способностей к усвоению тех или иных дисциплин, по эмоционально-волевым проявлениям и т. д.;

- описание выделенных типов, научно обоснованное и эмпирически подтверждённое педагогической практикой;

- формирование индивидуальных образовательных траекторий, способствующих повышению креативности интеллекта, освоению методов продуктивной творческой деятельности, сходных для одной типологической группы и отличающихся (по количественным или качественным параметрам) от иных типологических групп.

Как совершенно справедливо замечают акмеологи, педагог должен владеть как оперативно-регулятивной информацией, используемой немедленно в ходе взаимодействия со студентом, так и более конкретной, говорящей о готовности обучаемого к деятельности, о его поведении в условиях данной деятельности, и, наконец, более полной информацией об устойчивых особенностях личности. Эта информация используется при оценке актуальных и потенциальных возможностей данного человека и влияет на выработку общего подхода к нему. Другими словами, педагог накапливает информацию для оценки студентов как субъектов учебно-воспитательного процесса в ходе решения конкретных задач (процессуальная оценка), как участников учебной деятельности (ролевые функции студента), как личности (устойчивые социальные качества).

Вернемся к пониманию «общего – особенного – единичного» в педагогике. Все они связаны между собой.

В.С. Мерлин, опираясь на положение теории систем, широко использовал понятие «интегральная индивидуальность», рассматривая ее как большую саморегулирующуюся и самоактуализирующуюся систему, состоящую из иерархически организованных разных подсистем индивидуальных свойств, понимаемых при этом как особый характер связи между свойствами – «много-многозначный» [10]. О единичном мы говорим, подразумевая уникальность каждого обучаемого, то есть его индивидуальность, которая не исключает возможности в образовательном процессе быть сопоставимой по тем или иным характеристикам с другими обучаемыми класса или группы, что нацеливает педагога на осуществление дифференцированного подхода к обучаемым.

Сегодня ни у кого не вызывает сомнения необходимость внедрения в вузы типологического подхода, основанного на уровне овладения студентами учебными и общепрофессиональными компетенциями.

Каждый педагог знаком с особенностями темперамента и индивидуального стиля деятельности сту-

дентов. Педагоги учитывают психофизиологический и личностный потенциал студентов с преобладающими характеристиками того или иного темперамента: возбудимость и стремительность холерика (точнее, студентов, тяготеющих к холерическому темпераменту), организаторские способности, силу, подвижность нервных процессов, и излишнюю возбудимость и неуравновешенность во взаимоотношениях с окружающими людьми. В связи с этим их учебная деятельность эффективна в деловой, вдумчивой и спокойной атмосфере, что сдерживает экспрессивность и не мешает качеству работы.

Сангвиники (студенты с выраженным характером сангвинического типа темперамента) тоже обладают сильным типом высшей нервной деятельности, поэтому быстро включаются в работу и переключаются с одного вида деятельности на другой, хорошо усваивая привлекательную для них информацию и проделывая работу, на которую они мотивированы. Для них неприемлема однообразная, размеренная, лишенная новизны деятельность, поэтому педагог следит за предоставлением им разнообразных заданий, интерактивных форм взаимодействия и стремится периодически поощрять их усилия и творческие способности.

Студенты с преобладающим флегматическим темпераментом избегают заданий и видов деятельности, ограниченных во времени, зато они монотонно устойчивы и компенсируют свои промахи или недочеты усиливчивостью, настойчивостью и целеустремленностью.

Тревожные и очень чувствительные к внешним стимулам студенты меланхолического типа темперамента рефлексивны и эмпатичны. Они «проживают» изучаемый материал и сублимируют негативные импульсы в творческую активность. Прекрасно справляются с заданиями, в которых необходимо описывать эмоциональные переживания героев и выражать их символически. Тяготеют к литературному, художественному и иному творчеству, в котором находят источник самоактуализации.

В педагогической практике достаточно распространена следующая типологизация учащихся (К. Рий):

- «активисты» – гибкие, восприимчивые к новой информации, склонные к групповым процессам научения, требующим активности, быстрые в принятии решений;
- «рефлексивные мыслители» – рассудительные, предпочитающие рефлексию и вдумчивое отношение к деятельности;
- «теоретики» – логичные, любознательные, обладают высокой познавательной активностью, дисциплинированные и рациональные обучающиеся;
- «прагматики» – практические, ориентированные на практику молодые люди, готовые пробовать новые методы, признающие новые идеи как основу практического решения проблемных заданий; [цит. по 5].

