
**Міністерство освіти і науки України
Рівненський державний гуманітарний
університет**

С. С. ПАЛЬЧЕВСЬКИЙ

СУГЕСТОПЕДАГОГІКА: новітні освітні технології

Навчальний посібник

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів
вищих навчальних закладів*



УДК 37.013.44+37.015.3+159.962

ББК 74.00

П-146

*Рекомендовано Міністерством освіти і науки України
як навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів
(Лист МОНУ № 14/18.2-103 від 28.01.2004 р.)*

Рецензенти:

Сиротенко А.Й. – академік АПСН, доктор педагогічних наук, професор;

Бех І.Д. – академік АПН України, доктор психологічних наук, професор;

Корнєєв В.П. – доктор педагогічних наук, професор;

Кукса Т.І. – заслужена вчителька України, викладач географії Рівненської гуманітарної гімназії з поглибленим вивченням іноземних мов

Науковий редактор:

Сиротенко А.Й. – доктор педагогічних наук, професор

Пальчевський С.С.

П-146 Сугестопедагогіка: новітні освітні технології: Навч. посібник.
–К.: Кондор, 2005.– 351 с.

ISBN 966-7982-76-9

У навчальному посібнику розглядається сугестопедагогіка як психотерапевтична течія педагогіки. Визначаються її джерела. Висвітлюються зв'язки з сугестологією, психотерапевтикою, психологією, фізіологією, генетикою, філософією сучасної освіти та основами театрального мистецтва.

Викладаються основи теорії навчання та виховання у світлі головних напрямів сугестопедагогіки: гіпнопедії, релаксопедії, сугестопедії. Останні показані у взаємозв'язках та взаємовпливі. Виявлено причини, що привели до згасання гіпнопедичного напряму, а також ті з них, що заважають широкому впровадженню у педагогічну практику релаксопедії та сугестопедії. Обумовлюється необхідність створення сугестопедичної моделі ХЕТвод.

Розкрито психолого-фізіологічні та дидактико-методичні основи ХЕТвод.

Висвітлюється широке коло питань сугестопедагогічного школознавства.

Навчальний посібник розрахований на студентів вищих навчальних закладів, професорсько-викладацький склад вищих навчальних закладів, студентів, керівників освітянських органів, директорів та вчителів шкіл, усіх тих, хто цікавиться проблемами нетрадиційних педагогічних систем.

Авторські права захищені законом.

ББК 74.00

ISBN 966-7982-76-9

© Пальчевський С.С., 2004

© Кондор, 2004

Зміст

ВСТУП	4
Розділ перший. ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ СУГЕСТОПЕДАГОГІКИ	10
1.1. Сугестопедагогіка як педагогічна течія	10
1.2. Джерела сугестопедагогіки	31
1.3. Сугестологічні основи сугестопедагогіки у світлі теорії Г.К.Лозанова	42
ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ	65
Розділ другий. ОСНОВИ ТЕОРІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ У СВІТЛІ ГОЛОВНИХ НАПРЯМІВ СУГЕСТОПЕДАГОГІКИ	67
2.1. Гіппопедія	67
2.2. Релаксопедія	90
2.3. Сугестопедія	122
ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ	151
Розділ 3. СУГЕСТОПЕДИЧНА МОДЕЛЬ ХЕТвоД	155
3.1. Цілепокладання сугестопедичної моделі ХЕТвоД у світлі завдань філософії сучасної освіти	155
3.2. Психолого-фізіологічні основи ХЕТвоД	164
3.3. Дидактико-методичні основи ХЕТвоД	190
3.4. Організаційно-методичні умови реалізації концепції сугестопедичної моделі ХЕТвоД у процесі експериментально-дослідної роботи	229
ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ	245
Розділ четвертий. СУГЕСТОПЕДАГОГІЧНЕ ШКОЛОЗНАВСТВО ...	248
4.1. Принципи розбудови сугестопедагогічних систем освітнього закладу	248
4.2. Вимоги до особистості сугестопедагога	253
4.3. Функціональна площа сугестопедагогічних систем освітніх закладів	257
4.4. Завдання, зміст та форми методичної роботи в сугестопедагогічному закладі	267
ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ	270
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ	271
СЛОВНИК ТЕРМІНІВ	276
ЛІТЕРАТУРА	281
ДОДАТКИ	291
SUMMARY	342

ВСТУП

Сучасна філософія освіти стверджує кризовий стан останньої як на вітчизняних теренах, так і за рубежем. З одного боку, їй не вдається виплекати в підростаючого покоління світогляд, який запобігав би загостренню глобальних проблем людства, сприяв би як фізичному, так і духовному оздоровленню націй, а з іншого – продовжується відчуження діючої освіти від індивідуальних інтересів багатьох людей. Таким чином, дисгармонія між загальносуспільним «треба» і власне-особистісним «хочу» часто залишається неподоланою.

Такий стан зумовлений технократичними підходами до проблем формування особистості, що стало результатом зосередження освітнього процесу на засвоєнні, насамперед, традиційних компонентів змісту освіти (знань, умінь та навичок) у той час, коли життя вимагає поряд із традиційними засвоєнням нетradiційних: досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, духовності.

До того ж, склалася ситуація, коли усталені методи, форми та засоби навчання і виховання недостатні не лише для того, щоб вивільнити на навчальних заняттях час для засвоєння нетрадиційних компонентів змісту освіти, а навіть для того, щоб належним чином засвоїти традиційні.

Творчі пошуки вчених як вітчизняних, так і зарубіжних, учителів-новаторів створюють можливість знаходження шляхів виходу із кризового стану. Ці пошуки властиві різним напрямам педагогіки: дидактичному, філософському, соціологічному, психологічному, математичному, кібернетичному. Характерні вони і для сугестопедагогіки, яка започатковує новий – **психотерапевтичний напрям** у педагогіці.

Сугестопедагогіка, орієнтуючись на використання прихованіх резервів особистості, дозволяє помітно розширювати і поглиблювати навчально-виховний процес, здійснювати навчання, виховання і розвиток у нерозривній єдності, що відповідним чином позначилося і на структурі нашого посібника.

Не все, що напрацьовано в основних напрямах сугестопедагогіки, витримало випробування педагогічною практикою та часом. Не всі напрями сугестопедагогіки доцільні для застосування у вітчизняному педагогічному просторі. Однак знання їх збагатить представників науки та практики,

зумовить подальші творчі пошуки, які так необхідні в цей визначальний для України час.

Такі напрями сугестопедагогіки, як сугестопедія та релаксопедія, знаходять дедалі ширший і ширший ґрунт у вітчизняній педагогічній практиці, збагачуючись останньою і виявляючи нові можливості для розв'язання назрілих педагогічних проблем.

Нетрадиційні школи – системи, які нещодавно почали з'являтися в освітньому просторі України, прагнуть освоєння інноваційних педагогічних систем, у тому числі й сугестопедагогічних. Однак, як слухно зауважує О.В.Киричук, проектуючи такі школи, автори «... залишають поза увагою основні принципи, на яких будеться та чи інша педагогічна система закладу освіти, що часто веде до безсистемності у використанні змісту, форм і методів організації навчально-виховного процесу. Ігнорується також результативна сторона – індикатори і показники ефективності функціонування тієї чи іншої навчально-виховної системи» [1, с.3].

Усе це, на думку вченого, вимагає докладнішого аналізу подібних педагогічних систем як у статиці, так і в динаміці. Необхідним теоретико-методологічним підґрунттям такого розгляду є вихід на три площини останнього: 1) предметну (компонентно-структурну); 2) функціональну (зовнішнього і внутрішнього функціонування); 3) історичну (генетичного і прогностичного аналізів).

Складалося так, що пошуки розкриття резервів людської психіки і використання їх в освітньому процесі призвели до виникнення в першій половині ХХ століття **гіппопедії** – першопочаткового напряму сугестопедагогіки, який передбачав засвоєння навчальної інформації в стані природного сну. Дослідження згаданої проблеми досить широко розгорнулося по обидва боки Атлантичного океану, головним чином, у США та СРСР. Упродовж численних експериментів були напрацьовані форми, методи та засоби здійснення гіппопедичного навчання. Однак час довів нежиттєвість цього напряму сугестопедагогіки.

Така ж доля спіткала **ритмопедію**, яка, будучи своєрідною модифікацією гіппопедії, базувалася на організації переходів станів біоритмів – гіпнотичних фаз.

У другій половині ХХ століття тривалі пошуки резервів психічної діяльності людини призвели майже до паралельного розвитку двох найновіших напрямів сугестопедагогіки – **релаксопедії** та **сугестопедії**. В основу першої була покладена прогресивна м'язова релаксація та автогенне тренування, а в основу другої – сугестивні впливи засобами неспецифічної психічної реактивності: інтонацією голосу, мімікою, жестом, виразом очей, ідеомоторними рухами, поставою, обстановкою, джерелом слова з його авторитетом – тобто всім, що пов'язане з моментом вимови слова.

Упродовж майже трьох десятиліть релаксопедія та сугестопедія на пострадянських просторах продовжують залишатися новітніми навчальними системами. Перша хвиля інтересу до них у 70-80-х роках спричинила створення на їхній базі кількох досить відомих методів вивчення іноземних мов [2–6]: методу системного підходу до вивчення іноземних мов Л.Ш.Гегечкорі, методу активізації резервних можливостей особистості та колективу Г.О.Китайгородської, сугестокібернетичного інтегрального методу В.В.Петрусинського, емоційно-смислового методу І.Ю.Шехтера, сугестивно-програмованого методу навчання, розробленого у відділах науково-дослідної лабораторії педагогіки, психології і НОУП Одеської державної консерваторії.

Однак згадані методи використовувалися і певним чином продовжують використовуватися в основному для вивчення іноземних мов у групах дорослих. Життя ж вимагає широкого їх застосування в масових ланках середньої та вищої освіти.

На жаль, основні праці основоположника сугестопедії Г.К.Лозанова досі не перекладені ні українською, ні російською мовами. Важкодоступними для вчителя і викладача ВНЗ залишаються праці названих авторів методів інтенсивного вивчення іноземних мов та одного з ініціаторів створення й розвитку релаксопедії І.Є.Шварца.

Зважаючи на це, а також на відсутність відповідних навчально-методичних центрів, стає зрозумілою невмотивованість багатьох адаптацій згаданих сугестивних підходів до навчального процесу.

У 1979 році Г.К.Лозанов змушений був звернутися до своїх послідовників у СРСР з певними роз'ясненнями. Зокрема він зазначив, що кількість «... кваліфікованих, недостатньо кваліфікованих і некваліфікованих викладачів, які застосовують (деякі, на жаль, тільки думають, що застосовують. – Г.Л.) сугестопедичне вивчення іноземних мов дедалі більшості інститутів у країнах різних континентів, значно розширилась. Це призвело до теоретичних неточностей і суперечностей, до необґрунтованих практичних адаптацій (поряд з обґрунтованими. – Г.Л.) і зрештою до спотворення результатів. У деяких випадках обмежені можливості для підтримки регулярного творчого контакту з працюючими у цій сфері затримують розвиток сугестопедії» [7, с.53].

Сам основоположник сугестопедії, відзначаючи її психопрофілактичне, лікувальне та загальнорозвиваюче значення, трактував останню то як метод навчання, то як нову навчальну систему або новий педагогічний напрям [8].

Очолюваний ним НДІ сугестології в м. Софії (Болгарія) провів чимало експериментів із вивчення на базі нових підходів різних шкільних дисциплін. Результати виявилися надзвичайно обнадійливими, що, очевид-

но, і дало підстави заявити авторові нововведення про новий педагогічний напрям у світовій педагогіці.

Проте ні сугестопедії, ні релаксопедії, які в експериментах очолюваної І.Є.Шварцем лабораторії також засвідчили свою високу ефективність, не вдалося ввійти в широку масову педагогічну практику ні середньої, ні вищої вітчизняних шкіл. Хоча трапляються поодинокі випадки використання згаданих напрямів сугестопедагогіки на вітчизняних теренах (Полтава, Рівне, Одеса, Львів).

За рубежем, окрім самої Болгарії, широко застосовують сугестивні підходи до навчання в Угорщині, Франції, Канаді, США.

Нові реалії політичного та економічного життя України вкотре збуджують інтерес до сугестивних методів навчання, які не тільки звільняють учня від суспільно сугестивної норми меж його можливостей, а й стимулюють гармонійний розвиток особистості. До того ж необхідність широкого вивчення іноземних мов не зменшилась, а навпаки – зросла.

Аналіз сугестивних методів навчання, який був зроблений у 70-90 роках минулого століття представниками психології та дидактики, з одного боку, виявився суперечливим, а з іншого – явно недостатнім.

Філософи звертали увагу психологів на те, що сугестія є елементом нормального спілкування людей, і недооцінювання її в будь-якій галузі людської діяльності стає «... доволі ризикованим анахронізмом» [9, с.108].

Щодо цього слід зауважити, що й понині декому важко зrozуміти істину, згідно з якою сугестія використовувалася з найдавніших часів, використовується сьогодні й буде використовуватися в навчально-виховному процесі. Але коли ми говоримо про сугестивні методи навчання або сугестивний напрям у розвитку педагогіки, то йдеться насамперед про **цілеспрямоване використання сугестії**, а не стихійне. В основу ж різних напрямів сугестопедагогіки покладено характер використання сугестивних впливів на особистість та особливість прийомів впливу на мнестичні можливості людини.

У відповідь на застереження філософів дехто з психологів заявляв, що перенесення сугестології (науки про навіювання. – С.П.) на педагогіку виправдане [10, с.85], а дехто, навпаки, констатував, що, наприклад, сугестопедія, маючи міцні психологічні, психотерапевтичні, фізіологічні та дидактичні корені, не новий метод навчання, а значно глибинніше явище – нова дидактико-психологічна система навчання, здатна для перенесення на будь-який навчальний предмет і в цьому розумінні насправді становить новий напрям у педагогіці [11, с.50]. Підтвердженням цього стало застосування сугестопедії не тільки для вивчення іноземних мов, а й для вивчення таких навчальних дисциплін, як географія, історія, українська мова, фізичне виховання [12–15].

Таким чином, виникла необхідність розгляду основних напрямів сугестопедагогіки не лише як дидактико-педагогічних систем, а й педагогічних, зіставлення їх із традиційною педагогічною системою в предметній, функціональній та історичній площинах. Це дає можливість визначити місце основних напрямів сугестопедагогіки в біполярному континуумі – від педоцентричних до соціоцентричних педагогічних систем.

Будь-яка педагогічна система, зокрема й дидактико-психологічна, потребує постійного розвитку, який відбувається в контексті умов соціального середовища, що постійно змінюється. З одного боку, прагнучи адаптуватися до вихованців з їхніми індивідуальними особливостями, а, з іншого – вчасно реагувати на соціально-культурні зміни природного, предметного, соціокультурного середовища, основні напрями сугестопедагогіки в сучасних умовах для свого виживання повинні інтегрувати позитивні аспекти як педоцентричних, так і соціоцентричних систем. Така інтеграція є однією з основних вимог сучасної філософії освіти. Однак вона не здійснена й досі. А це різко звужує коло використання напрямів сугестопедагогіки, які, на жаль, найчастіше практикуються, як інтенсивні методи засвоєння лише традиційних компонентів змісту освіти: знань, умінь та навичок. Та й то в основному з метою вивчення іноземних мов.

Автору на прикладах діяльності не лише багатьох творчо працюючих учителів та викладачів, а й власної діяльності довелося переконатися, що сугестопедагогіка має невикористані резерви для розв'язання завдань, поставлених перед освітою сучасною філософією.

Це і стало головною причиною створення моделі сугестопедичного навчання ХЕТвод.

У вітчизняній педагогічній та психологічній науках нині цілком очевидно не вистачає досліджень сугестопедагогіки для належного теоретичного осмислення основних її напрямів як педагогічних систем, які б могли скластися за умови їх масового поширення. Тому виникає необхідність розробки основ сугестопедагогічного школознавства.

Методологічну основу даного навчального посібника складають ідеї цілісного підходу до вивчення педагогічних процесів та явищ, системно-структурного аналізу їх властивостей як у якісному, так і в кількісному відношенні.

Орієнтуальною основою стали також вимоги сучасної філософії освіти, пропонованої нею синергетичної методології, яка потребує, щоб кожний результат конкретної педагогічної дії негайно аналізувався в плані його зіставлення з метою цієї дії для того, аби виявити можливу ситуацію входження його в суперечність зі згаданою метою.

Якщо застосування ідей цілісного підходу до вивчення властивостей основних напрямів сугестопедагогіки пояснюється системним характером

останніх, то застосування синергетичної методології – необхідністю врахування непередбачуваного елементу, зумовленого віковими і неповторювально-індивідуальними особливостями учнів.

Для того, щоб краще зрозуміти теоретичні та практичні підходи до застосування моделі сугестопедичного навчання ХЕТвод, у «Додатках» для прикладу запропоновано розробку глобальної теми з курсу географії світу «Африка», на вивчення якої за одним із структурних варіантів системи середньої освіти відведено 13 годин. Використовуючи цей матеріал та основні закономірності певного шкільного навчального предмета, легше застосовувати модель сугестопедичного навчання ХЕТвод для вивчення інших шкільних дисциплін.

