

ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 159.923+371

Доценко О.А.

ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ И ПЕРЕДАЧИ ЗНАНИЙ ЛОГИКАМИ 1 КВАДРЫ И ЛОГИКАМИ 4 КВАДРЫ

Рассмотрено влияние квадральных ценностей на стиль подачи информации в процессе обучения, описана разница в подходах и сложности во взаимодействии на примере логиков 1 и 4 квадра.

Ключевые слова: соционика, квадры, квадральные ценности, обучение, структурная логика, логика действий.

Обучаясь сами и обучая других, мы сталкиваемся с тем, что взаимодействие с учителем/учеником происходит по-разному. — чьи-то объяснения мы ловим с полуслова, а от иных испытываем лишь раздражение, а то и зарабатываем комплексы и сомнения в своих собственных способностях.

Ценности 1 и 4 квадры и их проявление в процессе обучения

Каждая квадра видит мир через призму своих ценностных аспектов, взаимодействие внутри квадры комфортное, психологически реабилитирующее. Рассмотрим ценности первой и четвертой квадры.

1 (альфа) квадра

▲ (перспективные идеи, поиск нового и интересного), □ (глобальная структурная логика, универсальные законы, которые правят миром), ○ (положительные ощущения, комфорт), ■ (уход от отрицательных эмоций, мягкая, непринужденная обстановка) [1].

Типы из первой квадры очень заинтересованы потенциальными возможностями, то есть чем-то новым, что можно раскрыть, обнаружить, проявить, они стремятся облечь эти новые идеи в логическую форму [1]. Здесь очень ценят научные открытия и разные эксперименты, приветствуется развитие человеческих талантов и способностей в самых различных областях. Среди этих людей также ценится интеллектуальное творчество, в том числе и интеллектуальный юмор. Ценятся истина и справедливость, и очень важно логически обосновать эту справедливость [2].

Когда речь идет о создании какого-то предприятия для реализации возникшей идеи, там очень часто преобладают представители 1-й квадры, сам дух обсуждения — дискуссионный. Общение неформальное, много идей, много энтузиазма и разных начинаний, много эмоций, при этом структурная организация слабая, так как логика ориентирована именно на логическое обоснование новых идей. Человек чувствует себя частью команды единомышленников, он ценится как генератор идей, как приятный собеседник, способствующий созданию общего климата [1].

4 (дельта) квадра

■ (логика потребления и рационального использования имеющихся ресурсов), ○ (уход от дискомфорта, хорошие условия жизни, качество и добротность), □ (хорошие отношения, гуманизм, прощение), ▲ (тайны окружающего мира, раскрытие талантов и способностей людей) [1].

В обществе 4 квадры упор делается на индивидуальную реализацию и создание для этого благоприятных условий, поэтому человек больше ориентирован на реализацию своих способностей и талантов [1]. 4 квадра стремится к пользе, выгоде, целесообразности, здесь не по-

нимают людей, занимающихся бесполезным и невыгодным делом, не приносящим конкретной материальной отдачи. В выполненной работе здесь прежде всего ценят её качество [2].

В ценностях 1 квадры находятся аспекты этики эмоций (■) и логики соотношений (□), что означает, что они ценят иронию, веселье, юмор, воодушевленность и собственное понимание. Здесь свободно обсуждаются темы хорошего или плохого настроения, много говорят о том, что правильно и что неправильно. Проявления эмоций непосредственны и индивидуальны. Любят учиться и работать «весело».

В 4 квадре любят говорить об отношениях, о делах, работе, совершаемых ими поступках, о том, что выгодно и что невыгодно, что эффективно/неэффективно, что целесообразно/нецелесообразно. Собственное понимание происходящих процессов они не ценят — вместо этого стараются подтверждать слова объективными знаниями, чаще ссылаются на авторитетные источники. Эмоции стараются проявлять «к месту», то есть на работе они серьезные и не отвлекаются на шутки, а во время корпоратива веселятся «на полную катушку» [3]. На работе представители 4 квадры чаще проявляют в отношениях эмпатию, интересуются самочувствием, часто могут обсуждать вопросы добра, морали.