В итоге активисты склонны к групповой работе в динамических группах со сменами деятельности, разнообразными заданиями и временными ограничениями.

Для рефлексивных мыслителей, напротив, комфортнее саморегулируемое обучение и уединенные

занятия, работа с фактами, наличие дополнительного времени для обдумывания ситуаций, возможностей самоконтроля и планирования деятельности по собственному усмотрению.

Теоретики предпочитают построение теорий и моделей, научные подходы и компьютеризированное обучение, действия по правилам, склонны к построению рациональных теорий и обоснованным выводам, любят заниматься исследовательской деятельностью.

Прагматикам по душе персональное наставничество, предпочитают идеи с высокой вероятностью практического применения, интересуются практико-ориентированными опытными исследованиями.

Д. Гриндер и Р. Бендлер описали типологии людей в зависимости от ведущего типа репрезентативной системы, так как они по-разному создают собственную картину мира с учетом сферы сенсорного восприятия.

«Визуалам» ближе зрительная система восприятия, поэтому в их речи используются слова визуальной модальности: «под искомым углом зрения...», «взгляни-ка на эту картину...», «красиво, красочно, ярко...». У них особая система жестов и движения зрачков.

Мир «аудиалов» наполнен звуками. В их речи используются слова: «прислушайтесь...», «громко, тихо...»

«Кинестетик» воспринимает мир через систему чувствований (ощущений) и движений. Речь наполнена фразами: «Ощущаю...», «чувствую...», «Бегу, лечу, пишу...» и другими глаголами, отражающими действия.

Нередко у человека присутствуют все типы модальности, но один из них оказывается ведущим.

Кроме трех представленных известен «компьютерный, или логический тип». Им легче воспринимать не сенсорные образы, а логические конструкции и абстрактные суждения. В отличии от аудиалов, визуалов и кинестетиков, имеющих особую систему жестов и движения зрачков, логики не выделяются по указанным признакам. Их можно распознать по речевым конструкциям: «докажите...», «аргументируйте», «не убедительно» и т.д. [15].

Знание данной типологии помогает педагогу максимально эффективно организовать преподавание, учитывая сильные стороны репрезентативных систем своих студентов и опираясь на них в учебной деятельности. Например, строить фразы с учетом всех 4-х модальностей, предоставлять визуалам все средства наглядности для облегчения запоминания, им удобно выдавать задание на карточках, чтобы они могли с ним ознакомиться; аудиалам ближе восприятие материала «на слух», учитывая особенности звуковой окраски предоставляемой информации. Сложнее действовать в обучении кинестетическую систему, так как для лучшего восприятия мало представить задание на слух или зрительно, необходимо, чтобы оно произвело на обучаемых сильное впечатление и позволило актуализировать двигательные навыки и осознательную сферу.

Легче всего строить образовательный процесс с логиками, так как они великолепно откликаются на использование активных методов обучения: дискусси-

онных клубов, круглых столов. Они с интересом знакомятся с понятийным аппаратом дисциплины и сами с интересом их формулируют.

С целью практического воплощения идей типологизации личности студентов, на наш взгляд, мало ограничиваться рассмотрением общих направлений изучения личности, необходимо проанализировать ее *структурные компоненты*, обобщить научные подходы к анализу уникальности и целостности индивида.

Многие исследователи базируются на трехчастной структуре личности и, вслед за Б.Г. Ананьевым, выделяют «личностную», «индивидуальную» и «субъективную» подструктуры. Другие, подобно С.Л. Рубинштейну, рассматривают в личности «направленность», «зуны» и «индивидуально-типологические особенности» [цит. по 7].