Роздiл перший

ЗАГАЛЬНІ ОСНОВИ СУГЕСТОПЕДАГОГІКИ

1.1. Сугестопедагогіка як педагогічна течія

В основі поняття «сугестопедагогіка» лежить латинське слово *suggesio*, що означає навіювання. Таким чином, у буквальному розумінні сугестопедагогіка – педагогіка навіювання. Однак цілком слушно може виникнути думка, що традиційна педагогіка далека від навіювання, не використовує його. Такі думки, на жаль, насправді інколи побутують, засвідчуячи живучість уже згадуваного «ризикованого анахронізму».

Науково неодноразово доведено, що для процесу пізнання характерний синергізм мислення і почуття, раціонального та ірраціонального, свідомого і парасвідомого. Останнє, як засвідчує психолог Л.С.Виготський, не відділене від свідомості якоюсь непрохідною стіною. Процеси, які починаються в ньому, часто продовжуються у свідомості, і, навпаки, чимало свідомого витісняється нами в підсвідому сферу. Існує постійний живий динамічний зв’язок між обома сферами нашої свідомості. Підсвідоме впливає на вчинки людини, виявляється в її поведінці [16, с.94].

Отже, не враховувати величезної сфери підсвідомого у формуванні особистості без шкоди для процесу згаданого формування не можна.

Засоби навіювання широко використовувалися талановитими педагогами всіх часів і всіх народів. Відомо, наскільки високо цінував їх А.С.Макаренко.

Упродовж розвитку сугестопедагогіки як педагогічної течії в процесі експериментальних досліджень доведено, що науково обґрунтоване раціональне використання згаданих засобів допомагає педагогу-сугестологу розкривати так званий резервний комплекс учня чи студента. А це не тільки розширює обсяг та підвищує рівень засвоєння навчального матеріалу, а й викликає почуття задоволення зрослими власними можливостями, упевненості у своїх силах, враження легкості та приємності в навченні, що бла-

готвorno впливає не лише на здоров'я учня, студента чи слухача курсів, а й самого педагога. Останнє важливе з огляду на те, що згідно з дослідженнями, проведеними німецькими фахівцями з Потсдамського університету, останнім часом доля людей, схильних до певних захворювань, серед учителів загрозливо порівняно з представниками інших професій.

Історія розвитку сугестопедагогіки, особливо такого її напряму як гіппонпедія, сягає своїм корінням у глибоку давнину.

У літературі трапляються свідчення про те, що ще понад тисячу років тому буддійські священики в Китаї нашпітували сплячим учням на вухо священні тексти. Відомо також, що у йогів одним із способів тренування пам'яті вважається запам'ятовування у сні складних текстів. Древні індуські факіри усипляли своїх учнів і під час сну навчали їх складним фокусам, що вимагали посиленої уваги, спостережливості та виняткової пам'яті. В Ефіопії здавна для підготовки лебашів (тобто детективів. — С.П.) брали легконавіюваних підлітків, певними прийомами викликали в них сонний стан і перераховували їм ознаки злочинця. Щі ознаки описувалися настільки детально, з такою кількістю подробиць, що людина у звичайному стані свідомості аж ніяк не змогла б запам'ятати їх. Лебаші під час нетривалого сну легко і швидко запам'ятували все сказане.

Згідно з твердженням французького вченого Пішона в 1922 році гіппонпедичний метод навчання застосовував викладач радіосправи американської морської школи в Пенсаколі (штат Флорида). Учні цієї школи навчалися телеграфному коду під час сну. Вони лягали спати з телефонними навушниками. Через ці навушники впродовж ночі кількаразово передавали певні знаки. Уранці достатньо було одного повторення, щоб міцно запам'ятати засвоєний під час сну урок.

В історії гіппонпедії нерідко траплялися випадки, коли повідомлення про реальні спроби навчання під час сну перепліталися з передруком уривків фантастичних оповідань. На це звертав особливу увагу один із перших дослідників гіппонпедії А.М.Свядощ [17, с.26].

Однак у 30-ті роки минулого століття у США навчання уві сні стає комерційною справою. Розпочинається продаж різноманітних грамофонних платівок із записами навчальних текстів, механізмів і приставок для багаторазового їх програвання.

У 50-х роках особливий інтерес до гіппонпедії виявили військові кола країни. ВПС США доручають одній із найбільших науково-дослідних організацій — Рандовській корпорації в Санта-Моніці (Каліфорнія) — усебічне дослідження питань навчання уві сні. Керівництво цією роботою доручається докторам наук Ч.Саймону та В.Еммонзу. Звіти про ці дослідження з відомих причин надзвичайно лаконічні, хоча в деяких із них уміщені матеріали багатьох авторів.

Досить грунтовні відомості про розвиток гіпнopedії в США вміщує книга Д.Кертіса [18]. У ній особливо заслужовує на увагу висвітлення практики застосування гіпнopedії.

Зокрема згадується про те, що під час Другої світової війни військовослужбовці американської армії секретно вивчали азбуку Морзе та іноземні мови в стислі строки за допомогою навчання уві сні. Наголошувалося, що «... прославлений відділ стратегічної служби армії США навчав своїх агентів не тільки мови, а й акценту, сленгу і звичаїв країни, у яку необхідно було проникнути» [18, с.21].

Тут же йдеться про те, що відділ національної оборони Канади в 1955 році використовував навчання під час сну в процесі підготовки особового складу ВПС.

Однак гіпнopedії надають дедалі більшого значення і в цивільних навчальних закладах Америки. Так, згідно з результатами досліджень Д.Кертіса, науково-дослідні асоціації для дослідження проблем навчання під час сну були створені в Північноамериканському, Каліфорнійському, Джорджтаунському, Вашингтонському університетах, а також у Логопедичному інституті в Канзасі та інших вищих навчальних закладах США.

У книзі Д.Кертіса згадується про те, що до 1960 року близько 8000 студентів різних коледжів країни самостійно навчалися під час природного сну, що один із лекторів західних штатів збільшив на 75% власну здатність запам'ятовувати необхідний йому інформаційний матеріал, що під керівництвом професора романських мов А.Міллера один із його слухачів за тиждень засвоїв матеріал усього семестру [18, с.18–19].

Описуються факти використання гіпнopedії з метою перевиховання злочинців. Так, у таборі Вудлейк Роуд Кемп поблизу м. Вісалія Туларського графства в штаті Каліфорнія злочинцям під час сну передавали проповіді, у яких навіювалися загальнохристиянські цінності [18, с.38].

Наприкінці 40-х – на початку 50-х років у США захищено чимало дисертацій із проблем сприйняття та запам'ятовування навчального матеріалу під час сну: Північнокаролінський університет (Ч.Елліот, 1947), університет Вичита (Т.Хеджез, 1950), Чиказький університет (Т.Стампфіль, 1953), Вашингтонський університет (В.Хойт, 1953).

Поступово залучилися до робіт з розвитку гіпнopedії радіоакустики. Уже в 50-х роках у країні для навчання під час сну використовувався спеціальний апарат дорміфон, що забезпечував можливість багаторазового повторення гіпнopedичної програми. Згодом він неодноразово вдосконалювався.

Теоретичні основи гіпнopedії та питання її практичного застосування розроблялися також у Франції, де цей напрям представляв Ж.Женеве.

Ще в 50-х роках на сторінках науково-популярних журналів з'явилися повідомлення про те, що з 1952 року на військовій базі Карпікете (Каєна)

на Корсиці військовослужбовці навчали методами, що використовували певні періоди сну.

Широкі дослідження проблем гіпнотерапії в 30-х роках минулого століття розгортаються в СРСР.

У зв'язку з цим дослідник Л.А.Близниченко в історії розвитку гіпнотерапії розрізняє донауковий і науковий періоди. Гіпнотерапевтичні пошуки в 20-х роках минулого століття в Європі та США він вважав любительськими спробами. Перші наукові дослідження, на його думку, були проведені в 30-х роках у СРСР А.М.Свядоцем. Вони проводилися в Лабораторії вищої нервової діяльності охорони здоров'я дітей і підлітків, Лабораторії з вивчення сну інституту фізіології ім.І.П.Павлова АН СРСР, а також у клініках М.І.Красногорського, М.І.Озерецького та ін.

А.М.Свядоць довів, що в певних випадках під час природного сну можна не тільки сприймати, а й засвоювати навчальну інформацію. Досліди проводили з використанням слів іноземної мови, технічних матеріалів, beletrystики. Спостереження засвідчили, що інформація інколи зберігається в пам'яті сплячої людини і після пробудження може бути відтворена.

Однак чимало причин завадили подальшому розгортанню науково-дослідної роботи в цьому напрямі. Але експерименти вченого виявилися своєрідним трампліном для гіпнотерапевтичних досліджень 60-х років.

Л.А.Близниченко проводив дослідження в напрямі вивчення мови, її інтонаційних особливостей як основи методу введення та закріплення інформації в пам'яті людини під час природного сну. Це дозволило розробити методику введення і закріплення інформації в пам'яті людини під час природного сну, яка пізніше була описана Л.А.Близниченком в одній із його монографій [19].

Невдовзі В.П.Зухарем, Ю.А.Максимовим та І.П.Пушкіною було розроблене теоретичне обґрунтування психофізіологічних механізмів у гіпнотерапії. На основі електроенцефалографічних записів під час природного сну та гіпнотерапевтичних сесій виявлено суть фізіологічних та психологічних основ сприйняття інформації в стані природного сну.

Аналіз цих електроенцефалографічних записів дозволив дослідникам виділити п'ять стадій сну: дрімоту, поверхневий сон, сон середньої глибини, глибокий сон, дуже глибокий сон. Виявилось, що впродовж розвитку сну змінюється характер біопотенціалів головного мозку. Якщо для стану неспання характерні високочастотні коливання, то для стану сну — низькочастотні.

Спостерігаючи за сприйняттям і запам'ятовуванням навчальної інформації та зіставляючи отримані дані з фізіологічними закономірностями, що властиві певній стадії сну, В.П.Зухар, Ю.А.Максимов та І.П.Пушкіна

дійшли висновку, що найефективнішим періодом гіпнотичного навчання є перші три стадії сну (дрімота, поверхневий та неглибокий сон). Останні настають у середньому через 5–10 хвилин і продовжуються 40–45 хвилин після засинання [20, с.68].

Водночас серія досліджень була проведена В.Н. Куликовим. Вони спрямовувалися в трьох напрямах: 1) проведення гіпнотичного сеансу за умови відсутності попередньої підготовки учасників останнього до сприйняття і запам'ятовування текстів; 2) проведення з попередньою підготовкою у формі навіювання під час природного сну; 3) проведення з попередньою підготовкою у формі навіювання в стані неспання.

Експерименти підтвердили передбачення А.М. Свядоша, що здібності до сприйняття і запам'ятовування інформації як уві сні, так і у звичайному стані свідомості майже однакові.

Виявилось, що для ефективнішого навчання уві сні доцільно попередньо встановити контакт з учасником гіпнотичного сеансу, сформувати шляхом навіювання відповідну установку на сприйняття тексту. Певну роль відіграють також сила голосу, його інтонація, ритміка мовлення, паузи.

Багатьох педагогів у країні захоплювало в гіпнотедії те, що з її допомогою значно скорочувався час на заучування слів іноземної мови. У деяких містах СРСР почали створюватися так звані нічні школи.

Експериментальну гіпнотичну лабораторію для вивчення іноземної мови студентами-виробничиками вечірнього індустріального інституту організовує в м. Норильську Є.М. Сіровський. Розроблений ним комплексно-гіпнотичний метод (КГМ) ефективно об'єднує гіпноінформацію, аудиторні та домашні заняття в єдиний цикл навчання. Головним у роботі лабораторії виявилася активізація творчої діяльності студентів на основі міцно засвоеної впродовж гіпнотичного сеансу навчальної інформації.

Застосування гіпнотедії, насамперед, як методу інтенсивного вивчення іноземних мов, незважаючи на необхідність забезпечення відповідним обладнанням, постійно розширявалося. Напрацьований у лабораторії іноземних мов Міністерства вищої та середньої спеціальної освіти РРФСР досвід дозволив деяким дослідникам гіпнотедії зробити висновок, що в майбутньому «...застосування гіпнотедії набере масового характеру. У цьому випадку стане можливим централізувати виробництво мовленнєвих програм, записаних на магнітофонну стрічку. Пункти навчання із застосуванням гіпнотедії отримуватимуть копії програмованих матеріалів, придатних для безпосереднього використання» [21, с.165].

Однак із розвитком гіпнотедії виникло чимало проблем, розв'язання яких відкладалося.

Суперечливим виявився сам термін початкового напряму сугестопедагогіки. Згідно з «Українською радянською енциклопедією» **гіпнотедія**

(від гр. *hypnos* – сон, і *paideia* – навчання, виховання) – галузь педагогічної науки, яка розробляє методи навчання під час природного сну [22, с.44]. У цьому випадку назва напряму не вправдовує його суті. Така суперечність призвела до парадоксального поділу гіпнopedії на два напрями: навчання в стані природного сну та навчання під гіпнозом. У зв’язку з цим доречними стали коментарі редакції журналу «Сім’я і школа» до статті М.Константиновського «Вдень чи вночі»: «Якщо можна говорити про введення інформації в пам’ять людини під час природного сну, щоб полегшити чисто механічне запам’ятування слів іноземної мови, формул і т.ін., то другий напрям гіпнopedії – навчання під гіпнозом – повинен розглядатися сьогодні як галузь не педагогіки, а медицини. (Тим паче, що проводити гіпнотичні сеанси дозволяється в нашій країні тільки особам, які мають диплом лікаря.)» [23, с.26].

Прихильники використання гіпнозу в гіпнopedії апелюють до високої ефективності останнього. Так, В.П.Зухар з приводу цього пише: «Найефективнішим засобом підвищення ступеня засвоєння навчальної інформації під час сну є попереднє навіювання, проведене в гіпнотичному стані. У серії експериментів піддослідні після попереднього навіювання запам’ятували в кілька разів більше інформації» [29, с.68].

Про те, що гіпнopedія немислима без гіпнозу, заявляє гіпнолог В.Райков. Свої докази він будував на тому, що на гіпнopedичних сеансах слова запам’ятовуються, не супроводжуючись сновидіннями. Це дало йому право заявити, що «... очевидно, піддослідний та експериментатор взаємодіють еп гаррот. Але будь-який частковий сон зі встановленим рапортом є гіпноз! Мабуть, природний сон під впливом голосу читача поступово переходить у гіпнотичний» [17, с.28].

Зважаючи на це, він висловив сумнів стосується доцільноті проведення нічних сеансів у той час, коли з допомогою гіпнозу їх можна проводити вдень. На користь цього, на його думку, говорить і те, що коли проведення сеансу гіпнopedії в стані звичайного сну вимагає повторення навчального тексту до 10 і більше разів, то в стані гіпнозу вистачає 2-3-кратного повторення [там само].

М.Константиновський наводить приклад, коли гіпнолог В.Л.Райков подавав для запам’ятування групі слухачів під гіпнозом до 120 лексичних одиниць англійської мови за сеанс, а його колега В.В.Мілашевич – до 400 лексичних одиниць китайської та японської мов. Відтворення у звичайному стані свідомості сягало близько 96% [23, с.26]. У цей час Є.Л.Леон у подібних експериментах, які проводилися у стані звичайного сну, засвідчує використання в одному сеансі 35–70 нових слів іноземної мови [24, с.21].

Зважаючи на це, М.Константиновський на користь використання гіпнозу в навчальному процесі заявив, що перший відкриває доступ в «архіви па-

м'яті». А на питання, якому з головних напрямів гіпнopedії віддати перевагу – навчанню під час природного сну чи навчанню під гіпнозом, відповідає: «Читач, очевидно, сам уже дійшов правильного висновку: альтернатива надумана – обидва методи не конкурують, а доповнюють один одного» [23, с.26].

На користь використання гіпнозу в гіпнopedії висловився В.Куликов: «У наших дослідженнях проводилися три серії експериментів: у природному сні, під гіпнозом, у звичайному стані свідомості. Піддослідними були студенти. Як текст використовувалися перероблені розділи з підручника психології для педінститутів. Ось як був засвоєний матеріал (середні цифри за серіями): I – 78%, II – 87%, III – 74%. Найбільшу продуктивність демонстрували ті, хто знаходився в глибокому гіпнотичному сні і хто легше піддавався навіюванню» [17, с.26].

Однак більшість дослідників стали рішучими противниками використання гіпнозу в гіпнopedії. Наприклад, І.П.Пушкіна стосовно цього писала: «Мені хотілося б підкреслити, що гіпнopedія в нашому трактуванні не має нічого спільногого з гіпнозом... Звичайно, ніхто не заперечує, що можливе навчання під гіпнозом. Однак воно має характер гіпнотичного чи післягіпнотичного навіювання, а це вже не чиста гіпнopedія» [там само].

Через це майже у всіх визначеннях гіпнopedії слово гіпноз відсутнє, хоча доведено, що звичайний сон і гіпнотичний можуть взаємопереходити один в одного.

Відомо, що в основі гіпнотичного сну, як і природного, лежить сонне гальмування, але з наявністю в корі головного мозку «сторожового пункту». Завдяки йому якраз і здійснюється словесний зв'язок, так званий рапорт, між гіпнотизером і гіпнозованим. Таким чином, словесне навіювання під час гіпнотичного сну – це перенесення уявлень від однієї людини до іншої без будь-якого опору піддослідної особи. Навіювання в гіпнотичному сні діє як сильний концентрований подразник, місцем прикладання якого є та ділянка мозку загіпнотизованого, через яку підтримується згаданий рапорт з гіпнотизером. Оскільки, окрім «сторожового пункту», увесь мозок загіпнотизованого загальмований, навіювані накази, думки, слова та дії не зустрічають будь-яких перешкод, засвоюються і виконуються беззаперечно. У цьому й полягає один із найважливіших ефектів лікувальної дії навіювання в гіпнотичному сні.