Логика обеих квадр опираются в своем восприятии на макроаспект «логика» как таковой, но более приоритетным всё же является ценностный аспект, та функция, которая находится в блоке ЭГО. Для альфийских логиков это □, для дельтийских — ■.

□ («структурная логика») — информационный аспект, отражающий восприятие человеком соотношений сущностей объектов по отдельным параметрам и/или в целом, что обозначает иерархический, структурный, системный подход к формированию представлений и деятельности в окружающем мире.

■ («деловая логика») — информационный аспект, отражающий восприятие человеком сущности объектов — их необходимости и/или назначения, характера применения, способа использования, технологии работы или обработки, что обозначает либо работу при помощи объектов («инструментарий»), либо работу над объектами (предметы труда).[4]

Квадральные ценности оказывают сильное влияние на общий стиль донесения информации в процессе обучения. В альфе обучение представляет собой игру. Логика 1 квадры мало заботятся о деталях, о комфорте (в том числе эмоциональном), о безопасности. Их методы бывают провокационными — они как бы стараются поддеть студентов, сыронизировать. Любят задавать наводящие вопросы, ценят остроту мысли. Они пытаются научить человека додумываться самостоятельно. (БЛ в альфе квестимая — а соответственно, диалоговая.) Для дельта-квадры же первостепенное значение имеет польза. Логика 4 квадры, наоборот, заботятся о комфорте, нюансах, деталях, стимульных материалах и оборудовании кабинета. При этом они очень благодарны ученикам, когда те проясняют детали и выдают информацию по БЛ большими блоками (БЛ в дельте — деклатимная). В дельте ценят, когда человек, отвечая на вопрос, не просто ориентируется на месте, а демонстрирует, что провёл какую-то подготовительную работу.

Для альфийцев важно умение вызвать дальнейшее обсуждение, дискуссию, а для дельтийцев — умение донести информацию наиболее полно и завершённо, чтобы её можно было сразу применить на практике.

Можно наглядно увидеть дельтийский подход на примере рассказа Галины (ЛСЭ, ■О), которая несколько десятилетий работает учителем начальных классов:

«Предпочитаю сочетать теорию с ее практическим применением. Перед объяснением нового материала повторяю с учениками предыдущую тему. Далее сначала даю теорию (если она есть), потом показываю на практике — объясняю алгоритм выполнения задания. Вызываю одного из учеников к доске, и мы решаем задачу совместно, с таким же подробным объяснением. Затем, когда вижу, что и сильные, и средние, и слабые ученики все поняли, даю самостоятельную работу. Если у кого-то что-то не получа-

ется, я подхожу и объясняю (или вызываю его к доске и опять же работаем вместе). Если не успели, могу остаться и объяснить после уроков. Если и это не помогает, я приглашаю родителей и объясняю еще раз, чтобы потом они при необходимости могли помочь ребенку, могли проследить за последовательностью выполнения задания. В конечном итоге дается контрольная работа по изученной теме, делается ее анализ и производится работа над ошибками. Считаю, что надо ориентироваться на среднего ученика, а не на самого лучшего. А то потом начинается «Догадайся, как это решить». Только при объединении теории с практикой можно добиться глубокого усвоения знаний».

Вот что сами логики альфы и дельты рассказывают о том, как им наиболее удобно учиться чему-то новому и как наиболее привычно объяснять что-то другим людям:

СЛИ (О■) — Светлана:

«Наиболее понятно, когда теория не одна, а обязательно с практикой. Если в теме совсем дуб дубом и не помогают знания теории, то тут необходимо увидеть, пощупать, почувствовать. Это как лучше один раз увидеть, чем сто раз услышать. Тебе показывают, и ты понимаешь: «О! Так вот оно как все!» И вроде даже схватываешь сразу! Так бы и сказала в такой момент: «Ну надо было вот так сразу и сделать, а не тратить время на разглагольствование».