Не менее интересны в плане нашего исследования идеи, опирающиеся на четырехчастную структуру личности К.К. Ковалева, К.К. Платонова, А.И. Щербакова. Так, К.К. Платонов выделил четыре подструктуры индивидуальности: «мотивационную», «дидактическую» (знания, умения, навыки), «типологическую» (стиль учебной деятельности), «познавательную», которые называл соответственно подструктурами «направленности», «социального опыта», «биологически обусловленной» и «психологической подструктурой, или подструктурой форм отражения». Во многом схожа с описанной структурой личности модель, предложенная К.К. Ковалевым. Он рассматривает подструктуры «направленность» (система взаимодействий потребностей, установок и интересов), «возможности» (совокупность способностей, обеспечивающих успешное выполнение деятельности), «характер» (стиль поведения личности в социальной среде) и «система упражнений», обеспечивающих коррекцию действий и поступков, саморегуляцию и самоконтроль [14].

В отличие от рассмотренных классификаций, А.И. Щербаков выделял «систему регуляции личности» (комплекс механизмов, обеспечивающих взаимодействие внешних и внутренних причин и условий развития психической деятельности, регуляцию поведения индивида как сознательного субъекта познания, общения и труда), «систему стимуляции» (темперамент, интеллект, знания и отношения), «систему стабилизации личности» (направленность, способности, самостоятельность, характер), «систему индикации» (гуманизм, коллективизм, оптимизм, трудолюбие, т.е. те чувства, отношения и действия, которые отражают общественные помыслы и чувства реальных личностей). В дидактическом плане каждая из этих подструктур выполняет определенную роль в поведении и учебной деятельности учащихся [цит. по 1].

Подобные подходы к структуре личности при обучении, безусловно, представляют для педагогов большой интерес и служат методологической основой нашего исследования. Однако, логика изучения дифференцированного обучения требует более тесной связи изучаемых личностных структур по «вертикали» (в соответствии с дифференциацией обучения на «макро-, мезо- и микроуровнях») и по «горизонтали», т.е. с

компонентами учебного процесса (формами, содержанием, средствами обучения и т. д.).

Попыткой создания подобной структуры психолого-педагогической подсистемы процессов дифференцированного обучения можно считать идею Н.Н. Алиева, который выделил следующие иерархически расположенные компоненты, точнее показатели обучаемых:

- *социально-педагогические* (профессиональное и личностное самоопределение);
- *социально-психологические* (уровень зунов, обобщение коммуникативных потребностей);
- *индивидуально-психологические* (специфика интересов, стилей учебной деятельности, психологических процессов восприятия, памяти, мышления) [2].

В.А. Ядов справедливо заметил, что типологизация имеет большое преимущество перед чисто эмпирическими проблемами обобщения, поскольку она непосредственно опирается на содержательную теорию [цит. по 1].

А.М. Кухарчук, Ю.В. Шаров, А.Б. Ценципер дали описание выявленных ими групп учащихся [6]. Если у первой группы проявляются устремления, связанные с наукой или с разнообразными видами интеллектуальной деятельности («интеллектуалы-теоретики»), у второй – ярко выражены практические интересы и склонности («практики»), то третья не мысляет себя без общения и общественной деятельности («общественники»), а четвертые – «разносторонние, гармоничные» в равной степени наделены всеми перечисленными качествами.

Типологию, сходную с предыдущей и основанную на павловских типах «мыслителя» и «художника», предлагает Б.К. Мазий. Он выделяет следующие типы: «неопределенные», «эмоционально-художественные», «мыслители-теоретики» и, наконец, «гармонично-уравновешенные». Учет типических особенностей позволяет адекватно подойти к процессу взаимодействия с обучаемыми в образовательном процессе [7].

В сфере обучения и познания Б.Г. Рубин, Ю.С. Колесников сумели выделить три типа деятельности и поведения студентов с разным уровнем отношения к целям и задачам обучения в высшей школе [цит. по 14].

С их точки зрения:

Студентам *первого типа, отличающимся многосторонним* подходом к целям и задачам обучения, присущее расширение рамок программ вширь, высокая социальная активность, ориентация на широкую специализацию или профиль, разностороннюю профессиональную подготовку.

Второй тип личности характеризуются четкой ориентацией на узкую специализацию, для них характерно расширение рамок программы вглубь, «около профессиональные интересы».

Третий тип познавательной деятельности студентов предполагает усвоение знаний и приобретение навыков лишь в границах учебной программы. Все перечисленные типы, несомненно, имеют место, но опыт работы в вузе свидетельствует о том, что приведенная типология не отражает всего многообразия моделей поведения студентов.