На думку В.П.Зухаря та І.П.Пушкіної, стан сну і гіпнозу можуть взаємопереходити один в одного. Учені вважають, що «... якщо перестати підтримувати словесний зв'язок у гіпнозі, гіпнотичний сон поступово перейде у природний з наступним пробудженням, з іншого боку – інколи може говорити у звичайному сні, і в деяких випадках можна «підключитися» до цієї розмови. Таким чином з людиною, яка спить, встановлюється «рапорт», і природний сон переходить у гіпноз» [25, с.61].

Однак перспективи дальшого розвитку гіпнотерапії залежали не стільки від розв'язання проблеми навчання у стані природного чи гіпнотичного сну, скільки від виявлення впливу гіпнотичного навчання на стан здоров'я учнів, студентів, слухачів курсів.

З цією метою було проведено чимало досліджень. Зокрема група наукових співробітників Інституту фізіології АН УРСР С.І.Молдавська, Н.В.Кольченко, Г.Н.Шевченко під керівництвом завідувача Лабораторії вищої нервової діяльності інституту професора А.Є.Хільченка обстежила контингент слухачів гіпнотичних курсів.

Обстежували дві групи людей: тих, що навчалися із застосуванням гіпнотичного методу, і тих, що навчалися вдень звичайним способом. Усі піддослідні були віком від 19 до 24 років, мали середню освіту, жили в однакових умовах. Гіпнотичне навчання відбувалося понад два місяці, нічні заняття проводилися п'ять разів на тиждень.

Дослідження функціонального стану кори головного мозку дало можливість зробити такі висновки [19, с.50–51]:

1. Навчання методом гіпнотерапії (мається на увазі заняття в денний час, але з додатковим закріпленням інформації в пам'яті слухача під час природного сну) викликає зміни функціонального стану кори головного мозку людини, які виявляються в зниженні рухомості основних нервових процесів, працездатності коркових клітин, особливо в другій сигнальній системі, і скороченні латентного періоду рухових умовних рефлексів.

2. Посилене навчальне навантаження в денний час (контрольна група) викликає у функціональному стані кори головного мозку зміни, аналогічні змінам, що виникають у слухачів унаслідок застосування гіпнотичного методу.

3. Зміни, що спостерігаються як за умови навчання методом гіпнотерапії, так і за умови навчання звичайним способом, мають зворотний характер. Функціональний стан кори головного мозку після відпочинку відновлюється.

4. Навчання методом гіпнотерапії впродовж двох місяців не викликає жодного шкідливого впливу на функціональний стан кори головного мозку людини.

Одночасно досліджувалися психофізіологічні характеристики осіб, з якими проводилося гіпнотичне навчання. Усебічний аналіз результатів дозволив дійти висновку, що гіпнотичні заняття на вегетативну нервову систему (тонус, реактивність) шкідливо не впливають.

Навпаки, окрім дослідження засвідчили благотворний вплив гіпнотерапії на стан здоров'я піддослідних. Наприклад, дослідник А.С.Сегал зауважував, що «... благотворний вплив чіткого режиму дня, спокійної, здорової обстановки, що оточує людину впродовж тривалого часу, призво-

дить до поліпшення показників сну, хорошого самопочуття, підвищення працездатності» [26, с.164].

Якщо насправді це так, то з погляду здорового глузду цілком логічно виникає запитання, чому гіпнотерапія, благотворно впливаючи на здоров'я людини та ефективно сприяючи полегшенню запам'ятовуванню репродуктивного навчального матеріалу, не лише не проникла в масову педагогічну практику, а навпаки — довела свою неспроможність виживання в останній?

Звичайно, тут можна називати чимало причин. Наприклад, дослідник релаксопедії І.Є.Шварц вважає, що «суттєвим аргументом критики гіпнотерапії» є той факт, що «... в глибокому сні навчальна інформація не засвоюється» [27, с.99]. Серйозною перешкодою для масового застосування гіпнотерапії стали матеріально-організаційні проблеми, пов'язані з організацією так званих спальних класів, режимом дня та роботи педагогів-гіпнотерапів, учнів, студентів, слухачів курсів.

Противників гіпнотерапії зовсім не заспокоїли результати досліджень, проведених за методикою А.Є.Хільченка, згідно з якими погіршення функціонального стану кори головного мозку, яке мало зворотний характер, прирівнювалося до подібного погіршення внаслідок важкого навчального навантаження в період екзаменаційної сесії студентів, які навчалися за традиційною методикою [28, с.137].

Таких досліджень виявилося недостатньо. Вони могли задовольнити лише ті підходи до розв'язання загаданої проблеми, які опиралися на певну статистично посередню особистість. А проти таких підходів у свій час застерігав А.М.Свядош. «Мова, сприйнята під час сну, — писав він, — на відміну від сприйнятого у звичайному стані свідомості у процесі сприйняття не піддається критичній переробці і після пробудження переживається як думка, джерело виникнення якої залишається поза свідомістю, і тому вона є певним чином начебто чужою для особистості. У психічно здорових людей це не призводить до появи психопатологічних переживань. Однак у психічно хворих вона, очевидно, може виявляти вплив на зміст ідей маячиння і спроявляти сильніший індукуючий вплив, ніж мова, сприйнята у звичайному стані свідомості» [29, с.77].

Усебічних досліджень стану здоров'я тих, хто навчався перебуваючи у гіпнотичному сні, не проводилося. Однак деякі факти засвідчують українські трагічні наслідки.

Наприклад, у ході дискусії стосовно відомих телесеансів лікаря-психотерапевта А.М.Кашпіровського кандидат філософських наук, лікар-психотерапевт Тодор Дичев (Болгарія) заявив таке: «У 70-ті роки професор Г. Лозанов успішно працював над проблемами сугестології (наука про навіювання. — С.П.) і телепсихотерапевтичного впливу з телекрана. Ми

проводим і експериментальні телесеанси з тими, хто хотів добровільно, під гіпнозом, оволодіти англійською мовою. Що потім трапилося? У певний момент, але лише на короткий час, резерви організму активізувалися... А потім спостерігалося пригнічення психіки, з подальшими психічними, гормональними, імунологічними і тому подібними порушеннями» [30, с.38].

Складність і невизначеність багатьох питань гіпнопедії зумовлювали дальші пошуки розкриття з навчальною метою резервних можливостей особистості засобами навіювання.

Оскільки навіювання у стані природного або гіпнотичного сну зумовлювало відому пасивність і підпорядкованість волі піддослідного педагогу-гіпнопеду, увагу дослідників привернув зворотний навіюванню процес – **самонавіювання**. Використання останнього в навчально-виховному процесі зумовило розвиток такого напряму сугестопедагогіки, як **релаксопедія**. Остання передбачала навчання учнів у стані м'язового розслаблення, або релаксації та автогенного тренування.

Термін **релаксація** (від лат. relaxatio – послаблення, відпочинок) у фізіології означає зниження тонусу скелетної мускулатури [32, с.331].

Метод прогресуючої м'язової релаксації, який застосувався з лікувальною метою, був досліджений і описаний американським фізіологом Є.Джекобсоном у 1938 році. Згаданий метод полягав у тому, що шляхом відповідних вправ пацієнти виробляли в собі здатність викликати з допомогою вольового зусилля розслаблення м'язової системи. На відміну від методики І.Шульца, автора автогенного тренування, який тренував своїх пацієнтів з метою активізації особистості методом самонавіювання, Є.Джекобсон навчав пацієнтів умінню викликати в себе специфічний варіант загальної чи диференціованої релаксації, яка допомагала зняти бальову симптоматику.

В основі запропонованого І.Шульцем методу автогенного тренування лежить систематичне тренування регулярних механізмів нейровегетатики з допомогою вольового зусилля та елементів самонавіювання.

Мета автогенного тренування – навчити піддослідних безпосередній регуляції м'язового тонусу, тонусу судин, дихання.

І.Шульц розглядав автотренінг як внутрішню (психічну) гімнастику, яка фактично не має протипоказань і може знайти широке застосування не лише в медицині, а й у педагогіці.

Термін «релаксопедія» був запропонований В.Н.М'ясищевим і зустрічається в публікаціях Є.Г.Рейдера [33]. Під релаксопедією останній розумів навчання у стані релаксації.

Корені зародження релаксопедії сягають гіпнopedичних експериментів, які в 30-ті роки минулого століття розпочав А.М.Свядош. Він уперше застосував автотренінг для вироблення здатності сприйняття мови під час природного сну.

У ході експериментів піддослідним пояснювали, що їх учитимуть техніці самонавіювання у стані повного спокою і м'язового розслаблення. Оволодівши нею, вони зможуть виробити в себе здатність сприймати мову під час звичайного сну. Пізніше розпочалися тренування. Слухачам рекомендували щоденно (тричі на день) займати зручне горизонтальне положення чи сідати в «позу кучера»: схилити голову вперед, кисті рук покласти на коліна, ноги зручно розставити, очі заплющити. Викликавши в собі шляхом самонавіювання стан важкості й тепла в усьому тілі, перед сном навіювати думку про безпробудний сон, упродовж якого буде почута певна інформація, яка запам'ятається.

Аналізуючи результати експериментів, пов'язаних з автотренінгом, А.М.Свядош писав: «Досліди, проведені мною, спільно з О.П.Барановською і А.С.Роменом, засвідчили, що в стані спокою і м'язового розслаблення, викликаних автотренінгом, на електроенцефалограмі відзначається зниження електричної активності і періодична поява повільних хвиль (2-3 щосекунди) доволі високої амплітуди. Це вважається характерним для неглибокого сну. Очевидно, стан спокою і м'язового розслаблення під час автогенного тренування – це стан автогіпнозу, тобто неповного часткового сну із «сторожовим пунктом», у який піддослідний сам себе занурює. У цьому стані шляхом самонавіювання можливо викликати все те, що можна викликати навіюванням під час глибокого гіпнотичного сну, наприклад, каталепсією і навіть каталептичний міст (А.С.Ромен), галюцинації, **гіпремнезію** (роздряда нашаю – С.П.)» [29, с.69].

Безпосередньо з навчальною метою Е.Г.Рейдер та С.С.Лібіх уперше використали м'язову релаксацію й автогенне тренування. У 1967 році в журналі «Вопросы психологии» з'явилася їхня стаття «Запоминание языкового материала в условиях мышечной релаксации и аутогенной тренировки» [3].

Автори зіставили ефективність запам'ятовування нових слів іноземної мови учнями 5-го класу школи-інтернату в трьох різних варіантах.

У першому варіанті вивчення нового матеріалу співвідносилося з автогенным тренуванням. У другому – навчальний матеріал засвоювався тоді, коли учні перебували в стані м'язової релаксації. Третя група учнів була контрольною, і в ній навчання відбувалося у звичайних умовах.

Дослідники дійшли таких висновків [31, с.113]:

1. Методи автогенного тренування і прогресуючої м'язової релаксації є фізіологічними, цілком безпечними і фактично не викликають ускладнень.

2. Застосування методів автогенного тренування і прогресуючої м'язової релаксації значно підвищує швидкість, повноту й обсяг засвоєння мовного матеріалу.

3. В експериментальних дослідженнях, проведених у трьох групах (група автогенного тренування, група прогресуючої м'язової релаксації та контрольна група), найкращі результати були отримані в групі автогенного тренування, на другому місці стоять група прогресуючої м'язової релаксації, на третьому – контрольна група.

4. Проведені досліди показують вплив фазових станів, викликаних автогенным тренуванням або релаксацією, на процеси запам'ятовування словесного матеріалу.

У 1966 році при кафедрі педагогіки Пермського державного педагогічного інституту на громадських засадах розпочала свою роботу лабораторія з вивчення проблем навіювання в педагогічному процесі. Очолив лабораторію тоді ще кандидат педагогічних наук І.Є.Шварц.

Експерименти, проведені цією лабораторією, засвідчили, що стан психічного і фізичного розслаблення можна використовувати не тільки з дидактичною метою, а й з виховною. Тому в трактуванні І.Є.Шварца релаксопедія – один із видів педагогічного впливу, у якому стан релаксації є основою для наступного навіюваного впливу в навчальних і виховних цілях. А релаксація становить собою «... своєрідний гіпноїдний стан, якому властиве безпосереднє розслаблення мускулатури і вегетативного апарату, а також відоме звуження свідомості» [27, с.228].

Поряд із цим учений завжди наголошував, що релаксація – це не гіпноз. Оскільки в гіпнозі піддослідний завжди пасивний, повністю підкорений гіпнотизеру. А релаксації, на відміну від гіпнозу, характерне активне самонавіювання піддослідного.

Психічне і фізичне розслаблення – не самоціль. Вони допомагають значно посилити навіювання та самонавіювання Саме це дає можливість використовувати саморозслаблення для здійснення різноманітних педагогічних навіювань.

Зважаючи на велику кількість методик психорегулюючого тренування, І.Є.Шварц пропонує релаксацією називати тільки ту частину автотренування, яка забезпечує введення у стан фізичного і психічного спокою, а словом «автотренінг» означувати самонавіювання, за допомогою якого досягається важкість і тепло тіла, прохолода лоба.

На релаксопедичних заняттях педагог виступає як інструктор і наставник, але під час психотренування учень займає активну позицію. Кожне з цих занять складається з двох частин психорегулюючого тренування (релаксації) та навіювання формул, спрямованих на виконання навчальних і виховних завдань.

Як засвідчила практика, проблематичним часто виявляється те, що не кожен учень, студент чи слухач демонструє бажання займатися релаксацією. Тому педагогу-релаксопеду необхідно стримуввати таке бажання.

Найкраще це робити шляхом демонстрації різноманітних психологічних дослідів, які викликають зацікавленість до механізмів внутрішнього світу людини.

Численні досліди, проведені працівниками лабораторії І.Є.Шварца, дозволили модифікувати існуючі на той час методики психорегулюючого тренування. Результати досліду засвідчили, що для потреб педагогічного впливу достатньо тренування в 4-х станах: 1) фізичний спокій; 2) психічний спокій; 3) права рука важка; 4) права рука тепла.

Під час проведення сесій групової релаксації під керівництвом релаксопеда достатньо 2-3 підготовчих занять, після яких можна розпочинати введення у стані розслаблення навчальної інформації або формул виховного змісту.

Тривалість перших 2-3 сесій 30-35 хвилин. Структура використання останніх така:

1. Прийняття зручної пози, зосередження на голосі педагога – 2-3 хвилини.
2. Введення у стан фізичного спокою – 5-6 хвилин.
3. Введення у стан психічного спокою – 7-8 хвилин.
4. Вироблення відчуття важкості правої руки – 7-8 хвилин.
5. Вироблення відчуття теплоти правої руки – 7-8 хвилин.
6. Виведення із стану релаксації – 2-3 хвилини.

Починаючи з п'яточого чи шостого заняття, на релаксацію, застосовувану з дидактичною метою, відводилося 7-10 хвилин, а на сесіях, що проводилися з метою перевиховання «важких» підлітків, психорегулююче тренування тривало 15-20 хвилин.

Досліди, які проводилися з учнями 5–10-х класів і студентами різних факультетів, стосувалися запам'ятовування піддослідними в різних функціональних станах незнайомої лексики іноземної мови. Було виявлено, що обсяг відтвореного лексичного матеріалу, уведеного у стані релаксації, майже вдвічі більший, ніж репродукція лексики, поданої в байдорому стані. Найсуттєвіші відмінності властиві для довготривалої пам'яті. Репродукція лексики, засвоєної в байдорому стані, з часом зменшується, а та, що засвоєна у стані релаксації, відтворюється стабільніше.

Педагогічна практика засвідчила, що для релаксопедичного засвоєння доцільно відбирати лише такий навчальний матеріал, який відтворюється на репродуктивному рівні. Таким матеріалом може бути нова лексика іноземної мови, різноманітні хронологічні таблиці, географічна номенклатура тощо.

Так, Б.М.Чорний у ході проведення релаксопедичних занять, спрямованих на закріплення знань хронології, дійшов таких висновків [34, с.83-84]:

1. Психічна саморегуляція слугує допоміжним засобом, що сприяє міцному запам'ятовуванню хронології в комплексі з іншими методами та прийомами.

2. Передбачувана кількість дат, уведених на одному релаксопедично му занятті, не повинна перевищувати 30. Під час уведення такої кількості дат школярі показали на відсточеному зразі високий відсоток запам'ятовування.

3. Релаксопедичні заняття, проведені з метою міцного засвоєння навчальної інформації, ефективні незалежно від ступеня навіюваності школяра. Однак педагогові особливо на першому етапі роботи, необхідно допомагати важконавіюваним учням оволодіти навичками входження в стан релаксації.

4. Для закріплення хронології особливо ефективні сеанси релаксації із включенням зорового аналізатора.

Працівники лабораторії І.Є.Шварца проводили кілька досліджень з метою визначення оптимального стану для засвоєння знань, відтворених на репродуктивному рівні. Одна й та ж сама група учнів-восьмикласників засвоювала програму з 30 словосполучень французької мови у чотирьох різних варіантах:

I варіант. Запам'ятовування програми в активному бадьорому стані.