Если в теме разбираюсь, и это, к примеру, связано с применением каких-то действий, то с удовольствием покажу на деле, параллельно рассказывая, что делаю. Показать, как делается, мне за радость обычно. Если передаваемая информация не включает выполнение действий при этом, то вместо этого в объяснении все равно стараюсь использовать примеры, которые помогают самой лучше сформулировать мысли и донести до человека».

СЛИ (О■) — Анастасия Д.:

«Способ подачи — кусок информации + демонстрация, кусок информации + демонстрация. Хорошо, если меня заставляют тоже пытаться делать, а не только внимать, но сама я не буду пытаться — пока до конца не понимаю, лезть боюсь. Здорово, когда перед обучением рассказывают, с чего вообще люди стали интересоваться темой, зачем, как сейчас это используют, как думают использовать. Совсем абстрактные знания мой мозг принимать отказывается.

Мне кажется удобным несколько программистский подход к объяснению — от общего к частному (и потом можно обратно к общему). Т.е. сначала задача разбивается на крупные задачи, и объясняется самый-самый общий принцип, потом каждая крупная — на задачи помельче.

А потом из самых мелких собираем крупное. Люблю объяснять, сравнивая с уже понятными человеку процессами, рисовать схемы или картинки в процессе пояснения».

ЛИИ (□▲) — Мария:

«Мне важно понять истинную суть, т.е. закон, по которому строится то или иное явление. И для меня самое лучшее, если этот закон мне расскажут, а потом будут приводить примеры или давать упражнения. Потому что если это не так, то вместо того, чтобы отрабатывать навык, буду думать об этом долбаном принципе. Конечно, я его могу и сама понять, но просто тогда пользы от практической работы будет меньше.

Другим людям предпочитаю объяснять так же. Важно, чтобы сама суть явления была понятна. Поэтому объясняю, что называется от печки, постепенно насаживая подробности. Многим это кажется слишком занудным и непрактичным, хочется больше практики. Я же считаю, что она продуктивна, только если вот это самое ядро понятно».

ЛИИ (□▲) — Дмитрий:

«Я люблю игровой элемент в обучении с активным стилем, когда внимание умеют распределять так, чтобы не только показать материал с учебника (тогда учитель вообще не нужен), но и когда есть работа с людьми. Сам я люблю обгонять в понимании время и делать далеко идущие выводы, находить скрытые ключи к задачам, когда дают возможность подумать».

ИЛЭ (▲□) — Анна:

«...В объяснении мне часто мешает плохая память, так как некоторым людям нужны фактические сводки, которых у меня нет в оперативном доступе. Ненавижу заучивать, люблю понимать. Всегда понятнее через числа, нежели через буквы. Корректирую свой стиль под конкретного человека (по крайней мере, пытаюсь). Если Драйзер (ЭСИ, конфликтер) спросит меня, как обращаться с техникой, и мне захочется рассказать про общий принцип и варианты использования, постараюсь заткнуть себя и сказать «нажать нижнюю кнопку и подождать три секунды».

Сложности межквадрового взаимодействия

Рассмотрим, чем отличается подход к обучению у ИЛЭ (▲□) и СЛИ (○■), с какими сложностями сталкиваются представители этих типов при взаимодействии между собой.

ИЛЭ (▲□) — Анна:

«Люблю именно объяснять, а не делать вместо других. Руководствуюсь принципом «научи ловить рыбу» вместо того, чтобы просто дать желаемое. Интересно заново открывать велосипед каждый раз. Мыслю от частного к общему. Из примеров люблю выводить закономерности.

Очень люблю сравнения в речи, прорисованные образы, яркие примеры.

Люблю объяснять как детям, упрощая до молекул (при общей тенденции усложнения, наоборот), могу объяснять до посинения. Приятно видеть озарения других».