Интересна также типологизация, предложенная В.Т. Лисовским и его коллегами, которые, исходя из посыла о том, что идеальной моделью личности является гармонически развитый индивид, а в качестве главного признака выступает гармоничность, выбрали четыре группы качеств: «ориентация на учебу, науку, профессию»; «направленность на общественно-политическую деятельность» (активную жизненную позицию); «обращенность к культуре» (высокой духовности) и «коллективу» (общение в коллективе). Удобная для социологического исследования, данная типологизация, однако, заметно усложнила бы дифференцированный подход к студентам на занятиях в вузе. Кроме того, объединение нескольких сходных типов в одну условную группу и использование адекватных возможностям группы средств обучения принципиально не отразится на успешности учебной деятельности студентов.

В.Т. Лисовский касается проблемы типизации студентов в связи с процессом их социализации, выделяя при этом три типа личности: «неориентированный студент» «внутренне ориентированный студент», «внешне ориентированный студент» [7].

Интересно исследование Р.Г. Селивановой, в котором описаны несколько индивидуально-типологических стилей учебной работы и показаны пути их коррекции. Автор выделяет шесть стилей и дает им четкую психолого-педагогическую характеристику. Это «креативно-ответственный», «креативно-избирательный», «ретроэвристический», «репродуктивно-обобщающий», «репродуктивно-формальный» и «инактивный» стили учебной деятельности. Приведенная выше типологизация личности студентов, обладающих различными стилями учебной деятельности, во многом помогает теоретически осмыслить и практически осуществить дифференцированный подход к обучению и воспитанию студентов [13].

Г. Дедковская описала типы студентов, используя традиционные для педагогики термины: «отличники», «хорошисты», «троечники». Среди отличников ею были выделены три подтипа: «разносторонний», «универсал», «профессионал», хорошисты объединяли два подтипа: «студенты с хорошими способностями, но недостаточно трудолюбивые», «студенты со средними способностями, но с большим трудолюбием» и, наконец, в типе троекников можно обнаружить сразу несколько подтипов: «неадаптировавшиеся к специфическим условиям вузовского обучения первокурсники», «неспособные к восприятию количества или логики изложения предлагаемого материала», «допустившие ошибку в выборе профессии», «недобросовестно относящиеся к учебе» [цит. по 1].

По отношению к учебной деятельности исследователи выделяют пять групп обучаемых:

1. Первая группа студентов, для которых «учебная деятельность – необходимый путь к хорошему овладению избранной специальностью». Они обладают всеми возможными положительными качествами, определяющими успешность учебной деятельности, и являются «свообразным эталоном».

2. Студенты второй группы стремятся приобрести знания во всех областях учебной деятельности, но их «знания подчас весьма поверхностны».

3. К третьей группе относятся студенты, приобретение знаний и вся деятельность которых ограничивается «узко профессиональными рамками».

4. У студентов четвертой группы, вследствие отсутствия профессиональных интересов, наблюдается «избирательное отношение к предметам и систематические пропуски учебных занятий».

5. Студенты пятой группы «к учебе относятся равнодушно», постоянно пропускают занятия и имеют задолженности.

Данная типологизация, являясь интегративной, полнее предыдущих отражает отношение обучаемых к учебной деятельности в вузе и позволяет спрогнозировать будущее выпускников. В приведенной типологии удачно сочетаются традиционные подходы к выделению типов обучаемых с современными взглядами на проблему типологизации в вузе.

Е.М. Лысенко при выборе критерии дифференциации руководствовалась следующими требованиями: объективность (независимость от воли проверяющего или педагога), значимость каждого критерия в оценке учебной деятельности, научность (достаточно четкое обоснование критериев и их взаимосвязи), практическая направленность (связь с будущей профессиональной деятельностью), доступность (возможность использования критериев в учебном процессе, связь с другими критериями, принятыми в современной дидактике), полнота (отражение всех сторон учебных возможностей студентов), диагностичность (возможность по предлагаемым критериям представить психолого-педагогическую характеристику условно выделяемых групп студентов [8; 12]. В связи с этим было на основе идей Ю.К. Бабанского выдвинуто понятие актуализированные учебные возможности [3].