II варіант. Запам'ятовування програми у стані фізичного і психічного спокою без автогенного тренування.

III варіант. Запам'ятовування програми в стані чотириелементного психорегулюючого тренування (фізичне і психічне розслаблення, відчуття важкості і тепла правої руки).

IV варіант. Запам'ятовування програми в умовах повної релаксації (застосувався весь комплекс автогенного тренування).

Найвищого результату було досягнуто в умовах третього варіанта. Чотириелементне психорегулююче тренування, вимагаючи менше часу для свого здійснення, за своїми результатами не поступалося повному комплексу автотренінгу.

У ході дослідницької роботи перевірявся вплив інтонаційного забарвлення на засвоєння незнайомої лексики іноземної мови.

Дослідниця А.С.Садовська випробувала три інтонаційні варіанти:

I варіант. Кожне із 30 словосполучень вимовлялося педагогом тричі з індиферентною інтонацією.

II варіант. Кожне із 30 словосполучень вимовлялося тричі з найближчою до змісту словосполучення інтонацією.

III варіант. Кожне із 30 словосполучень вимовлялося з різною інтонацією: уперше – запитальною, удруге – м'якою, ласкавою, утретє – наказовою, імперативною.

Найвищий і найстійкіший результат виявила програма, згідно з якою всі словосполучення вимовлялися трьома різними інтонаціями.

Упродовж дослідницької роботи були проведенні експерименти з метою виявлення впливу музичного фону на засвоєння навчальної інформації релаксопедичного заняття. Висновки загалом виявилися однозначними – музичний фон сприятливо впливає на засвоєння навчальної інформації на релаксопедичному занятті.

Дослідниця А.С. Садовська щодо цього висловилася так: «Релаксопедичне заняття з використанням музичного фону сприяє найкращому засвоєнню лексики і таким чином є одним із найкращих варіантів уведення інформації іноземною мовою» [35, с.122-123].

У дослідах А.С. Садовської виявилося, що восьмикласники на фоні музики найкраще запам'ятовували словосполучення у знайомих конструкціях, гірше – окремі нові слова.

Інші результати були отримані в ході дослідів А.В. Малкової, де піддослідними виступали студенти другого курсу факультету іноземних мов Пермського університету. На музичному фоні краще засвоювалися ізольовані слова. Інтерпретуючи отримані результати, дослідниця припускала що, очевидно, музика відволікала студента від сприйняття цілих фраз. І.Є. Шварц пояснював це тим, що у студентів-лінгвістів запам'ятовування і відтворення лексики, сприйнятої у стані релаксації, має свої особливості.

Подальшого дослідження потребувало вивчення питань змісту музики, сили її звучання, зміни музичних програм тощо. Тим паче, що інколи піддослідні зауважували, що музика відволікає їх від слухання навчальної програми.

Зважаючи на це, а також на апробацію музичних творів, А.С. Садовська склали для релаксопедичних занять музичну програму:

1. Барбер. Адажіо (для струнного оркестру).
2. Й.-С. Бах. Арія (для струнного оркестру).
3. Й.-С. Бах. Добре темперований клавір т.1, прелюдія до- мажор.
4. Л. ван Бетховен. Пасторальна симфонія №6, друга частина.
5. Ж.Бізе. Антракт до третьої дії опери «Кармен».
6. Ф.П. Бородін. Хор дівчат із опери «Князь Ігор».
7. Д. Кабалевський. Концерт для скрипки з оркестром.
8. В.-А. Моцарт. Нічна серенада (друга частина для струнного оркестру) [36, с.89].

Проаналізовані дані проведених досліджень дозволили сформулювати принципи, якими необхідно керуватися під час складання музичних програм для релаксопедичних занять:

1. Відповідність змісту музичної програми структурі та завданням психохорегулюючого тренування.

2. Відповідність інструментовки, темпу, ладу, реєстру музичної програми завданням релаксопедичного сеансу [36, с.97].

Комплекс досліджень, про які йшлося, дав можливість І.Є.Шварцу зробити висновок про те, що «... релаксопедичні заняття повинні відбуватися в режимі, який може бути виражений такою формулою: чотириелементна релаксація + уведення лексики + експресивне забарвлення введеної лексики (інтонація) + музичний фон» [27, с.273].

Були проведені відповідні дослідження з метою використання релаксопедії як засобу перевиховання «важких» школярів та подолання негативізму їхньої поведінки.

Важливим тут виявилося завоювання довіри важких підлітків. Цьому допомогли ігрові моменти релаксопедичних занять.

Орієнтовна структура останніх була такою:

1. Психорегулююче тренування – 15-20 хвилин.
2. Уведення формул виховного значення – 10-15 хвилин.
3. Виведення зі стану релаксації – 2-5 хвилин.

Виявилося, що використання релаксопедії, як засобу перевиховання «важких», ефективне лише в тих випадках, коли навіювання приносить школяреві задоволення. Через це релаксопедія не повинна бути ізольованним педагогічним засобом, а стати пов’язаною зі всією системою виховання.

Релаксопедія у ході розв’язання завдань інтенсифікації навчального процесу, виховання, самовиховання та перевиховання отримала значно ширшу опору у педагогічному просторі порівняно з гіпнопедією.

Цьому, очевидно, сприяло те, що релаксопедичні сеанси на відміну від гіпнопедичних не потребували жодних додаткових матеріальних витрат. Їх можна було проводити в будь-якому навчальному приміщенні, не порушуючи раціонального режиму дня. У них могли брати участь практично всі здорові люди. На відміну від природного сну та гіпнозу в стані релаксації зберігаються елементи критики, що засвідчувало активний характер засвоєння інформації в цих умовах.

За умови відповідної підготовки кожна психічно здорова людина може брати участь у психорегулюючому тренуванні і кожен знову ж таки психічно здоровий педагог може навчитися керувати такою підготовкою.

Релаксопедичні сеанси благотворно впливають на здоров’я як учня, студента чи слухача курсів, так і педагога. До того ж сприяють інтенсифікації навчального процесу. Це особливо стає цінним там, де за короткий час потрібно засвоїти значні обсяги навчального матеріалу.

Численні спостереження за здоров’ям школярів і студентів, які навчалися із застосуванням релаксопедії, дали право І.Є.Шварцу зробити висновок про те, що «... методика релаксопедії усуває юридичні та медичні

перешкоди для широкої педагогічної практики. Медицина рекомендує займатися автотренінгом так само широко, як і зарядкою» [27, с.263].

На базі релаксопедії сформувалися сугестокібернетичний метод швидкісного вивчення іноземних мов В.В.Петрусинського та сугестивно-програмований метод, розроблений у відділах науково-дослідної лабораторії педагогіки, психології і НОУП Одеської державної консерваторії.

Досі трапляються поодинокі випадки використання засобів релаксопедії з метою вивчення не лише іноземних мов, а й інших навчальних дисциплін [37, с.69-70].

Однак знову визначилося кілька причин, які перешкодили масовому використанню засобів релаксопедії у педагогічній практиці.

У 60–70-ті роки минулого століття не було відповідних навчальних центрів. Потрібна література видавалася мізерними для такої країни, як СРСР, накладами. Педагог у своїй роботі залишався відірваним від психотерапевтичних служб. Початкового релаксопеда відштовхувала боязнь дилетантизму в галузі психотерапевтики, страх здатися смішним в очах колег та вихованців. Підводила неготовність та невміння переборювати так звані казуїстичні випадки, які не так уже й рідко траплялися в ході проведення релаксопедичного сеансу, коли, наприклад, інерція невтримного сміху оволодівала тим чи іншим учнем. Не вистачало потрібного досвіду. Часто не було з ким поділитися невдачами, обмінятися думками, попросити поради. Набагато зручніше і спокійніше було користуватися традиційними методами навчання та виховання.

Таким чином, істинними релаксопедами залишалися тільки ті, хто не боявся гіркоти поразок і вірив у самого себе.

Однак із часом релаксопедія виявила свою певну обмеженість. Дорогоцінний на навчальних заняттях час необхідно було використовувати на психічну саморегуляцію. До того ж остання неможлива без настійливого бажання самого учня, студента чи слухача курсів, а цього не завжди можна було добитися. Певну проблему становили важконавіювані слухачі, які запізнюювалися з уходженням у стан релаксації порівняно з легконавіюваними.

Релаксопедичні заняття протипоказані учням, студентам, слухачам та педагогам з психічними захворюваннями. Якщо в класі є хоча б один учень із психічним захворюванням, то релаксопедичний сеанс у цьому класі проводити заборонено, оскільки в такого учня можна викликати нервове збудження, що здатне призвести до загострення хвороби.

Критичні наслідки можливі також і в тому випадку, коли педагог має скильність до певного психічного захворювання. Стимулювання уяви та фантазії може прискорити розвиток хвороби.

Тому в обох випадках дозвіл на проведення релаксопедичних занять повинні давати лікарі та адміністрація навчального закладу лише після того, коли

впевняється в цілковитому психічному здоров'ї як усіх вихованців навчального колективу, так і педагога.

Доцільно перші заняття проводити під наглядом досвідченого лікаря-психотерапевта.

Подібні застереження відлякували і досі продовжують відлякувати багатьох прихильників сугестивних методів навчання та виховання.

Таким чином, релаксопедія, уникнувши значної частини обмежень, які були характерні для гіппопедії, не змогла уникнути частини інших.

З намаганням добитися цього на педагогічну арену вийшла **сугестопедія** – один із наймолодших і найпоширеніших напрямів сугестопедагогіки. Відмінністю її від попередніх напрямів сугестопедагогіки полягає в тому, що вона використовує сугестивні впливи на особистість поза межами гіппозу, автотренінгу, перехідних станів біоритмів та м'язової релаксації. Згадані впливи здійснюються у звичайному стані свідомості і найчастіше пов'язані з відповідною інтонацією, ритмікою, паузами, виразом обличчя, поглядом педагога, формуванням ним певних установок – тобто з усім тим, що повсякдно знаходить собі місце у щоденному житті освітніх закладів. Здібні педагоги, часто стихійно використовуючи згадані засоби сугестії, стверджують, що необхідність такого використання «відчувають серцем». Водночас їхні колеги, представники адміністрації освітніх установ, а подекуди й науковці нерідко таких учителів називають учителями «від Бога». Наукове ж пояснення подібних випадків вимагає виходу на історію та теорію сугестопедії. Історія її виникнення пов'язана зі створенням у 1966 році на базі секції сугестології при інституті ім. Т. Самодумова Науково-дослідного інституту сугестології (М. Софія, Болгарія). Молодий колектив очолив учений-психотерапевт Г. К. Лозанов.

Основними проблемами дослідження стали резерви людської психіки, єдність навчально-виховного, психолікувального і психопрофілактичного процесів. Над розв'язанням цих проблем почали співпрацювати педагоги, психологи, психіатри, лікарі, фізіологи, гігієністи, філологи, музиканти, художники, інженери, фахівці в галузі естетики. Спільними зусиллями була розроблена сугестопедія (від лат. suggestio – навіювання і гр. paideia – навчання, виховання). Теоретичною основою її стала сугестологія (від лат. suggestio – навіювання і гр. logos – вчення) – галузь науки, що вивчає психологічні явища навіювання та самонавіювання.

Болгарським дослідникам удалося створити методику прискореного вивчення не лише іноземних мов, а й інших навчальних дисциплін, насамперед у молодшій та середній ланках освіти. Це дало підстави деяким ученим дійти висновку, що сугестопедія не лише новий метод навчання, а значно глибше явище – нова дидактико-психологічна система з глибинними фізіологічними, психотерапевтичними коренями, здатна для перенесення на будь-який навчальний предмет [11, с.50].

Колективу, очолюваному Г.К.Лозановим, удалося беззаперечно довести, що для ефекту гіпермізії (надзапам'ятування. – С.П.) необов'язковими є гіпнотичний стан або стан м'язового розслаблення – релаксації. Достатнім тут виявився стан психологічного комфорту в поєднанні з відповідними установками, зробленими у звичайному стані свідомості.

За один сеанс запам'ятування студенти експериментальних груп на звичайному занятті засвоювали 200–250 лексичних одиниць іноземної мови. В експериментах ця цифра інколи сягала 1000–1200 нових слів.

У 1970–1971 навчальному році в НДІ сугестології для навчання був узятий звичайний десятий клас однієї із Софійських шкіл. Незважаючи на те, що учні навчалися за непристосованими до норм сугестопедичного навчання підручниками та програмами, навчальний рік для цього експериментального класу, розпочавшись на місяць пізніше, завершився ще на початку травня.

Результати медичного огляду та опитування батьків засвідчили, що школярі після сугестопедичного навчання стали більш здоровими, життєрадісними.

На базі НДІ сугестології було проведено чимало міжнародних наукових сесій, семінарів, конференцій з проблем сугестології та сугестопедії. Подібні конференції ще в 70-х роках минулого століття були проведені в СРСР, Канаді, США.

На основі міжнародних домовленостей сугестопедичне навчання поширилося і продовжує поширюватися в багатьох країнах світу, насамперед у Німеччині, Угорщині, Австрії, Бельгії, Канаді, США, Японії.

Корені сугестопедії, яка на практиці започаткувалася в 1975–1976 навчальному році на базі розширеного експерименту в початкових класах одинадцяти шкіл м. Софії, лежать у психотерапії. Г.К.Лозанов про це сказав так: «Сугестопедична навчальна система бере свій початок від десугестивно-сугестивної комунікативної психотерапії, пов'язаної з глобально впливаючими, звільнюючими і стимулюючими чинниками в мистецтві та з сучасними експериментальними психологічними дослідженнями налаштування, мотивації, потреб і спрямованості особистості, причому весь цей комплекс адаптований до умов навчального процесу» [38, с.5].

Ця навчальна система є десугестивно-сугестивною. Десугестивною тому, що звільняє учня від напластвованих уявлень про межі власних можливостей. Сугестивною тому, що стимулює не тільки його пам'ять, а й «...усю особистість – інтереси, інтелектуальну активність, мотивацію, творчий та моральний розвиток» [39, с.25].

Велику роль у цьому відіграє сама організація сугестопедичного навчального процесу, яка узгоджується з психотерапевтичними вимогами сугестології: розвантаження, звільнення від окремих мікропсихотравм, десугестування від напластвованих уявлень про межі людських можливостей, цілісного позитивного стимулювання особистості [там само].

Сугестопедичне навчання, поліпшуючи пам'ять і сприяючи прискоренню автоматизації в запам'ятовуванні нового навчального матеріалу, завдяки приємним переживанням та ефекту відпочинку розкриває резерви цілісної особистості учня. До того ж воно, як дослідив Г.К.Лозанов, має ще й профілактичний і психолікувальний ефекти за умови функціональних захворювань чи функціональних компонентів органічних захворювань.

Стосовно учня сугестопедія виступає як глобальна навчальна система, яка цілеспрямовано використовує як усвідомлені, так і неусвідомлені форми інформації. Помітну роль у розкритті резервних можливостей особистості відіграють периферійні перцепції, неусвідомлені емоційні реакції, мотивації, потреби, а також неусвідомлені автоматизовані елементи в межах свідомої діяльності.

Важливе значення в сугестопедії має не лише глобальний, тобто всеохоплюючий, підхід до особистості учня, а й такий самий підхід до розробки навчального змісту. Г.К.Лозанов стверджує, що в основі сугестопедичного навчання лежить глобалізація змісту навчального матеріалу на основі основних закономірностей певного предмета й естетизація форм подачі останнього на основі використання різноманітних жанрів мистецтва.

Глобалізація змісту навчального матеріалу в так званих глобальних темах певним чином нагадує його блокове компонування у практиці педагогічної діяльності окремих вітчизняних учителів-новаторів.

Під час вивчення глобальної теми учні, з одного боку, отримують цілісне враження від вивчуваного матеріалу, а, з іншого, одночасно дізнаються і про деякі подробиці, конкретні випадки. У наступних розробках глобальної теми ці окремі випадки закріплюються, розширяються, поєднуючись із загальним. Але тепер уже елементи будуть на першому плані, а цілісне – на другому. Тут чітко помітна двоплановість, яка, до речі, є однією з найхарактерніших рис усієї сугестопедичної навчальної системи.

На думку Г.К.Лозанова, глобальний підхід у навчанні привчає учнів з молодших класів до цілісності у світопізнанні, сприяє тому, щоб ця цілісність перетворювалася в стиль навчальної праці.

Навчальні принципи сугестопедії передбачають відчуття радості від навчання, яке відбувається в стані психологічного комфорту, використання сугестопедом поряд з усвідомленими реакціями і функціями школяра його парасвідомої активності, організацію навчально-виховного процесу на рівні невикористовуваних за умов традиційного навчання резервів учня.

Психологічні засоби сугестопедії вимагають підготовки викладача-сугестолога за зразком лікаря-психотерапевта. Першому на рівні другого слід бути ознайомленим із парасвідомими процесами, які необхідно цілеспрямовано використовувати в навчанні. Велике значення також має вміння

гармонізувати перший і другий комунікативний плани, здатність ужива-
тися в певну заздалегідь визначену роль.