ИЛЭ (▲□) — Екатерина:

«Вот вам теория, вот вам задача, решайте ее как хотите, методом тыка, а я погляжу, как вы ошибаетесь» — это очень по-моему, я сама так учу. Смысл в том, что человек в этот момент пытается осознать все это очень широко. Если не удастся, я ему помогаю. А если получается — хорошо, потому что реальные задачи, которые он будет решать без меня, требуют как раз такого мышления. А если учить делать тупо по шаблону — это зубрежка какая-то без абсолютного понимания... Это вообще глупо! Если человек надолго задумается, затормозит — на здоровье, никто не будет его упрекать, потом подскажут, что делать. Конечно, все тормозят, когда дают что-то новое и нужно еще и думать, а не тупо следовать алгоритму.

Я любила, когда нам в универе преподаватель говорил: «Есть такие, такие данные, нужно получить вот это... Как вы думаете, детки, что можно сделать?» И мы начинали высказывать разные идеи, обсуждать их, находили разные способы решения и думали, почему одни работают, а другие нет...»

Здесь явно можно увидеть ▲+□-подход, желание научить человека осознавать, постигать всё самостоятельно, методом проб и ошибок. Но у СЛИ скорость и качество изучения нового, продуктивность при таком способе передачи знаний падает в несколько раз. И то, что легко и привычно для ИЛЭ, СЛИ сделать довольно трудно. Мышление работает так: «Да я вижу, что у нас есть такие-то данные, вы расскажите, что с этим делать, теорию я оценила, как это на практике реализовать?»

СЛИ (○■) — Оксана:

«Мне часто попадались преподаватели, которые, объяснив теорию, давали нам задачу и бросали с ней наедине, ни разу не показав, как эту самую теорию применить на

практике. Вызывали к доске или спрашивали с места: «Как вы думаете, с чего начнем решение? У нас есть вот это и вот это — понятно? Что мы теперь будем делать, как вы думаете?» Малопригодный способ, по-моему... Тратится лишняя энергия и время на ошибочные ходы, это ни на шаг не приближает нас к результату. Мне нечем оценивать, у меня в лучшем случае в голове рождается несколько разных вариантов решения, разных ходов, которые из-за недостатка детализации теоретического материала (область-то новая) обрываются на середине где-то, это все проносится в голове в первую минуту, а потом я просто зависаю. А со стороны кажется, что, раз я не способна выдать ни одного предположения (потому что попросту боюсь ошибиться, высказать свою идею) еще на начальном этапе, не могу вымолвить ни словечка — я вообще очень медленно соображающий и неспособный человек. Как я себя в школе чувствовала? Дадут тему, быстренько прорешаю, если могу, примеры, уйду вперед, а дальше какие-нибудь усложненные задания. Мне бы подойти спросить, ан нет — не хочется выделяться, не хочется лишний раз привлечь к себе внимание учителя и вообще отрывать кого-то от того дела, которым он занимается... А примеры решаются у доски, учителя ориентируются на весь класс, и скорость подачи практически всегда была для меня неудобной. А при индивидуальном подходе можно было бы добиться куда более высоких результатов».

СЛИ (○■) — Светлана:

«На парах по статистическим методам мне нравился такой подход: начинаем тему, коротко разбираем теорию и решаем вместе задачу, причем по только что записанным формулам, которые поданы адекватно и записаны, считаем все сами, преподавателю говорим посчитанное, он записывает на доске. Если правильно — задачу решили. Может, еще одну, чуть другую, а потом дает условие — и пытаемся решать сами. И мы решаем. Формулы-то есть, пример есть, все, все с энтузиазмом решается. Т.е. мне нужен пример».

ЛИИ (□▲), обучаясь у ЛСЭ (■○), сталкиваются с другими сложностями: базовая чёрная логика ЛСЭ попадает ЛИИ на ограничительную, слишком большое количество информации по ней вызывает напряжение. Кроме того, ЛСЭ, как представитель «серьёзной» квадры, мало внимания уделяет созданию лёгкой весёлой атмосферы, поэтому ЛИИ может стать скучно. А по □, наоборот, ощущается недостаток информации.