АУВ – актуализированные учебные возможности студентов – это доминирующая психическая функция сознания, психическое образование, интегрированное по поликомпонентному признаку. Уровень развития АУВ – это количественный и качественный показатель, характеризующий учебные возможности студентов на данный период обучения.

Автором на занятиях психолого-педагогического цикла в вузах Саратова и Санкт-Петербурга изучены и описаны следующие уровни сформированности актуализированных учебных возможностей у студентов:

- низкий, профессионально-неориентированный уровень АУВ (слабая познавательная активность и отрицательная направленность на учебный процесс и профессиональную деятельность);

- уровень АУВ ниже среднего, репродуктивно-эмпирический (невысокая познавательная активность и нейтральная направленность на учебную и профессиональную деятельность);

- средний, аналитико-репродуктивный уровень АУВ (невысокий уровень познавательной активности и положительная направленность на процесс обучения или достаточно высокий уровень познавательной актив-

ности, но нейтрально-утилитарная направленность на учебную и профессиональную деятельность);

- уровень АУВ выше среднего, продуктивно-личностный (высокий уровень познавательной активности и положительная направленность на саморазвитие в учебной и профессиональной деятельности);

- высокий, профессионально-творческий уровень АУВ (высокая познавательная активность и положительная направленность на раскрытие творческих возможностей в учебной и профессиональной деятельности) [8].

Представленная классификация позволяет целостно взглянуть на проблему личности как субъекта об-

разования и целенаправленно организовывать дифференцированное обучение с учетной личностной ориентации образования.

Результаты исследования и рекомендации по их использованию

Описанные типы помогают педагогу продумать систему работы с каждой подгруппой и осуществить дифференцированный подход, основанный на типологизации личности. Нами разработана модель типологии обучаемых как субъектов образовательного процесса, представленная в таблице 1.

Таблица 1

Сравнительная таблица способов типологизации обучаемых и их учет в организации образовательного процесса в высшей школе

Comparative table of methods of typologization of trainees and their accounting in the organization of the educational process in higher education

Table 1

Авторы	Подходы /Критерии выделения типов личности	Типология	Педагогические подходы, формы, приемы и средства работы. Рекомендации педагогам.
1	2	3	4
Мерлин В.С.[10]	Философско-психологический подход / интегральная индивидуальность как саморегулирующаяся и самоактуализирующаяся система	- единичное – индивидуальность; - особенное – группа индивидуальностей; - коллектив – сообщество индивидуальностей	Дифференцированный и личностно ориентированный подходы
Рий К [цит. по 5]	По степени активности и характеру интеллектуальной деятельности	- «активисты»; - «рефлексивные мыслители»; - «теоретики»; - «прагматики»	Социокультурный и дифференцированный подходы: - организация групповой работы - организация индивидуальной работы - активное использование технических средств и алгоритмизированного обучения - проблемное обучение, организация исследовательской деятельности
Алиева Н.Н [цит. по 2]	Методологический социально-психологический подход / иерархический критерий показателей (компонентов) обучения)	- социально-педагогические компоненты обучения; - социально-психологические компоненты обучения; - индивидуально-психологические компоненты обучения	Организация профессионального и личностного самоопределения Учет специфики ценностей, интересов, стилей учебной деятельности, психологических процессов восприятия, памяти, мышления
Кухарчук А.М., Шаров Ю.В., Ценципер А.Б [6]	Психолого-педагогический подход/ критерий – сфера интересов и устремленность	- «интеллектуалы-теоретики»; - «практики»; - «общественники»; - «разносторонние, гармоничные»	Дифференцированный и аксиологический подходы акцент на интеллектуальных видах деятельности акцент на практических заданиях акцент на общественно-полезных делах разносторонне развитие личности