Для сугестопедії невластива так звана лінеарність навчально-виховно-
го процесу в розумінні сухого, логізованого навчання, відірваного від емо-
ційної присутності. Вона передбачає емоційніше вивчення логічно спря-
мованих навчальних дисциплін і широке застосування логічного компо-
нента під час вивчення емоційно спрямованих дисциплін. За таких умов
специфіка навчального предмета не втрачається, оскільки в цьому випад-
ку йдея про так званий емоційно-логічний баланс. Г.К.Лозанов пояс-
нює, що це «...не означає чергування емоційних і міркувально-логічних
етапів у ході навчання, а імпрегнування та одночасність цих двох основ-
них боків людської діяльності» [39, с.41].

На думку основоположника сугестопедії, у традиційній навчальній
системі дидактичний принцип свідомості розуміється неправильно, ос-
кільки вільно чи мимоволі призводить до протиставлення свідомих про-
цесів парасвідомим. У сугестопедії ж завжди йдея про баланс свідомо-
го-парасвідомого.

Окрім цього, сугестопедія передбачає міжпредметну глобалізацію тем
для досягнення інтеграції окремих навчальних дисциплін з одночасним
збереженням їх самостійності. Пропонує використовувати позакласні фор-
ми роботи для продовження класних занять.

Уже цей первинний погляд на сугестопедію дозволяє зробити висновок про те, що заслуга її основоположника Г.К.Лозанова, як концептуально стверджує ряд авторів [40, 41, 42], полягає не в створенні якісно нової системи навчання, а в базуванні її на досягненнях фізіології, психотерапії, психології та дидактики. Гармонійний синтез цих наук дозволив отримати якісно нові результати за рахунок якісно нових підходів до учня, процесу навчання та особистості педагога.

Таким чином, уже на основі побіжного історичного аналізу основних напрямів сугестопедагогіки можна зробити висновок, що сугестопедагогіка – не випадкове і тим більш не тимчасове явище у світовій педагогіці, її розвиток у ХХ столітті зумовлений складністю соціально-економічних завдань, які висунуло перед освітою так зване століття атомної енергетики.

XXI століття, яке починають називати століттям біоенергетики, висуває ще складніші завдання, їх стає дедалі важче розв'язувати засобами традиційної системи навчання. Тому інтерес до нетрадиційних методів, форм та засобів навчання постійно зростає. Для того, щоб визначити, наскільки сугестопедагогіка готова до розв'язання поставлених сьогоденням завдань, необхідно її розглянути в різних площинах: генетичного і прогностичного аналізів, компонентно-структурній, зовнішнього і внутрішнього функціонування.

Насамперед доцільним тут буде розгляд джерел сугестопедагогіки, у яких генетична основа останньої.

1.2. Джерела сугестопедагогіки

Намагання вчити дітей легко, радісно й ефективно було властиве кращим представникам педагогічної думки і практики здавна. У боротьбі з відживаючими нормами середньовіччя на ниві освіти, його, зокрема, виявляв основоположник педагогіки нового часу, автор «Великої дидактики» Я.А.Коменський (1592–1670). Обумовивши принцип природовідповідності у вихованні, він першим із педагогів віддав усього себе справі переворення навчального закладу з місця бездумного зубріння, тілесних покарань, пригнічення дитини у храм розумного радісного навчання та виховання.

Критикуючи сучасні йому школи, педагог називав їх не «місцем для приємних занять», а «штовханиною», де застосовувався «...настільки суверий метод, що школи перетворилися в страховища для дітей і в місця знущання над розумом» [43, с.13].

Ученого обурювали насильницькі методи навчання. На основі пильних спостережень він уже у свій час ставив перед шкільною практикою завдання, які лише через декілька століть вдалося розв'язати релаксопедії та сугестопедії.

Наприклад, звертаючи увагу на вивчення латинської мови у школі, великий педагог дивувався з того, як важко воно відбувається і наскільки розтягнуто в часі. Водночас кухарі, обозні служителі, майстрові, перебуваючи при війську під час походів, значно швидше засвоюють чужу мову, навіть дві або три, ніж вихованці шкіл, які з величезною наполегливістю вивчали одну латинську мову. Подібна непродуктивна витрата часу і праці, на думку Я.А.Коменського, відбувалася не інакше, як унаслідок використання неправильного навчального методу. Тому основоположник педагогіки нового часу мав за мету створити свою навчальну систему, яка дозволяла б учити дітей легко і впевнено. До того ж дуже часто наголошував на такій власні сугестопедичній її рисі, як легкість і приемність навчання: «Освіта повинна відбуватися надзвичайно легко і м'яко, начебто сама собою – без побоїв і суворості або якого-небудь присилування» [43, с.34]; «Ця освіта не повинна вимагати великих зусиль, а повинна бути надзвичайно легкою» [43, с.35].

Через це перед учителем ставилося завдання «.. учити всьому легко і приемно, начебто граючись, щоб усю справу виховання людей насправді можна було назвати школою-грою» [44, с.123].

Шлях до приемності в навчанні вчений вбачав у вмінні вчителя навіювати навчальні пориви учнів.

Фрагментарність сугестопедагогічних підходів до розв'язання педагогічних проблем була властива також таким представникам педагогічної класики, як: англійському філософу, просвітителю і педагогу Джону Локку (1632–1704), французькому філософу, письменнику, педагогу Ж.-Ж. Руссо (1712–1778), швейцарському педагогу І.Г.Песталоцці (1746–1821) та ін. Усі вони певним чином інтуїтивно передбачали ту педагогічну модель, формування якої розпочалося через кілька століть на базі багатьох відкриттів у філософії, фізіології, психології, психотерапевтиці, теорії театрального мистецтва, дидактиці. Відсутність у їхній час згаданих відкриттів не дозволила розробити належним чином теоретично обумовленої педагогічної системи, яка б забезпечувала легкість, приемність і ефективність навчально-виховного процесу.

Для розв'язання цієї проблеми велике значення мало насамперед дослідження та вивчення таких феноменальних явищ людської психіки, як навіювання та гіпноз. Перші кроки в напрямі наукового пояснення їх зробила медицина. Цьому сприяли немарні намагання використовувати підсвідомі чинники австрійським лікарем Антоном Месмером, англійським хірургом Джеймсом Бредом, французькими лікарями Льєбо, Шарко та іншими.

Наприкінці XIX – на початку ХХ століть поглибили дослідження підсвідомої сфери людської психіки російські вчені В.М.Бехтерев, І.П.Павлов, І.М.Сеченов. Так, наукові дослідження І.М.Сеченова довели, що в корі великих півкуль мозку є центри, які гальмують рефлекторні рухи. В.М.Бехтерев визначив навіювання як психічний процес, який викликає певні відчуття та уявлення без відповідної критики, а гіпноз – як своєрідну видозміну звичайного сну. Однак йому не вдалося проникнути в глибину суть цих явищ. Фізіологічні основи останніх були відкриті І.П.Павловим, який пояснив природу процесів гальмування і збудження кори головного мозку.

Першими досягнення фізіології використали психотерапевти, застосовуючи навіювання та гіпноз як засоби впливу на хворих. У цьому їм певним чином допомагала педагогіка. Ця допомога з часом викликала зворотний зв'язок. Тим паче, що про цілеспрямоване використання навіювання йшлося до цього. Ще у 1886 році на конгресі, присвяченому проблемам навіювання, у французькому місті Нансі лікар Берильон запропонував використовувати гіпнотизм для корекції моральних якостей дітей. У 1890 році психотерапевт А.А.Токарський опублікував статтю «Гіпнотизм у педагогії» [45].

Стримано ставлячись до перспектив використання гіпнозу для виховання дітей, він водночас покладав значні надії на корисність застосуван-

ня з педагогічною метою прийомів навіювання у звичайному стані свідомості.

Активним прихильником навіювання в педагогічному процесі став академік В.М.Бехтерев. Він був упевнений, що «...особлива вразливість дітей перебуває в тісному зв'язку з незвичайною їх навіюваністю, завдяки якій дитині легко прищепити як усе погане, так і добре» [46, с.153].

Ученому вдалося передбачити цілеспрямоване застосування навіювання в навчальній практиці. Він небезпідставно дійшов висновку, що педагогічного ефекту можна досягти, не вводячи дитини в стан гіпнозу, оскільки навіювання дає позитивні результати, якщо здійснювати його у звичайному стані свідомості. А для цього достатньо запропонувати учневі спершу заплющити очі.

Категоричним противником застосування навіювання в педагогічній практиці залишався відомий у той час психолог Вундт. Певним чином його підтримували А.Кронфельд та інші.

Отже, слід зазначити, що наприкінці XIX – у першій четверті ХХ ст. не було вироблено єдиних підходів до розв’язання проблеми ѹ цілеспрямованого застосування навіювання в педагогічній практиці. Наприкінці 20-х років вивчення цієї проблеми та дискусії навколо неї в позитивному плані припинилися, хоча педагогічна практика демонструвала яскраві зразки використання навіювання у вихованні дітей. Зокрема талановитий педагог А.С.-Макаренко серед найважливіших методів виховання називав і навіювання.

У 30-ті роки минулого століття інтерес до проблем цілеспрямованого використання навіювання в педагогічній практиці знову зростає. Розпочинаються вже згадувані дослідження А.М.Свядоща в галузі гіпнopedії. Продовжуються дослідження самої природи навіювання в його зв’язках з такими основними формами соціального спілкування, як переконання, наслідування, конформізм. Маючи своєрідні механізми сприйняття і відображення, згадані форми знаходяться в тісній діалектичній взаємодії. Характер останньої продовжує викликати чимало суперечок та дискусій. Одні дослідники розглядають навіювання як нижчу елементарну форму взаємодії між людьми, на зміну якій повинні приходити переконування і доказовість, а інші, навпаки, завищують її роль. Слід зауважити, що в історії психології вже траплялися спроби розгляду природи і законів розвитку людини та суспільства, у яких за основу було покладено яку-небудь одну з форм взаємовпливу між людьми. Методологічна хибність цих підходів, пов’язана з біологізацією чи психологізацією суспільного розвитку, давно вже доведена.

Форми соціального спілкування, у тому числі і навіювання, у цьому випадку є лише засобами, що виникли як результат і умова розвитку суспільства. Вони виступають діалектичною суперечністю не біо-соціально-

го, а соціально-психологічного рівня (суперечності переконування – навіювання, критичності – навіюваності, зараження – емоційної рівноваги, конформності – незалежності тощо).

Протиставлення цих понять, вважають учені, призводить до глибокої помилки, яка породжує судження, згідно з якими переконання начебто формують активну свідомість і тверду волю, а навіювання спонукає до інтелектуальної пасивності і слабкої волі. Подібні судження є результатом однобокого підходу до згаданих понять, зокрема намаганням деяких дослідників трактувати сугестію як соціально-психологічне явище, виходячи виключно з фізіологічних чинників.

Наприклад, В.Ф.Поршнев, дослідник проблем соціальної психології та її історії, виводив сугестію з «гальмівної домінант» та «імітативності», поєднання яких нібіто і надає можливість, провокуючи наслідування, «... гальмувати у другого індивіда будь-яку дію без допомоги позитивного чи негативного підкріплення і на дистанції» [48, с.15]. Це зумовило висновок, згідно з яким генеральна лінія розвитку людських психологічних відносин полягає в лімітуванні навіювання формою, яку всі вважають протилежністю навіюванню – переконуванням. Неважко помітити, що в цьому випадку відбувається підміна внутрішнього розвиваючого зв’язку між явищами зовнішніми.

Розкриваючи взаємозв’язок між поняттями «навіювання» і «переконання» В.М.Бехтерев дійшов висновку, що, користуючись методом переконання, ми операємо силою своєї логіки, незаперечними доказами. Навіювання ж опирається на чуттєву сферу, установки, не вимагаючи жодних доказів. У процесі навіювання вплив проникає не з парадного входу, а із заднього, обминаючи «сторожа – критику». Неважко встановити аналогію, згідно з якою тут йдеться про сферу свідомого і підсвідомого. А синергетичну взаємозалежність і взаємодоповнення цих двох сфер учений визначив чітко. У праці «Свідомість та її межі» він говорить: «Більша частина того, що наповнює нашу свідомість, виникає з непроглядних глибин нашої підсвідомої сфери. Певним чином і великі творчі думки значно більше завдають підсвідомій, ніж свідомій сфері. Підсвідома сфера, таким чином, є тією скарбницею нашої душі, у якій зберігаються в прихованому стані більшість тих уявлень, що раніше яскраво сяяли у свідомості та з яких відбувається постійне оновлення свідомої сфери» [49, с.221].

На основі яскравих прикладів впливу підсвідомої психічної сфери на дії, які здійснюються свідомо і навпаки, учений робить висновок про те, що «...свідомість, у свою чергу, виявляє анітрохи не менший, якщо не більший, вплив на підсвідому сферу» [49, с.222].

Згідно з дослідженнями, проведеними в останні десятиліття, навіювання навіть у своїй початковій стадії містить елементи логіки. Навіювання і

переконування взаємодоповнюють, взаємопроникають одне в одне. Так, під час переконування відбувається передача від суб'єкта об'єкту певного логічно оформленого матеріалу. Вона вимагає використання критичного аналізу з боку того, хто сприймає. Але водночас допускається обов'язковість прийому інформації співрозмовником. Як необхідна умова переконливості виступає істинність повідомлення, критерієм якого є суспільна практика. Але абсолютновати істину та її критерії важко, оскільки тут треба враховувати не тільки певні історичні періоди, а й виділення в їх межах суттєвого та другорядного. Через це В.О.Татенко вважає, що «...оскільки неможливо встановити абсолютний критерій для критичного підходу (другорядність властивостей теж поняття відносне), то момент сугестивності обов'язково має місце в кожному акті сприйняття інформації. А в кожному акті впливу через відносну істинність його матеріалу завжди поряд з доказовістю інформації має місце бездоказовість (одне без іншого не існує і не має сенсу)» [50, с.6].

Зважаючи на це, інший дослідник проблем навіювання А.Г.Ковалев робить висновок про те, що «...навіювання у стані свідомості – реальне життєве явище, воно використовується у всіх сферах людських стосунків (педагогічні, медичні та виробнича практика, мистецтво і література)» [51, с.267].

Однак, на думку В.О.Шатенка, окрім існування між навіюванням та переконанням зовнішніх зв'язків типу чим менше одного, тим більше другого і навпаки існує зв'язок діалектичний, який передбачає розвиток єдності протилежностей шляхом взаємовиключення протилежних сторін, які вступають у відношення невідповідності. За таких умов передбачається приведення їх у відповідність на новому, вищому рівні. Активною стороною зазначененої тут суперечності виступає переконання, яке вимагає постійного приведення навіювання відповідно до досягнутого ним рівнем розвитку. Порушення цієї відповідності приниженнем ролі навіювання в історії суспільства не дає можливості адекватно пояснити закономірності розвитку системи соціально-психологічних механізмів соціалізації загалом як внутрішньо суперечливої за своєю суттю. Лише стосовно конкретної ситуації можливо фіксувати домінування однієї з граней цієї єдиної системи за рахунок іншої.

Навіювання зумовлює певну економію часу та засобів на формування і розвиток людської особистості, особливо в ранні вікові періоди. Такий розвиток часто пов'язаний із неможливістю з повною критичністю перебрювати в індивідуальному житті учня досвід поколінь, обмеженістю можливостей доказової інформаційної взаємодії між людьми, відносністю критеріїв критичності, значним впливом емоційних і вольових механізмів на сприйняття, оцінювання та використання інформації в регуляції діяльності особистості.

Зважаючи на це, багато дослідників і педагогів, зокрема Т. Володарський, С. Кравков, Т. Ньюком, Л. Толстой, Ф. Тома, І. Шварц та ін. вважають навіювання основним механізмом соціалізації дитини, ураховуючи низький рівень її критичності.

З іншого боку, беззастережне абсолютування ролі навіювання в практиці соціалізації учня явно хибуватиме іншою крайністю. Адже діалектика навіюваності вимагає розглядати її розвиток у внутрішньому зв'язку з розвитком критичності, ураховуючи її провідну роль. Без такого врахування неможливо буде пояснити прогрес у розвитку суб'єкта психічної діяльності. Навіювання і переконання, як і навіюваність і критичність, не можна розглядати, не враховуючи специфіки функціонування їх на різних етапах і рівнях взаємодії дитини і дорослого, учня і вчителя. Наприклад, інформація, яка надходить від близької людини, уявляється дитині єдино можливою та ймовірною. Критерій істинності тут підміняється ставленням до джерела впливу. Свою критичність у цьому випадку дитина переносить на вибіркове ставлення до особистості дорослого. Отже, навіть у найранішому віці дитини зберігається вимога доказовості як основного критерію передачі та прийняття інформації. Але це збереження виступає у формі опосередкованості можливостями критичності до дорослого.

Таким чином, на думку психологів, для того, щоб відділяти навіювання від переконання, наслідування, конформізму, необхідно в процесі онтогенетичного розвитку індивіда розрізняти окремі рівні і відповідні їм форми вибіркової діяльності: інстинктивні та умовнорефлекторні в передсвідомий період; опосередкована (через дорослого) критичність у дошкільному віці; споглядалально-теоретичний підхід у підлітковому і старшому шкільному віці; супільно-виробнича практика як критерій оцінювання в дорослої людини.