ЛИИ (□▲) — Игорь:

«<ЛСЭ> были в преподавателях. Плюс есть в том, что тебе дается материал, минус — в том, что самому приходится озвучивать иногда правила. С другой стороны, <ЛСЭ> всегда преподают так — называют правило и долбят примеры. Это хорошо в том плане, что отдельные части мозаики в целом неплохо запоминаются, хотя становится скучно долго сидеть на одном и том же. Трудность в ответах в том, что я обычно стараюсь выйти на какое-то обобщение, а они говорят — давай конкретику, давай примеры. Тут я могу долго зависать и придумывать эти самые примеры. В целом — идет не так, чтобы плохо, но и не так, чтобы хорошо. Как бы одну часть дела делает преподаватель, другую — я».

ЛИИ (□▲) — Дмитрий:

«Подход у <ЛСЭ> такой: повторяй действия, пока не начнешь делать их автоматически, как робот. Он думает, что ситуация будет идти только по одному варианту, а я вижу много вариантов, как можно сделать, поэтому демонстрация только одного варианта меня жутко не устраивала. Мне надо понять общий принцип. В процессе обучения происходит работа, а не отдых, поэтому о развлечении речь не идет, но работать вполне комфортно».

ИЛЭ отмечает, что в каких-то областях наиболее эффективно было бы обучаться у ЛСЭ, но если есть какие-то нестыковки в □, то ■-информация пролетает мимо, отсеивается.

ИЛЭ (▲□) — Анна:

«От <ЛСЭ> информация доходит быстро и бьет по почкам. Воспринимается скорее как призыв к действию, готовая последовательность шагов, где не нужно включать фантазию. Просто do it, do it. Если бы меня спросили, кого бы я хотела видеть в инструкторах по парашютному спорту — я бы наверно выбрала делового логика. Деловая логика, в отличие от структурной, отсекает все ненужное, переводит в режим последовательностей. И мне приятно это слушать. Если человеку не доверяешь, то скорее будешь искать (и находить) логические ошибки в высказываниях. Тогда часто так бывает, что вроде и слушал преподавателя, но ничего не запомнил из услышанного (информация «не ложится»)).»

В очередной раз подтвердилось на практике утверждение, что самыми лучшими для обучения являются тождественные отношения. Обучение происходит не только посредством слов или советов. Если два *тождика* работают рядом, то один обучается, даже просто наблюдая, поскольку у него информационные процессы сходны. Наблюдая деятельность другого, наблюдая исходные посылки и результаты, он может сам установить информационные связи между этими событиями. [1] Между учеником и учителем возникает прямой и объемный поток информации, по которому она беспрепятственно «перекачивается» с комфортной для обоих скоростью. [5]

ИЛЭ (▲□) — Анна:

«Информация от тождиков и зеркальчиков усваивается хорошо, будит много инсайтов внутри. Некоторые вещи хочется додумать и развить. Это свободное преподавание-сотрудничество, свободное от рамок. В голове после лекций возникает много вопросов и новых мыслей. В общем и целом я бы назвала это вдохновляющим обучением.»

СЛИ (○■) — Анастасия Д.:

«Преподаватели-<○■> были для меня просто находкой. Была у меня учительница математики <○■>. Могла доказать теорему тремя разными способами, причем объясняла это настолько доступно и легко, что доходило до всех без исключения. Не перегружала доказательства терминами и т. д. С преподавателем-<□▲> все было сложнее, она слишком любила оперировать научными терминами, за которыми порой терялась суть.»

Представители 4 квадры, как *объективисты*, находят между собой понимание в том, что есть некие общие объективные закономерностей, не зависящих от субъективных мнений.