1	2	3	4
Мазий. Б.К [9]	Психофизиологический подход / Критерий – павловские типы «мыслителя» и «художника»,	- «неопределенные»; - «эмоционально-художественные»; - «мыслители-теоретики»; - «гармонично-уравновешенные»	Индивидуальный и личностно ориентированный подходы С акцентом на формирование научной, художественной и целостной картины мира
Рубин Б.Г., Колесников Ю.С [цит. по 14]	Педагогический подход / Критерий – отношение к целям и задачам обучения в высшей школе	- студенты с многосторонним подходом к целям и задачам обучения; - студенты с четкой ориентацией на узкую специализацию, для них характерно; - студенты, усваивающие знания и приобретающие навыки лишь в границах учебной программы.	Дифференцированный подход Расширение рамок программ вширь, организация социальных практик и разносторонней профессиональной подготовки Расширение рамок программы вглубь, «около профессиональные интересы Повышение мотивации к расширению границ обучения для эффективного профессионально-личностного становления
Лисовский В.Т [7]	Социально -педагогический и социокультурный подходы /критерий – гармоничность личности	- «ориентация на учебу, науку, профессию»; - «направленность на общественно-политическую деятельность» (активную жизненную позицию); - «обращенность к культуре» (высокой духовности) и «коллективу» (общение в коллективе).	Личностно ориентированный подход, направленный на всестороннее развитие био-психо-социо-духовных основ культуры жизни обучаемых
Лисовский В.Т [7]	Социально-психологический подход / типизация студентов в связи с процессом их социализации	- неориентированный студент»; - «внутренне ориентированный студент»; - «внешне ориентированный студент»	Дифференцированный и личностно ориентированный подходы с учетом вектора ориентации и характера мотивации Развитие направленности личности
Селиванова Р.Г [13]	Креативный педагогический подход / Критерий – стили учебной деятельности	- «креативно-ответственный»; - «креативно-избирательный»; - «ретроэвристический»; - «репродуктивно-обобщающий»; - «репродуктивно-формальный»; - «инактивный» стили учебной деятельности	Дифференцированный и личностно ориентированный подходы с учетом уровня развития творческого начала в личности. Реализация творческого потенциала обучаемых
Дедковская Г [цит. по 1]	Педагогический подход / критерий – учебные возможности студентов	«отличники» с тремя подтипами: - «разносторонний»; - «универсал»; - «профессионал» «хорошисты» с двумя подтипами: - «студенты с хорошими способностями, но недостаточно трудолюбивые», - «студенты со средними способностями, но с большим трудолюбием» «тroeчки» с тремя подтипами: - «неадаптировавшиеся к специфическим условиям вузовского обучения первокурсники», - «неспособные к восприятию количества или логики изложения предлагаемого материала», - «допустившие ошибку в выборе профессии», - «недобросовестно относящиеся к учебе»	Индивидуальный, дифференцированный профессиональный личностный подход к становлению личности и обучению студентов

Окончание таблицы 1

The end of the table 1

1	2	3	4
Гриндер Д. и Бендлер Р [цит. по 15]	Психофизиологический и педагогический подходы / критерий – тип ведущей репрезентативной системы	- «визуалы»; - «аудиалы»; - «кинестетики»; - «логики»	Индивидуальный и дифференцированный подходы с учетом нагрузки на ведущую репрезентативную систему
Лысенко Е.М [8]	Акме-ориентированный дифференцированный типологически-уровневый подходы / критерий – уровень сформированности актуализированных учебных возможностей	- низкий, профессионально-неориентированный уровень АУВ - уровень АУВ ниже среднего, репродуктивно-эмпирический - средний, аналитико-репродуктивный уровень АУВ - уровень АУВ выше среднего продуктивно-личностный - высокий, профессионально-творческий уровень АУВ	Наиболее приемлемыми стратегиями дифференцированного обучения являются предметно-дидактическая стратегия, актуализирующая продуктивно-личностный уровень АУВ и личностно-ориентированная стратегия, которая, в большей мере способствует формированию у студентов профессионально-творческого уровня АУВ, процессов самооценения, самоанализа, самопроектирования профессионально-значимых свойств и качества личности, построению индивидуальной траектории образования и самообразования.

Выводы

Таким образом, применение типологического подхода к субъектам образовательного процесса связано с психофизиологическими, психологическими, социальными, духовными структурами личности обучаемых.

Основными критериями могут стать: тип высшей нервной деятельности и ведущей репрезентативной системы, стили учебной и профессиональной деятельности студентов, особенности интеллектуальной деятельности и характер отношения к ней; мотивационно-ценостные и личностные установки на профессионально-личностный рост, творческие потенции и социальная активность, особенности самореализации и актуализированные учебные возможности.