Тому вважається, що взаємодію вчителя та учня слід тлумачити як навіювання лише тоді, коли учень має, але не використовує з певних причин своїх реальних можливостей критичного оцінювання і піддається чужому впливу або, визнаючи свою неспроможність критично оцінити запропоновану інформацію, беззастережно погоджується керуватися нею. Коли ж учень не має реальної можливості і тому змушений оцінювати її настільки критично, наскільки дозволяє рівень його розвитку, таку форму взаємодії, на думку психолога В. О. Татенка, правильніше тлумачити як доказову, розуміючи доказовість відповідно до певного рівня – рівня розвитку дитини.

Отже, навіювання і переконання перебувають у складних і динамічних взаємозв'язках на різних етапах життя і розвитку людини.

У подібних зв'язках знаходяться навіювання і наслідування. У словниках останнє визначається як «...дотримування певного прикладу, зразка» [52, с.278].

Наслідування спостерігається на різних вікових етапах розвитку людини. Його психологічні механізми в різних вікових групах різні. Наслідування в дошкільному віці – це шлях проникнення у смислові структури людської діяльності. Воно проходить кілька ступенів і змінюється разом зі зміною провідної діяльності цього віку – сюжетно-рольовою грою, під час якої дитина моделює діяльність дорослих. Лише поступово дитина починає наслідувати ті риси поведінки, які насправді відображають зміст ситуації. Наслідування в підлітковому віці спрямоване на зовнішню, а в деяких випадках і на внутрішню ідентифікацію підлітком себе з якоюсь конкретною поважною для підлітка особистістю. Інколи таку особистість замінюють загальнений стереотип поведінкових і особистісних характеристик.

У дорослих наслідування виступає елементом научування в певних випадках професійної діяльності.

Отже, у житті індивіда наслідування, розвиваючись, проходить, як зазначає А.Г. Ковалев, ряд стадій «...від сліпого копіювання до свідомого вмотивованого вибіркового наслідування» [53, с.17].

В історії психологічних досліджень досить частими були випадки, коли наслідування ототожнювали з навіюванням. Так, ще на початку ХХ ст. В.Штерн писав: «...Навіювання є передавання будь-якого заняття, положення з допомогою внутрішнього наслідування» [54, с.229]. В.М.Бехтерев, навпаки, чітко розрізняв ці поняття навіть у тому випадку, коли відбувалася їхня взаємодія. Наприклад, кажучи про виняткову вразливість дитини і необхідність охорони її душевного здоров'я, він говорив про потребу «...здорового впливу на дитину шляхом прикладу, який збуджує наслідування, і шляхом навіювання» [46, с.153].

У навіювання і наслідування як у форм спілкування є спільні риси. Зокрема вони реалізуються в умовах зниженої критичності особистості. Успішніше відбуваються тоді, коли зміст навіювання і зразки для наслідування імпонують суб'єкту.

Однак якщо в процесі наслідування відтворюються деякі зовнішні риси поведінки, дій, вчинків тощо, то в процесі навіювання формуються певні установки, ставлення, почуття, обумовлюються внутрішні збуджуючі сили. В акті навіювання активніший той, хто навіює, а в процесі наслідування, навпаки, ініціатива належить самому суб'єкту.

Однак ці відмінності зовсім не означають, що в процесі спілкування обидві форми впливу реалізуються відособлено. Межі між навіюванням і наслідуванням відносні. Досить часто вони в практиці людських взаємин взаємодоповнюють одне одного. Це дало можливість Б.Ф.Поршневу розглядати їх як основні форми психічного зараження [29, с.137].

Показовий у цьому відношенні приклад, який наводить В.М.Бехтерев, розповідаючи про так звані дитячі психічні епідемії. Учений вважав, що

безпосередньою їх причиною все ж таки є психічне зараження, засноване на навіюваній дії прикладу і переживанні відповідних емоцій. Усім відомо, що достатньо одного істеричного чи епілептичного приступу серед дітей, щоб у відомих випадках розвинулася ціла судомна епідемія, захоплюючи багатьох школярів [46, с.156].

Позитивна сторона наслідування і навіювання полягає в тому, що вони можуть бути людині засобом автоматизації актів поведінки у відповідних сферах діяльності. У тих випадках, коли необхідно дотримуватися певного зразка, вони звільняють людину від нерішучості.

Наступним поняттям, яке слід відрізняти від навіювання і наслідування, є конформність (від лат. *conformis* – подібний, відповідний) – податливість людини реальному чи уявлюваному тиску групи» [52, с.175].

Конформність виявляється у зміні поведінки особистості та її установок відповідно до позиції більшості, яка спочатку цією особистістю не сприймалася.

На конформність поведінки людини великий вплив мають навіювання, наслідування, переконання, страх ізоляції від групи і багато інших чинників. Конформність, яка, як правило, формується в процесі виховання і соціального спілкування, неправомірно розглядати як негативну рису особистості. У цьому випадку слід враховувати характер поглядів групи. Якщо вони характеризуються певними позитивними рисами, які з певних причин поки що невластиві особистості, то небажання чи невміння пройнятися цими поглядами засвідчить ті якості особистості, які гальмують позитивні сторони процесу її соціалізації.

Таким чином, навіювання і самонавіювання в реальному житті ніколи не виступають у чистому вигляді. Взаємодіючи з усіма основними компонентами структури соціально-психологічного спілкування (переконанням, наслідуванням, конформізмом), вони залежно від умов життя, виховання і віку певним чином обумовлюють поведінку людини та її психічний стан.

Важливим для релаксопедичного напряму сугестопедагогіки є таке поняття, як **самонавіювання** (автосугестія). У процесі його здійснення суб'єкт (сугестор) і об'єкт (сугеренд) збігаються. Самонавіювання приводить до підвищення рівня саморегуляції, що дозволяє суб'єкту викликати в себе ті чи інші відчуття, сприйняття і, що важливо для педагогіки, керувати процесами уваги, пам'яті, емоціями і соматичними реакціями. Основними засобами самонавіювання є вербалні самоконструкції чи відтворення подумки певних ситуацій, однозначно пов'язаних із потрібною зміною психічного чи фізичного стану. Ефективному самонавіюванню сприяє психічна релаксація. Прикладом цілеспрямованого навіювання є так зване **автогенне тренування** (від гр. *autos* – сам і *genos* – походження). **Автотренінг** – істотний засіб удосконалення людини, оскільки допомагає

розвитку концентрації уваги і сили уяви, умінню контролювати мимовільну розумову активність з метою підвищення ефективності, значимої для суб'єкта діяльності.

Велика заслуга у виявленні благотворного впливу самонавіювання на організм людини вчених В.А.Манасеїна (1876), Я.А.Боткіна (1897), В.М.Бехтерева (1925), які своїми дослідами довели, що за умови концентрації уваги на різних частинах тіла самонавіювання викликає зміну діяльності органів, зменшує втому, біль та інші неприємні відчуття.

Учення про самонавіювання стало першим джерелом для розробки автогенного тренування. Другим джерелом були прийоми самогіпнозу, які використовував французький професор Бодуен, навчаючи хворих здатності самостійно занурюватися в гіпнотичний стан шляхом зосередження уваги на певному джерелі світла, монотонних звуках і т.д. Третє джерело – прийоми індійських йогів, що були систематизовані в II віці до н.е. мислителем Пантанжали у трактаті «Йога-сутра».

Використавши ці джерела та відкинувши ідеалістичну сторону вчення йогів, німецький психотерапевт І.Шульц розробив методику автогенного тренування.

У 70–80-ті роки ХХ століття вітчизняні психотерапевти на основі класичного варіанта І.Шульца розробили власні модифікації автотренінгу стосовно різних видів людської діяльності [56–73].

У педагогіці варіанти такого автотренінгу в 1967 році були запропоновані Е.Г.Рейдером та С.С.Лібіхом [31], пізніше вдосконалювалися І.Є.Шварцом [27].

У ході розробки модифікацій автотренінгу було чітко виявлено основні відмінності навіювання в гіпнотичному стані як найвищому ступені його концентрації та самонавіювання в рамках автогенного тренування. Так, зокрема, коли в гіпнотичному стані залежність сугеренда від сугестора яскраво виражена і постійна, то в автогенному стані вона мінімальна. Контроль за власним станом у першому випадку зовнішній, пасивний, у другому – внутрішній, активний. У гіпнотичному стані навіювальний чинник зовнішній, концентрація уваги пасивна, мислення пригнічене, пам'ять на мінливі події в глибоких стадіях гіпнозу відсутня, релаксація пасивно поглибується лікарем упродовж одного сеансу, навички самовпливу, як правило, відсутні. Протилежна картина спостерігається в умовах автогенного тренування. Зокрема в цьому випадку навіювальний чинник внутрішній, концентрація уваги активно тренована, мислення активне, шлеспрямоване, перетворююче, пам'ять на біжучі події повністю зберігається, релаксація активно тренується і посилюється від сеансу до сеансу, навички самовпливу постійно нагромаджуються і зберігаються на тривалий період часу. Коли після гіпнотичного сеансу внутрішній стан сугесторів

ренда пасивно формується сугестором, у результаті чого перший нерідко відчуває сонливість, в'ялість, апатію, то в автогенному стані самопочуття активно формується самим учасником автотренінгу залежно від передбачуваної діяльності. Через це автогенне тренування, як одна з форм самонавіювання, і отримало глибоку теоретичну розробку та практичне застосування в різних видах людської діяльності.

Роль навіювання та самонавіювання в соціалізації особистості неможливо перебільшити. Упродовж століть вони в поєднанні з іншими формами соціального сплуквання цілеспрямовано використовувалися для досягнення заздалегідь визначених цілей певними групами людей або деякими особистостями. Можна з певністю сказати, що релігійні культу всіх племен і народів упродовж тисячоліть застосовували і продовжують застосовувати прийоми навіювання та самонавіювання.

Навіювання і самонавіювання, поєднуючись, приводили часто величезні групи людей до **взаємонавіювання**. Наприклад, у період важкої холерної епідемії в 1885 році жителі села Корано поблизу Неаполя спостерігали Мадонну в чорному одязі, яка на одному з пагорбів, де стояла капличка, молилася за здоров'я людей. Це видіння продовжувалось доти, доки італійський уряд не вжив рішучих заходів, спрямованих на припинення подальшого поширення цієї епідемічної галюцинації. Капличку перенесли на інше місце, а пагорб був зайнятий загоном карабінерів. Після цього видіння припинились.

В.М. Бехтерев, пояснюючи явище взаємонавіювання, зауважував: «Подібні видіння можна пояснювати тільки з погляду взаємонавіювання, абсолютно мимовільного, з боку одних осіб на інших» [74, с.182].

Навіювання, самонавіювання, взаємонавіювання відіграють надзвичайно велику роль у житті не лише окремої людини чи групи людей, а й цілих народів. На основі аналізу багатьох випадків В.М. Бехтерев дійшов висновку, що «...цей психічний мікроб (навіювання. – П.С.) у відомих випадках виявляється не менш згубним, ніж фізичний мікроб, спонукаючи народи час від часу до спустошливих війн і взаємознищення, збуджуючи релігійні епідемії і зумовлюючи, з іншого боку, жорстокі переслідування нових учень, які епідемічно поширюються» [75, с.217].

Водночас учений стверджував, що навіювання є тим могутнім чинником, який здатний піднести народи як одне ціле на великі подвиги, що залишають яскравий і величний слід в історії народів. У цьому випадку все залежить від спрямовуючої сили, і завдання керівників народних мас полягає в мистецтві спрямовувати їхні почуття і думки до високих цілей і благородних стремлінь.

Отже, навіювання – це важливий соціальний чинник, який відіграє помітну роль не лише в житті кожної окремо взятої особи, але й у житті усіх народів [74, с.218].

Наприкінці ХХ століття хвиля захоплення всім, що певним чином пов'язане з підсвідомою сферою людини, прокотилася на пострадянських теренах. Причина цього подвійна. З одного боку, тривалий час зацікавленість сферою підсвідомого певним чином регламентувалася відомими позиціями радянської ідеологічної номенклатури, яка, до речі, сама досить широко цілеспрямовано використовувала явища навіювання, самонавіювання, взаємонавіювання в роботі з населенням. З іншого боку, стресові ситуації в період політичних і економічних катаклізмів змушували людей цікавитися пошуками власних глибинних резервів.

Зважаючи на це, зрозуміле масове захоплення телесеансами лікаря-екстрасенса А.М.Кашпіровського. Однак судження щодо користі їх розділились. Одна частина глядачів, серед них і науковці, стали щирими прихильниками експериментів відомого психотерапевта, інша – навпаки.

Сам А.М.Кашпіровський у відповідь на зауваження одних і других відповів: «Тепер про показання і протипоказання. Багато досягнень людської думки завжди мали свої плюси і свої мінуси... Якщо ми уявимо, скільки людей гине на дорогах, від цієї величезної маси трупів можна лишитись розуму. Однак автомобілі були і будуть... Тут потрібна інша установка: ти – талановита людина, ти просто не знаєш себе, і це незнання тебе підживить. Недарма на стінах древнього храму було написано: «Людино, пізнай себе!» [30, с.29].

Своєрідним завершенням дискусії стали слова письменника В.Д.Пекеліса: «Головний закид тут повинен бути адресований наукі. Наука уникає «гострих» кутів, вважає за неможливе на цьому етапі займатися феноменами» [30, с.41].

Людині ж властиво не зупинятися в пошуках меж своїх можливостей, внутрішніх резервів, бо, як вважав А.Маслоу, «... людина як особистість приречена на рух вперед, на розвиток усіх і кожного із субспектрів самоактуалізації, на удосконалення» [76, с.77].

Пошуки можливостей такої самоактуалізації особистості в другій половині ХХ століття, як ми зауважували, були властиві також педагогіці. На її шляху траплялися не лише успіхи, а й розчарування, вияви дилетантизму і навіть відвартого шulerства.

Прикладом останнього в педагогіці можуть бути дії резидента американської медичної програми Костянтина Расіна, який у руслі програми під грифом AJ-14137 для Східної Європи обіцяв харківським учителям і батькам вкладати у підсвідомість стільки інформації, скільки «потрібно» [77].

Намірам афериста вчасно було покладено край.

Однак буде неправомірним дотримуватись у створенні нових педагогічних технологій іншої крайності – повного заперечення чинника підсвідомості в навчанні та вихованні і його цілеспрямованого використання.

Певним чином проти таких підходів застерігає А.Маслоу: «Оскільки коріння хвороб, як виявилося, слід шукати головним чином у підсвідому, виникла тенденція сприймати підсвідоме як щось погане, зло, бездушне, брудне і небезпечне. Ми почали думати, що первинні процеси спровоцирують істину. Але тепер, коли ми з'ясували, що ці глибини можуть бути також джерелом творчості, мистецтва, любові, хорошого настрою; гри і навіть, у певному розумінні, основою істини і знань, ми можемо почати говорити про здорове підсвідоме» [78, с.225].

Важливим для педагогіки є положення сучасної філософії освіти, згідно з яким новітня методологія пізнання світу розкриває в собі деякі важливі закономірності взаємозв'язку форм інтуїтивного і логічного мислення, зокрема: інноваційного і традиційного, чуттєвого і абстрактного, підсвідомого і свідомого, ірраціонального і раціонального тощо. Вона виявляє і «...обмеженість тих видів методології творчості, які абсолютизують тільки одну з цих форм» [79, с.158].

Такої абсолютизації слід уникати ще й тому, що нині загальновизнане положення, згідно з яким життєдіяльність будь-якої людини, у тому числі й учня, визначається не її знаннями про закономірності цієї діяльності в усвідомлено-логічній формі, а її так званою **інтенцією**, тобто певною неусвідомленою цілеспрямованістю мислення, намірами цієї діяльності.

Таким чином, дивитися однобоко на роль навіювання та самонавіювання в системі форм соціального спілкування, тим паче в педагогічному процесі, аж ніяк не можна. Висловлювання на кшталт «вторгнення у підсвідомість» неправомірні, оскільки такі вторгнення відбуваються що-секунди. Адже більшість інформації надходить у наш мозок через канали підсвідомості. Свідоме і підсвідоме синергетично поєднуються.

Неможливо в навченні та вихованні обійтися без процесів навіювання та самонавіювання. Інша справа – мета цих процесів, їх характер, інтенсивність. Тому доречним буде порівняння навіювання зі змією отрутою, яка у відповідних пропорціях у деяких випадках вертає людину до життя, а в інших – убиває.

Навіювання та самонавіювання – могутня зброя в педагогічному арсеналі вчителя. Цілеспрямовано їх використовуючи, учителю, як і лікарю, слід пам'ятати слова клятви Гіппократа: «Не нашкодь».

1.3. Сугестологічні основи сугестопедагогіки у світлі теорії Г.К.Лозанова

Поняття «основа» у Тлумачному словнику визначається як «внутрішня структура, яка обумовлює вид, характер чого-небудь, те головне, ... що є суттю чого-небудь, джерело, базис» [80, с.871].

Сугестологія, як уже згадувалося, галузь науки, що вивчає психологічні явища навіювання і самонавіювання.

Таким чином, як вихідне визначення цієї дефініції в галузі сугестопедагогіки може бути таке: сугестологічні основи – це визначальні вихідні положення, які описують і пояснюють чітко визначені психологічні явища, передбачають управління ними з метою досягнення певних педагогічних цілей.