■ в творческой функции предполагает интерес к обсуждению конкретных приемов и методов применения своих знаний. □ в фоновой функции позволяет без лишнего теоретизирования излагать и усваивать информацию системно. Поэтому ученик и учитель ○■ с удовольствием обсудят различные варианты практического применения знаний. Зачастую опыт и знания учителя воспринимаются как достоверные, проверенные на практике, и обсуждается лишь их эффективное практическое применение с учетом наработанной практической базы ученика. [3] Обучение базовым практическим навыкам эффективнее проводить именно в *тождественных* взаимоотношениях, особенно в условиях дефицита времени. [5]

Личный опыт

Я принадлежу к ТИМу СЛИ (○■), и особенно часто мне приходилось обучаться у ИЛЭ (▲□), поэтому хочу рассказать о том, как воспринимается это взаимодействие, более детально. Доны (будь то мои преподаватели или просто друзья) считают, что лучший способ обучения — это заставить человека додуматься самостоятельно, зародить в голове идею. Объясняя какой-то материал, они обычно задают общую концепцию (▲+□) и считают, что этого достаточно, что дальше человек и сам разовьет идею, дойдет своим умом, без наблюдения на конкретных примерах. А я при таких условиях даже задать уточняющие вопросы не могу, потому что не всегда понятно, что вообще спрашивать, такой способ мне не подходит. Мне не нужно доходить до

чего-то «своим умом» — мне нужно знать сразу результат, то, как система устроена, чтоб с помощью этого знания делать практически полезные дела.

Вот несколько примеров:

1)

Работала программистом, с выполнением задач возникали сложности. Решила обратиться к знакомому-ИЛЭ, он согласился помочь. Но вместо того, чтоб сразу объяснить алгоритм решения тех или иных задач, он пытался заставить меня самостоятельно додуматься до того, как нужно их делать.

10 минут объяснения на примерах — и я бы поняла и продолжила делать задание, но вместо этого я тратила по три часа на то, чтоб самостоятельно найти что-то по теме в интернете. Чаще всего ничего не находила, это было похоже на блуждание вслепую в темноте, ведь совершенно непонятно, от чего отталкиваться. Неоднократно объясняла, что без примеров я ничего не понимаю и что всё это бесполезно, но это не помогало.

Когда я наконец-то написала предполагаемый вариант кода и отправила ему, он сказал, что примерно так и нужно, внес некоторые замечания и добавил: «Хотя не совсем понятно, что за код, но в общем логика вполне правильная. Вот конкретный пример скидываешь — я тебе даю подсказку или ответ. А то, что тебе без примеров понимать сложно, — так ты делай что-нибудь, а я буду тебе говорить, что правильно, а что нет. Если ты ничего не будешь делать, и хочешь, чтобы я за тебя сделал, то это не обучение, это я за тебя сделаю всю работу». Совсем отчаявшись, я обратилась к СЛИ, который просто объяснил мне главные принципы того, как работает эта часть кода, подсказал конкретные шаги и действия, и мы вместе решили поставленную задачу.

2)

Друг-ИЛЭ прислал мне университетскую задачу по машине Тьюринга. Нужно было представить в голове ее работу и решить, используя данные из условия. Я даже представить ее работу не могла, потому что конкретики нет, для чего это нужно — непонятно, вживую тоже не увидишь. ИЛЭ очень детально и подробно объяснил условия задачи, а потом предложил мне самой составить таблицу для простой задачи (чтоб можно было потом и сложную посчитать). И снова тот же самый вопрос: «Ну, смотри, есть у нас то и это, что мы дальше должны делать?» А у меня возникает ощущение, что меня за ребенка считают, так и хочется сказать: «У меня есть глаза, я вижу, что у нас есть. Вы скажите, что дальше делать-то». Игровой подход к обучению, когда тебя побуждают к генерации идей, ни одна из которых, скорее всего, не сработает, не подойдет, не окажется правильной, кажется мне просто потерей времени. А слабая ▲ (да и блок ▲+□ в принципе направлен на другое) иногда и идей не может выдвинуть толком, потому что не от чего отталкиваться.