Дифференцированный подход, основанный на идее типологизации, помогает профессорско-преподавательскому коллективу вуза:

- организовывать и руководить процессом формирования учебных и общепрофессиональных компетенций у студентов;

- разрабатывать или использовать педагогические технологии, которые алгоритмизируют и прогнозируют воспроизведение основы успешного профессионально-личностного становление студентов;

- выбирать формы и приемы работы, способствующие максимально возможному развитию общих психических способностей и способностей специальных, востребованных профессией;

совмещать дифференцированный и личностно ориентированный подходы, позволяющие в образовательном процессе воспитывать каждого студента как высоконравственную, творчески активную и социально зреющую личность.

Список литературы

1. Акимова Ю.Н. Типы личности студентов в современных условиях высшего образования России: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Ю.Н. Акимова. – Ярославль, 2007. – 22 с.
2. Алиев Н.Н. Выбор особенностей учащихся при дифференциированном обучении иностранному языку / Н.Н. Алиев // Иностранный язык в школе. – 1992. – №5–6. – С. 28–29
3. Бабанский Ю.К. Избранные педагогические труды / сост. М.Ю. Бабанский; авт. вступ. ст. Г.Н. Филонов, Г.А. Победоносцев, А.М. Моисеев; авт. comment. А.М. Моисеев; Акад. пед. наук СССР. – М.: Педагогика, 1989. – 558 с.
4. Делор Ж. Образование: сокрытое сокровище: Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века (Learning: The Treasure Within) / Ж. Делор. URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
5. Ионина О.С. Проявления индивидуального стиля учебно-профессиональной деятельности студента / О.С. Ионина // Концепт. – 2015. – Спецвыпуск №12. – ART 75186. – 0,5 п. л. URL: <http://e-koncept.ru/2015/75186.htm>
6. Кухарчук А.М. Профессиональное самоопределение учащихся / А.М. Кухарчук, А.Б. Ценципер. – Минск: Народная асвета, 1976. – 128 с.
7. Лисовский В.Т. Советское студенчество. Социологические очерки / В.Т. Лисовский. – М.: Высшая школа, 1990. – 304 с.

8. Лысенко Е.М. Дифференцированное обучение студентов в условиях личностно-ориентированного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Е.М. Лысенко. – Саратов, 1998. – 22 с.
9. Мазий Б.К. К вопросу о потребностях и их роли в системе отношений человека / Б.К. Мазий // Ученые записки Ленингр.гос.ун-та. –1959. – №265. – С. 86–115.
10. Мерлин В.С. Очерки интегрального исследования индивидуальности / В.С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
11. Савенков А.И. Педагогика. Исследовательский подход в 2 ч. Часть 1. Учебник и практикум для академического бакалавриата. Учебник / А.И. Савенков. – М.: Юрайт, 2019. – 232 с.
12. Саврацкая Е.Ю. Самоосуществление творческой уникальности личности: методологические и аксиологические проблемы научно-технического творчества / Е.Ю. Саврацкая, Е.М. Лысенко // Материалы Всероссийской научной конференции. – Санкт-Петербург, 2021. – С. 103–110.
13. Селиванова Р.Г. Роль куратора в формировании у студентов индивидуального стиля учебной работы / Р.Г. Селиванова // Проблемы обучения в вузе: сб. науч. тр. / отв. ред. Л.Г. Вяткин. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 1987. – С. 70–78.
14. Словарь-справочник по культуре жизни. Книга 4. Серия «Будущее России: образование, преобразование, процветание» / под ред. Е.М. Лысенко. – Саратов: Саратовский источник, 2015. – 248 с.
15. Шевченко Г.И. Формирование стратегий успешной учебной деятельности через развитие презентаций: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-strategii-uspeshnoi-uchebnoi-deyatelnosti-cherez-razvitie-reprezentatsii>

References:

1. Akimova, Iu. N. (2007). Tipy lichnosti studentov v sovremennykh usloviakh vysshego obrazovaniia Rossii., 22. Iaroslavl'.
2. Aliev, N. N. (1992). Vybor osobennosti uchashchikhsia pri differentsirovannom obuchenii inostrannomu iazyku. Inostrannyi iazyk v shkole, 5, 28-29.
3. Babanskii, Iu. K., Filonov, G. N., Pobedonostsev, G. A., & Akad, A. M. (1989). Izbrannye pedagogicheskie trudy., 558. Babanskii;; Moiseev;; Moiseev;; M.: Pedagogika.
4. Delor, Zh. Obrazovanie: sokrytoe sokrovishche: Osnovnye polozheniya Doklada Mezhdunarodnoi komissii po obrazovaniiu dlja XXI veka (Learning: The Treasure Within). Retrieved from URL: <http://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
5. onina, O. S. (2015). Projavleniya individual'nogo stilia uchebno-professional'noi deiatel'nosti studenta. Kontsept, Spetsvypusk 12. Retrieved from URL: <http://e-koncept.ru/2015/75186.htm>
6. Kukharchuk, A. M., & Tsentsiper, A. B. (1976). Professional'noe samoopredelenie uchashchikhsia., 128. Minsk: Narodnaia asveta.
7. Lisovskii, V. T. (1990). Sovetskoe studenchesvo. Sotsiologicheskie ocherki., 304. M.: Vysshiaia shkola.
8. Lysenko, E. M. (1998). Differentsirovannoe obuchenie studentov v usloviakh lichnostno-orientirovannogo obrazovaniia., 22. Saratov.
9. Mazii, B. K. K voprosu o potrebnostiakh i ikh roli v sisteme otnoshenii cheloveka. Uchenye zapiski Leningr.gos.un-ta. - 1959, 265, 86-115.
10. Merlin, B. C. (1986). Ocherki integral'nogo issledovaniia individual'nosti., 256. M.: Pedagogika.
11. Savenkov, A. I. (2019). Pedagogika. Issledovatel'skii podkhod v 2 ch. Chast' 1. Uchebnik i praktikum dlja akademicheskogo bakalavriata. Uchebnik., 232. M.: Iurait.
12. Savratskaia, E. Iu., & Lysenko, E. M. (2021). Samoosushchestvlenie tvorcheskoi unikal'nosti lichnosti: metodologicheskie i aksilogicheskie problemy nauchno-tehnicheskogo tvorchestva. Materialy Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii, 103-110. Sankt-Peterburg.
13. Selivanova, R. G. (1987). Rol' kuratora v formirovaniu u studentov individual'nogo stilia uchebnoi raboty. Problemy obuchenii v vuze, 70-78. Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta.
14. Lysenko, E. M. (2015). Slovar'-spravochnik po kul'ture zhizni. Kniga 4. Seriia "Budushchee Rossii: obrazovanie, preobrazovanie, protsvetanie"., 248. Saratov: Saratovskii istochnik.
15. Shevchenko, G. I. Formirovanie strategii uspeshnoi uchebnoi deiatel'nosti cherez razvitie reprezentatsii. Retrieved from URL: <http://www.dissercat.com/content/formirovanie-strategii-uspeshnoi-uchebnoi-deyatelnosti-cherez-razvitie-reprezentatsii>

Информация об авторе

Лысенко Елена Михайловна – д-р филос. наук, канд. пед. наук, профессор, ФГБОУ ВО «Балтийский государственный технический университет «ВОЕНМЕХ» им. Д.Ф. Устинова»; профессор, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский государственный технологический институт (технический университет)», Санкт-Петербург, Российской Федерации.

Information about the author

Elena M. Lysenko – doctor of philosophical sciences, candidate of pedagogical sciences, professor of the FSBEI of HE "Baltic State Technical University "VOENMEH" named after D.F. Ustinov"; professor of the FSBEI of HE "St. Petersburg State Technological Institute (Technical University)", Saint Petersburg, Russian Federation.

Автор қынчып пәлтерни

Лысенко Елена Михайловна – философи яслалхэн д-р, педагогика яслалхэн к-ч, философи кафедрин профессор («Д.Ф. Устинов ячеллэ «ВОЕНМЕХ» БПТУ), социологи кафедрин профессор («Санкт-Петербург патшалых технологи инситуч (технологи университеч)», Санкт-Петербург, Раңсей Федерацийе.

Поступила в редакцию / Received / Редакция қарындаштырылды 16.02.2022

Принята к публикации / Accepted / Пичетлеме йышынны 30.03.2022

Опубликована / Published / Пичетленсе түхнүү 30.03.2022