Хоча сугестологія Г.К.Лозанова стала вихідною основою для такого напрямку сугестопедагогіки як сугестопедія, однак багато положень першої широко використовується в інших напрямах сугестопедагогіки – релаксопедії та гіппопедії. До цього слід зауважити, що на шляху до теорії та практики сугестопедичного навчання Г.К.Лозанов проводив численні експерименти, які інколи мали гіппопедичний та релаксопедичний характер. Через це сугестологічні основи болгарського вченого певним чином обумовлюють характер сугестивних явищ у кожному з напрямів сугестопедагогіки.

Серед особливостей сугестивних явищ, які допомагають інтенсифікувати навчально-виховний процес, Г.К.Лозанов визначав **імперативність, або так звану директність, автоматизацію, швидкість, точність і економічність**.

Імперативність полягає в імперативно надходжуваному потоці інформації, яка відкидає критично-логічне обдумування та перекодування. Натомість основна опора здійснюється на певні архайчні, емотивні та інфантильні механізми, інформаційний потік під час навіювання потрапляє у функціональні райони не цілком усвідомленої психічної активності. Ідеється про зону установки згідно з концепцією Д.Н.Узнадзе.

Автоматизація в умовах навіювання охоплює як рухові акти, так і психічну діяльність, пов'язану із запам'ятовуванням значних обсягів інформації.

Наприклад, коли у звичайних умовах за один день слухачі сугестопедичних курсів запам'ятовують від 30 до 50 лексичних одиниць іноземної мови, то в умовах експерименту Г.К.Лозанова цей показник досягав у середньому 95% від 1200 нових слів іноземної мови.

Імперативність та автоматизація у тих самих експериментах забезпечували швидкість запам'ятовування.

Розкриттю і використанню функціональних резервів мозку сприяє **точність** сугестивних явищ.

Така особливість сугестивних явищ, як економічність пояснюється тим, що «... сугестивна діяльність витрачає мінімальну енергію. Одне із основних псевдопараadoxальних явищ у сугестопедії – це надзапам'ятовування без якої б то не було втоми, навіть при чітко виділеному ефекті відпочинку» [81, с.63].

Названі особливості сугестивних явищ створюють ефект сугестивного впливу, який сприяє розкриттю функціональних резервів мозку людини.

Однак визначальну роль у навіюванні відіграє **неусвідомлена психічна активність** людини, яка виявляється не лише у стані сну, а й у звичайному стані свідомості.

Посилаючись на В.Матвеєва, Г.К.Лозанов **наводить десять видів неусвідомленої психічної активності**, до яких зараховує, окрім постгіпнотичного навіювання, гіппопедії, сновидінь і природного самнабулізму, також і неусвідомлене відображення підпорогових за силою подразників (наприклад, зміна атмосферного тиску, що викликає зміни в серцево-судинних реакціях; смутні тривожні емоції; виникнення сновидінь з певним змістом тощо), неусвідомлене відображення підпорогових за своєю тривалістю подразників, ідеомоторні рухи, значну кількість навичок і т. ін. [82, с.137].

Часто обминаючи свідомість, у центральну нервову систему через рецепторні шляхи надходить велика додаткова інформація, утворюючи згідно-го з Г.К.Лозановим, так званий сугестивний фон, що виявляється в гіпнозі, коли піддослідному сповіщають про сприйняття, які до гіпнотичного сеансу не відчувалися, оскільки були підпороговими чи неусвідомленими.

Г.К.Лозанов довів високу результативність mnemonicічних можливостей психіки з підпороговим пред'явленням слів іноземної мови. Однак проблему неусвідомленої психічної активності вчений пов'язує не лише з перцептивними процесами, вважаючи, що «...сюди зараховуються також нахили, афекти, усвідомлення і вся спрямованість особистості, які мають місце навіть після того, коли вони перестають бути центром уваги» [83, с.20].

У межах неусвідомленої психічної активності слід розглядати також більшість автоматизованих дій. У свій час ці дії проходили через фазу свідомості, автоматизувалися, перетворювалися в навички і тонули в неусвідомленій сфері. «Насправді, – пише Г.К.Лозанов, – автоматизовані дії змінюються динамічно залежно від конкретних умов певного моменту. А ця їх властивість наочно демонструє важливу роль неусвідомленої психічної активності під час управління та регулювання автоматизованих дій. Під час неочікуваного падіння, наприклад, за частину секунди відбувається дуже багато дій, до того ж ці дії співвідносяться з побажанням того, хто падає, зберегти деякі частини тіла чи якийсь предмет від пошкоджень» [83, с.21].

Учений на основі власних досліджень дійшов висновку, що значна частина найрізноманітніших неусвідомлених або не зовсім усвідомлених видів діяльності має тісний зв'язок з різноманітними феноменами навіювання у звичайному стані свідомості. У цьому стані останнє здатне активізувати резервні можливості неусвідомленої психічної активності, що й складає основну теоретичну передумову, зокрема, сугестопедичного ефекту.

Помітну роль у ньому відіграє так зване **фазове оточення**, яке згідно з концепцією Г.К.Лозанова, на практиці виявляється у випадках концентрованої розумової діяльності, під час якої сильні подразники можуть ви-

являтися непоміченими, а слабкі, навпаки, викликати сильну реакцію. Таким чином, характерним моментом фазового оточення слід вважати відхилення від закону силових відношень між подразником і реакцією на нього.

Г.К.Лозанов, оцінюючи це явище з фізіологічного боку, вважає, що існують певні закономірності в ступені загальмованості певних функціональних полів мозку залежно від інтенсивності зв'язку зі змістом свідомості у відповідний момент. Учений говорить, що «... чим більше одні функціональні поля наближатимуться за смыслом до актуального змісту свідомості, тим слабшою буде «тінь» гальмування, і умови для створення нових зв'язків поліпшаться. Так створюється готовність до наступного переходу, входження в оптимальне збудження. За такої умови доцільно очікувати, що в цій переході виникають проміжні згущення процесу гальмування — «фази». Отже, навколо полів свідомості ми можемо передбачати існування «фазового оточення» [82, с.185].

Важливе значення фазового оточення в сугестопедичній практиці полягає в нівелляції паралельного, або згідно з Г.К.Лозановим, «паразитного» потоку інформації. Такий потік відомий усім учням та вчителям. Наприклад:

... Старався слухати урок,
Не розсипаючи думок.
Та там, надворі, за вікном
Пахтіло сонячним вином.
А головне, травнений жук
Просився сам до липких рук.
Та ще й до того ж горобці
Клювали сонця промінці.
І думку збуджену несло
Ген-ген до ставу, за село.

С. Пальчевський

Фазове оточення є фізіологічною основою **неспецифічної психічної реактивності**. Остання забезпечує гармонійне переборення протидії антисугестивних бар’єрів і створення сугестивної установки. Суть її зводиться до того, що вплив будь-якого смыслового подразника, який потрапляє в центр свідомості і критично аналізується та логічно обробляється, обов’язково супроводжується комплексом інших неспецифічних подразників, які не можуть не фіксуватися мозком. До таких **неспецифічних подразників** Г.К.Лозанов заразовує ходу, міміку, жести, вираз очей, інтонацію, ідеомоторні рухи, обстановку, джерело слова з його авторитетом — тобто все, що пов’язане з моментом вимови слова.

Особливу роль ці чинники, що супроводжують кожне слово, не несучи в собі конкретного смислового значення, відіграють у сприйнятті різних творів мистецтва. Стосовно цього Г.К.Лозанов зазначав: «Багаті можливості неспецифічної психічної реактивності найширше використовуються в різноманітних видах мистецтва. Ненав'язлива людяність, гармонія форм і фарб, мова музики, рима, ритм захоплюють і оволодівають людською особистістю значно коротшим шляхом, ніж логіка фактів і доказів, і досягають не тільки серця, а й розуму людини. Велике мистецтво впливає безпосередньо через неспецифічну психічну реактивність і пробуджує у нас думки, почуття і дії, про які ми не завжди чітко собі звітуємо» [82, с.188].

Зважаючи на це, з метою навіювання певних почуттів, образів, думок не лише в сугестопедичній практиці, а й у традиційних формах навчання використовують різноманітні твори мистецтва. Особливо це було властивим представникам педагогічного напряму дидактичної художності, який розвинувся в Західній Європі у другій половині XIX століття. Можливості неспецифічної психічної реактивності успішно використовуються у всіх методах інтенсивного вивчення іноземних мов, побудованих як на сугестопедичній, так і на релаксопедичній основах.

Проникненню сугестивних впливів перешкоджають так звані **антисугестивні бар’єри** – чимало психічних захисних засобів, які організм виробив, щоб протидіяти проникненню через неусвідомлені канали інформації до людської психіки.

З.Фрейд розглядав цей психологічний захист як специфічні прийоми переробки уявлень, які повинні нейтралізувати можливу патогенну дію цих уявлень на свідомість людини. Його послідовник Л.Бернард вважав цей захист патологічним явищем, що виникає у людей, які намагаються компенсувати відчуття власної неповноцінності.

У колишньому СРСР В.Н.Куликов і Б.В.Поршнев щодо цього висуvalи теорію так званої **контрсугестії**, під якою розуміли особливу форму психологічного захисту, який протистоїть небажаним для особистості навіюванням [84, с.51].

Дослідження вітчизняних учених засвідчили, що контрсугестія є нормальним постійно діючим механізмом, який запобігає порушенням внутрішньої стійкості особистості, нормальному перебігу течії психологічного життя людини та її поведінки під час негативних зовнішніх впливів.

Контрсугестія, на думку В.Н.Куликова та Б.В.Поршнева виконує важливу функцію: сприяє формуванню позитивних якостей особистості. Виконанню цього завдання вона допомагає тим, що протистоїть дії негативних поглядів, думок, смаків, способам поведінки. Адже експериментально було встановлено, що особистість контрсугестивна насамперед до тих **навіювань**, які розходяться з її поглядами і переконаннями.

Для боротьби з контрсугестією, яка заважає сприйняттю доцільних педагогічних навіювань, учені визначили такі шляхи: 1) посилення авторитету джерела навіювання, 2) вибір найефективнішого для певних умов способу педагогічного сугестивного впливу, 3) створення таких умов, які б зменшували контрсугестивність вихованця і посилювали його сугестивність [84, с.57].

Значно глибше і детальніше розглянута ця проблема Г.К.Лозановим. Зважаючи на те, що будь-яка інформація може проникати в мозок людини або усвідомлено, або недостатньо усвідомлено, або неусвідомлено, учений стверджує, що людська психіка здатна довільно вибирати канали прийому інформації із зовнішнього середовища. Не можна допустити, щоб усі психічні впливи довкілля проникали в мозок неусвідомлено, оскільки в такому випадку людина залишалася б безпорадною іграшкою випадковостей.

Г.К.Лозанов визначає основні механізми, які створюють антисугестивні бар'єри:

1. Критичне мислення, яке опрацьовує будь-яку інформацію, перш ніж вона буде сприйнята.

2. Інтуїтивно-афективний бар'єр, який відкидає все, що не створює довіри і відчуття впевненості.

3. Етичний бар'єр, за якого те навіювання, що суперечить етичним принципам особистості, не реалізується.

Для того, щоб навіювання відбувалося, визначені способи переборення цих бар'єрів. Застосовуючи їх, слід ураховувати, що «... переборення бар'єрів насправді означає співвідповідність з ними. У протилежному випадку навіювання приречене на невдачу» [83, с.26].

Серед антисугестивних бар'єрів особливо виділяється той, який зведенний **свідомим критичним мисленням**. Критична свідома оцінка подразника, якому властва тенденція перетворювання в навіювання, перший серйозний бар'єр, що знищує сугестію. Критично-логічний бар'єр відкидає все, що не викликає враження доброочинного логічного випробування.

Аналіз багатьох сугестивних ситуацій засвідчує, що поза сферою свідомого критичного мислення існує й неусвідомлений **інтуїтивно-афектний бар'єр**, спрямований проти навіювання. Його основою в кожноЯ людини є вроджений негативістський настрій. Захисний вид цього бар'єру існує в маленьких дітей до повного розвитку другої сигнальної системи і свідомого критичного мислення. Діти часто негативно реагують на сугестивні впливи. Цей антисугестивний механізм з роками поступово слабшає, але зовсім не зникає. Часто співвідноситься з критично-логічним бар'єром, який, навпаки, з віком посилюється. Інтуїтивно-афектний бар'єр відкидає все, що не викликає відчуття довіри і надійності.

Проте коли критично-логічний бар’єр краще розвинений у людей мисливатильного типу, то інтуїтивно-афективний помітніший у художніх натур.

За умови деяких захворювань психостенією ці бар’єри гіпертрофують.

Практика психотерапії засвідчує, що навіювання у звичайному стані свідомості спочатку стикається з критично-логічним бар’єром, пізніше – з інтуїтивно-афективним. Інколи ці бар’єри переборюються послідовно, інколи – одночасно. Останній із них часто пов’язаний зі страхом перед невідомістю, невизначеністю, протидією, «будь-якою ціною» і «на всякий випадок». Однак і після цього помітні утруднення, якщо зміст навіювання суперечить етичним принципам особистості. Як правило, у таких випадках навіювання залишається нереалізованим.

Отже, **етичний бар’єр** найважчий для подолання. Однак він здебільшого не має суттєвого значення, оскільки навіювання, як правило, індеферентні до етичного ядра особистості.

Готуючись до переборення антисугестивних бар’єрів, необхідно зважати на їхню індивідуальну структуру. Навіювання реалізується настільки швидко і легко, наскільки воно враховує логічні вимоги особистості з її вродженим негативістським відторгненням, етичним ядром та виявом афективної пильності.

... Йдуть від нас незримі хвилі.
Їм противиться не в силі
Тільки той, хто кожну мить
Зустрічає в них блакитъ.

С. Пальчевський

Інколи антисугестивні бар’єри настільки інтимно переплетені та взаємопроникнуті, що їх неможливо розділити.

Визначальне значення у психотерапевтичній практиці має готовність хворого дати згоду на лікування навіюванням. У такому випадку зменшується протидія всіх трьох антисугестивних бар’єрів.

У сугестопедагогіці за таких умов важливе для педагога-сугестолога завоювання в учнів авторитету і довіри. Цілеспрямоване використання поряд із навіюванням артистичних засобів розкриває непередбачені резервні можливості вищої нервової діяльності людини у процесі навчання. Найбільше це стосується пам’яті.

Панівні уявлення про можливості людської пам’яті засвідчують, що антисугестивні бар’єри щодо неї значно гіпертрофовані. Вони підкріплюються існуючою сугестивною установкою на її обмежені обсяги. До того ж, насправді, помічається зменшення можливостей пам’яті з розвитком вікових змін у центральній нервовій системі. Сформоване в суспільному

та індивідуальному розвитку сугестивне переконання в дуже низьких можливостях людської пам'яті посилює і гіпертрофує антисугестивні бар'єри стосовно неї.

Таким чином, сугестопедична гіpermnezia (навіюване надзапам'ятоування. – С.П.) зобов'язана не стільки сугестії високих можливостей, скільки десугестії історично напластиованих та індивідуально обмежених можливостей пам'яті і створенню умов для активізації її зрослих можливостей. Інакше навіювання, викликавши віру в зрослу можливості, залишиться безрезультатним.

Складність сугестивного процесу в сугестопедії полягає в тому, що він майже завжди є поєднанням сугестії з десугестією. Діалектичний сугестивно-десугестивний зв'язок здійснюється завдяки антисугестивним бар'єрам.

Професор Ф.В.Бассін з Інституту неврології при Академії медичних наук СРСР щодо цього зауважував: «Чи має слухність доктор Лозанов, коли говорити у цьому випадку про «сугестивне» і водночас наголошує на діалектності свого підходу до «десугестивного» ефекту? Я переконаний, що він чинить правильно, але змушений зважити на бідність нашої термінології. Не викликає сумнівів і те, що ні про жодний гіпнотичний вплив у його методі не може бути й мови... Конкретнішу відповідь дає розроблена доктором Лозановим надзвичайно цікава теорія про усунення так званих негативних сугестивних бар'єрів, корінням своєрідного десугестування» [82, с.194].

Характер дії антисугестивних бар'єрів виявлений Г.К.Лозановим під час дослідження залежності сугестивного запам'ятування від обсягу програми сугестопедичних сеансів. Було встановлено, що рівень запам'ятування на сеансах до 100 лексичних одиниць іноземної мови становив 92,2% загального обсягу програми запам'ятування. Рівень запам'ятування на сеансах з програмою від 101 до 200 нових слів іноземної мови – 96,8%. Зважаючи на це, Г.К.Лозанов робить висновок про те, що процес запам'ятування перебуває у складній залежності від обсягу програми сеансу запам'ятування. Сеанси з обсягом програми до 100 слів відзначаються меншим відсотком запам'ятованих слів, ніж сеанси з обсягом програми від 101 до 200 нових слів. Запам'ятування на сеансах із програмою від 201 до 400 і від 401 до 600 нових слів знижується до рівня сеансів з програмою до 100 слів та знову підвищується на сеансах з програмою 1000–1200 слів, досягаючи рівня запам'ятування програми від 101 до 200 слів [82, с.196].