3)

Помимо этого разница иногда наблюдается даже в самом подходе к той или иной сфере. Например, на фотокурсах моим преподавателем был ИЛЭ, который уделял максимум внимания тому, чтобы в фотографии был сюжет, идея, и минимум — обработке как таковой, банальных фото очень не любил и за это всех критиковал. А я не умею видеть идеи с нуля, не умею видеть «необычное в обычном» и запечатлевать это. Помню, тогда очень сильно переживала, что я бездарный и банальный фотограф, потому что я куда больший упор делаю на качество фотографии, на цветопередачу, на обработку, а не на то, что я даже разглядеть не могу.

Через полтора года попала на мастер-класс к другому фотографу (соционикой я тогда уже начала увлекаться, поэтому в процессе целенаправленно пыталась определить тип). Сразу почувствовалось какое-то понимание, информация воспринималась хорошо. Он последовательно рассказал, с чего начинал, что и на какую технику снимал. Очень много было внимания к техническим деталям и к тому, как искать сюжеты, причём, в отличие от фотокурсов, мне был понятен принцип! Я тогда даже записывала свои впечатления («супер, так интересно слушать», «у него все идеи логические, прямо как я люблю», «это у него уже фанатизм к фотоделу, прямо вижу, что глаза горят — и у меня глаза загорелись») и некоторые цитаты («снять так, чтобы

было художественно, даже самое простое», «нет понятия славы, успеха, рекламы — есть понятие личного результата». «...я сам поразился, что такое снять могу», «важно чувствовать, что это всё кому-то нужно», «в то, что в этой серии фото квадратные, я не вкладывал никакую идею, это кадр такой», «надо делать что-то лучшее, что идёт от тебя», «идеи приходят редко, идея фото не ментальная, а визуальная, а обычно идей нет».) Можно продолжать ещё очень долго. Я анализировала, как он отвечает на вопросы, и думала, как отвечала бы сама. Точно так же и отвечала бы. И по маркерам признаков Рейнина это получился 100% мой *тождик*, СЛИ.

Меня это так вдохновило, что я решила задержаться на несколько минут и переброситься парой слов. Сказала ему, что все очень понятно, что было бы здорово, если бы он в этой фотешколе вёл полноценный курс. Даже на соционику намекнула — упомянула, что моё мышление устроено точно так же. И ещё раз поблагодарила. А он мне и говорит: «Вы понимаете, что вы мне бальзам на душу льете просто? Вот ради таких отзывов и хочется вообще такие мероприятия проводить». ☐-мотивация сработала ☺ Уходила с мыслью, что хочется сохранить в себе это вдохновение, это горение, этот интерес.

Выводы

Таким образом, разница ☐- и ■-подхода неизбежно проявляется во всех областях человеческой деятельности, и особенно важно учитывать это при выборе методики обучения или выборе наставника. Правильно выбранная методика позволяет повысить эффективность усвоения новых знаний. В тождественных и зеркальных отношениях информация усваивается лучше и быстрее всего, так как передаётся на привычном «языке».

Нельзя не упомянуть о важности личности самого преподавателя и качества профессиональной подготовки. Если преподаватель, руководствуясь своими собственными ценностями и установками, проявляет излишнее упорство в том, чтоб ученик воспринимал информацию только так и никак иначе, и не пытается учитывать особенности личности ученика, он может оказать на него демотивирующее воздействие, зарождаёт сомнения в его собственных способностях к той или иной сфере деятельности. Соционические знания (и знание ТИМа ученика) могут помочь преподавателям в разрешении возможных недопониманий и конфликтов, возникающих в процессе обучения.

Л и т е р а т у р а :

1. Букалов А.В. Потенциал личности и загадки человеческих взаимоотношений. — М.: Чёрная белка, 2009.
2. Прокофьева Т.Н., Каменева С.К. Ещё раз о квадратных ценностях // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. — 2010. — №4.
3. Тупякова А.А. Группы способа принятия решений // Менеджмент и кадры: психология управления, соционика и социология. — 2014. — № 7.
4. Ермак В.Д. Классическая соционика. Системная концепция теории информационного метаболизма психики. — М.: Чёрная белка, 2009.
5. Мешкова Е.А. Тождественные отношения «Габенов» // Психология и соционика межличностных отношений. — 2016. — № 3-4.