Такі спостереження дають підставу Г.К.Лозанову зробити висновок про протидію, яку виявляють на сугестивний процес антисугестивні бар'єри. Він вважає, що за умови введення в програму 100 нових слів усе ще залишається неперебореним критично-логічний антисугестивний бар'єр. Учні на цих порівняно нетривалих сеансах намагаються запам'ятувати не стільки завдяки сугестопедичному принципу, скільки звичним для них

традиційним способом, через що відбувається змішування методик запам'ятовування і не досягається логічна переконаність у можливості роз-кристості внутрішніх резервів. У цьому випадку, незважаючи на те, що запам'ятовування відбувається на високому рівні, досягнутий результат можна пояснювати напруженням звичайних власних можливостей. Однак коли програма сеансу містить від 101 до 200 нових слів, уже важко пояснити це згадуваною причиною. Тому зрозуміло, що відбулося переборення впливу критично-логічного антисугестивного бар'єра – спрацювали нові механізми запам'ятовування. Але під час збільшення програми до 200, 300, 400, 500 нових слів в учнів зростає протидія інтуїтивно-афектного бар'єра у формі страху перед абсолютно новим, незрозумілим, важким для сприймання, суперечливим усталеному досвіду. Усе це заважає процесу запам'ятовування. Водночас на рівні програми понад 1000 слів уже відбувається повне переборення критично-логічного та інтуїтивно-афектного бар'єрів. Учні, зрештою, впевнюються, що в цьому випадку йдеться про якісно новий метод запам'ятовування, якому можна спокійно довіритися.

Антисугестивні бар'єри – біологічна необхідність. Без них людина стає доступною будь-якому навіюванню, а це може шкідливо позначитися на стані її психіки та здоров'я. Таким чином, антисугестивні бар'єри є своєрідним фільтром для подразників навколошнього середовища в неусвідомленій психічній активності. Механізми цих бар'єрів побудовані філогенетично та онтогенетично відповідно до життєво важливих запитів людської особистості.

Переборення критично-логічного антисугестивного бар'єра, на думку Г.К.Лозанова, у жодному разі не є, як дехто вважає, зрадою критичного мислення особистості. «Такий підхід, – зауважує болгарський учений, – вульгаризує, принижує, спотворює уявлення про навіювання і не сприяє його правильному розумінню та доцільному використанню на практиці» [82, с.197].

Переборення критично-логічного бар'єра насамперед вимагає, щоб навіювання містило елементи доброзичливої логічної витримки. Умотивоване навіювання саме і має таку можливість. Особливо, коли воно підкріплене авторитетом учителя. Сугестивно впливають на більшість не лише авторитетні особистості, а й авторитетні концепції та ідеї.

Довірливістю та розумінням, а не обманом та насильством, переборюється цей бар'єр.

Таких же довірливих доброзичливих стосунків, авторитету позитивних емоцій вимагає для свого переборення інтуїтивно-афективний бар'єр, який у дорослому віці стає прихованішим.

Ядро етичних цінностей – етичний бар'єр вимагає гармонізації навіювання з собою.

Таким чином, доти, доки не будуть переборені критичні, хоча й не завжди усвідомлені, заперечення та природний негативізм, доки не буде створена гармонія етичних цінностей і змісту навіювання, останнє не може розраховувати на позитивний результат.

У психотерапевтиці інколи бувають випадки, коли очікуваний сугестивний результат потребує кількох тижнів і навіть місяців. Це трапляється тоді, коли недосвідчений психотерапевт розраховує на суху логіку, безапеляційну наполегливість або гіпноз.

Зважаючи на це, Г.К.Лозанов акцентує увагу на деяких **методах навіювання**.

Метод І.В.Стрільчука (1953) вимагає відповідності навіювання типологічній характеристиці особистості. Тобто врахування її структури, способу мислення, інтересів, характеру переживань, загальної спрямованості. Цей метод доцільно використовувати педагогу в індивідуальній роботі з учнями.

Метод прямого навіювання застосовують у роботі з групою. Він спирається на сприйнятливість пацієнтів на базі навіюваності або навіювання. У цьому випадку не завжди можна надіятися на тривалий ефект. Коли навіювання спливає у свідомості як готовий результат, воно суперечить з основною структурою особистості та її вимогами, які інколи формуються впродовж усього життя. І якщо навіювання чуже головній спрямованості особистості чи недостатньо обумовлене, воно швидко втрачає свою силу.

Метод побічного навіювання вимагає, порівняно з іншими методами, коротших і наочних пояснень. Його теж можна застосовувати в роботі з групою.

Метод зворотного навіювання використовує ситуацію навіювання протилежних результатів. Найчастіше використовується для боротьби з гіпертрофованим хворобливим інтуїтивно-афектним бар'єром.

Метод М.Танцюри передбачає переборення певних станів гіпертрофованих антисугестивних бар'єрів не шляхом боротьби з нав'язливими думками, а їх вичерпуванням через повторення.

Можна зробити висновок, що всі методи сугестивного впливу є насамперед засобами переборення антисугестивних бар'єрів. Психологічні механізми такого переборення закладені в неспецифічній психічній реактивності. Окрім цього, будь-яке навіювання повинне бути остаточним висновком солідної логічної побудови. Невмотивоване навіювання, як правило, зависає в повітрі. Мотивація не лише оберігає, а й мобілізує самолюбство особистості. Звідси, наприклад, стає зрозумілим, чому раціональна психотерапія П.Дюбоа, будучи розрахованою на інтелект і логіку, насправді має надзвичайно багато навіювальних елементів.

Г.К.Лозанов стверджує, що сила навіювання не зменшується від того, що його застосовують до людей, які знають про це. Навпаки, дослідження

болгарського вченого засвідчують, що «... знання особливостей навіювання під час переборення антисугестивних бар’єрів може підвищувати ефективність навчального процесу. Слід відзначити, що автор (мається на увазі Г.К.Лозанов. – С.П.) сам навчався із застосуванням методів навіювання на власних сугестопедичних курсах» [82, с.200].

Шляхи навіювання різноманітні. Але механізм реалізації останнього, вважає Г.К.Лозанов, один і той самий – неспецифічна психічна реактивність, з допомогою якої легко переборюються антисугестивні бар’ери.

Безпосередній інформаційно-алгоритмічний контакт із неусвідомленою психічною діяльністю і використання її можливостей для створення сугестивної установки, яка активізує резервні властивості мозку, сприяють **засоби сугестивного впливу**.

Ідеальним випадком спрямування сугестивного інформаційного потоку до неусвідомленої психічної діяльності, на думку Г.К.Лозанова, був би шлях субсенсорної стимуляції посередництвом слабких сигналів певної частоти повторення. Однак на практиці досягнути цього важко. Легше і практичніше використовувати традиційні засоби сугестивації, які утворені практикою багатовікової історії людства. До таких засобів належить усе багатство неспецифічної психічної реактивності.

Умовно засоби сугестивації можна поділити на дві групи: складні та елементарні. До першої групи слід зарахувати авторитет та інфантілізацію, до другої – двоплановість, інтонацію, ритм і концертну псевдопасивність. Усі вони знаходяться в складній взаємозалежності й не можуть бути цілком виділені як самостійні чинники.

Авторитет як сугестивний засіб використовується майже всіма сугестивними методиками. Є різні види авторитету: авторитет особистості, авторитет догми, авторитет віри, авторитет здорового глузду, підтверджений практикою досвіду, авторитет майстра, учителя, лікаря, батька, старших тощо.

У своїх сугестопедичних експериментах Г.К.Лозанов виявив значний вплив авторитету на активізацію функцій пам’яті. Було помічено, що інформаційна значущість слова змінюється залежно від його джерела.

Вплив авторитету, як психологічний так і фізіологічний, полягає в легкості переборення антисугестивних бар’єрів. Цьому ж сприяє використання можливостей неспецифічної психічної реактивності. Авторитет як основний сугестивний засіб спрямований на розкриття резервів особистості. Значно вищий ніж звичайно рівень перебігу процесів, підвищене сприйняття, розуміння, запам’ятовування не пов’язуються свідомо з підвищеним ступенем авторитетності джерела. Сугестивний вплив підвищеного авторитету швидше сприймається емоційно, як і інші елементи неспецифічної психічної реактивності, які використовуються сугестією. Майже так

само використовується неспецифічна психічна реактивність у різних жанрах мистецтва, у яких основна ідея сприймається непомітно під час емоційного та естетичного переживань.

Однак розраховувати лише на авторитет джерела інформації недостатньо. Щодо цього болгарський учений зауважує: «Зрозуміло, це не означає, що експериментальна і практична сугестологія можевідмовитися від усіх останніх засобів і розраховувати тільки на авторитет: адже авторитет залишовується легко і не може надійно зберігатися тривалий час на високому рівні. Особливо це стосується тих випадків, коли відсутня необхідна попередня теоретична і практична підготовка» [85, с.202].

Авторитет таєть у собі значні мотиваційні сили. Інколи вони можуть відчутися і поза авторитетом особистості. Трапляється, що «... аргументована розповідь захоплює, з одного боку, самою логікою викладу, а з іншого – безпосередньо силою авторитету близької мотивації. Настрій, створений добре аргументованою ідеєю, допомагає сприйняттю одразу декількох ідей майже без логічної обробки» [там само].

Авторитет має виняткове значення не тільки для сугестології, а й для всіх наук та життєвих обставин, де існують відносини між людьми. Тому:

... У цьому світі, де стежки круті,
Коли покличеш слабшого в дорогу,
Ітимуть за тобою тільки ті,
Які тобі повірять, наче Богу.

С.Пальчевський

Інфантілізація як засіб сугестивації – це універсальна реакція, яка значно підвищує функції сприйняття і запам'ятовування, не порушуючи рівня нормальної інтелектуальної діяльності. Жодного відношення до медичного терміна «інфантілізм» не має.

Вона невіддільна від авторитету, який стосується не тільки джерела інформації, а й мотиваційного оформлення самої сугестивної формули. Найчастіше перша виникає тоді, коли авторитет, створюючи атмосферу підвищеного чекання, пробуджує віру в можливість очікуваних результатів. Чимвищий авторитет, тим інтенсивніше розвивається інфантілізація. Обидві ці величини тісно пов'язані. Остання нерідко спостерігається в будь-якому навчальному процесі. Особливо полегшено вона відбувається в групі, де створюється атмосфера невимушенності. Про дорослих учасників сугестопедичних курсів часто говорять, що вони «стають як діти».

Зумовлює інфантілізацію концентрація елементів неспецифічної психічної реактивності, що й допомагає переборенно антисугестивих бар'єрів. Зокрема за умови розвиненої інфантілізації як у лікувальних, так і в навчальних групах легко і непомітно переборюється критично-логічний ан-

тисуgestивний бар'єр. Згідно зі спостереженнями Г.К.Лозанова, «...сприйняття програми стає приемним, емоційним, супроводжується підвищеним довір'ям, що полегшує також переборення афективного антисуgestивного бар'єра» [85, с.203].

Якщо суgestивний вплив гармонує також з етичним бар'єром, то виникають найсприятливіші умови для десуgestивації та суgestивації. Створюється настрій довіри, спокою, вразливості. Інфантілізація не означає повного повернення до ранніх дитячих років. Це, на думку Г.К.Лозанова, швидше за все вибірковий психічний настрій, що надзвичайно корисний, оскільки життєвий досвід та інтелектуальні можливості не зменшуються, а натомість додатково вивільняються пластичні якості молодших вікових періодів.

Відома інфантілізація також як основний засіб збудження художніх переживань у мистецтві, оскільки, використовуючи засоби безпосередньої психічної реактивності, створює умови для переборення сухості критично-логічного душевного настрою, активізує афективно-інтуїтивні механізми, безпосередньо призводить не лише до естетичних переживань, а й до логічних висновків.

Таке повернення до ранніх вікових періодів має чимало переваг. Відомо, що дитина запам'ятує значно більше інформації, ніж дорослий. Відчуття її поглиблені. Певним чином це зумовлене явищем імпринтінгу – першого враження. Кожне нове поняття відкриває для дитини окремий світ. З роками функції пам'яті поступово втрачають своє значення за рахунок зростання можливостей функцій розуму, посередництвом якого шляхом логіки пізнаються закономірності, взаємозв'язки та взаємозалежності як у природі, так і в суспільстві. Намагання ж розвинуті функції розуму призводить, на думку болгарського вченого, до відставання в розвитку функцій пам'яті.

Г.К.Лозанов доводить, що у філогенетичному та онтогенетичному аспектах у процесі розвитку різних суспільно-економічних формаций та індивідуального життя створюється певна суспільна норма не лише значимості функцій пам'яті, а й їхніх можливостей. «Так, – стверджує він, – непомітно оформляється суgestивно створене переконання про середній рівень людської пам'яті» [28, с.228].

Суgestивне навчання саме є покликане розширювати межі цієї «суgestивної норми». Тому під час нього відбувається швидше процес десуgestивації, ніж суgestивації.

Без напруги і зусиль процес запам'ятовування відбувається в дитинстві. Але пізніше під впливом нерационально дібраних педагогічних методів нерідко школа руйнує цілісний процес дитячого світопізнання. Природний механізм запам'ятовування деформується. В учнів створюється враження,

що для запам'ятовування потрібно докладати багато зусиль. Окрім цього вони мимоволі активізують чимало непотрібних для запам'ятовування механізмів, що призводить до їх швидкого стомлення і послаблення можливостей запам'ятовування.

Відомо, що коли необхідно запам'ятати значний за обсягом навчальний матеріал, у людини напружується мускулатура тіла. В організмі відбуваються певні вегетативні зміни. У такому випадку створюється враження, що «активний» учень зайняв передстартову позицію. З огляду на традиційну навчальну систему така ситуація є яскравою ілюстрацією принципу активності в навчанні, до речі, правильного за своєю суттю.

Проведені дослідження в НДІ сугестології м. Софії довели, що активність виявляється не в мускульних зусиллях, вегетативних змінах і психічних напругах, а у ставленні до навчального процесу. Сама ж активність запам'ятовування зовнішньо може виявитися в певній, на перший погляд, пасивності. Але остання за умови інфантілізації в процесі навчання насправді є виявом надактивного ставлення до навчального процесу. Таким чином, психічна і фізична пасивність у процесі запам'ятовування є одним із найсуттєвіших виявів інфантілізації. Вона полегшує процес надзапам'ятовування.

Для того, щоб учні не стомлювалися в процесі навчання, необхідно звільнити їх від зайвої, надлишкової для процесу запам'ятовування діяльності.

Найчастіше **засобами досягнення інфантілізації** є: 1) пояснення сутності псевдопасивного ставлення до навчання; 2) утвердження авторитету викладача та відповідної методики; 3) створення спокійної доброзичливої атмосфери заняття; 4) так звана гра ролей. Суть останнього полягає в тому, що кожен учасник навчальної групи отримує нове ім'я (відповідно до іноземної мови, яку він вивчає) і нову біографію. Після цього створюються ігрові ситуації, які звільняють від антисугестивних бар'єрів і стимулюють спонтанний вияв можливостей особистості. Це відбувається через те, що ігрові ситуації допомагають ліквідувати існуючу особистісну установку і створити нову, яка близька до дитячої. Інфантілізація допомагає розгорнути можливості афективної внутрішньої мобілізації, як це часто відбувається в дитячому віці. У дітей вона зумовлює організованість і усвідомленість у навчальному процесі. Останній для них відбувається в атмосфері легкості, приемності, невимушеності, відсутності відчуття насильства, що має велике значення як для релаксопедії, так і для сугестопедії. Учні не відчувають себе зобов'язаними наслідувати дорослих у засвоєнні уявної поведінкової надактивності.

Інфантілізація, зростаючи спонтанно внаслідок використання різноманітних психологічних засобів, дає можливість дорослим учасникам на-

вчальних груп використати природні механізми псевдопасивного, спокійного сугестивного запам'ятування навчального матеріалу. Таким чином, образно кажучи, стежка до дитинства – це стежка до великих внутрішніх резервів.

Вертайтесь в дитинства свого світ.
Там пустотливо сонечко бує.
Там черешневий білий-білий цвіт
Могутні сили в серці розкриває.

С.Пальчевський

Важливим засобом сугестивного впливу не лише на учнів, курсантів, студентів, а й на хворих, глядачів у концертному залі і т.д. є **двоплановість**. Це пояснюється тим, що для створення сугестивної атмосфери однією з основних вимог є необхідність урахування так званого другого плану, який передбачає сигнальний потік найрізноманітніших подразників, що неусвідомлено або не зовсім усвідомлено випромінюю особистість. Велику інформаційну цінність для сугеренда (об'єкта навіювання. – С.П.) можуть мати непомітні зміни у ході, мовленні, міміці, інтонації, поставі, виразі обличчя, колірному фоні оточення тощо. В отриманні сугестивного результату вони можуть відіграти вирішальну роль. Часто від них залежить наше ставлення до деяких людей та ситуацій, хоч і формується воно на основі неясних, інтуїтивних вражень.

Талановиті артисти та лікарі-психотерапевти прекрасно володіють складовими двоплановості – чинниками неспецифічної психічної реактивності. Трудівникам сцени завдяки майстерності такого володіння вдається створювати чудові образи навіть у періоди втрати душевної рівноваги. Психотерапевти у своїй роботі зважають на те, що з допомогою несприйнятих звичним критичним мисленням засобів другого плану вони можуть вдихнути у хворого силу, спокій, упевненість у швидкому видужуванні.

Окрім цього, двоплановість допомагає створювати авторитет, формувати атмосферу інфантілізації. Процес сугестивації неможливий, якщо в словах криється потрібна для конкретного моменту логіка, а все розмаїття супроводжуючих неспецифічних сигналів діє в іншому напрямі. Без належного оволодіння двоплановістю неможливий успіх у мистецтві, медицині, педагогіці та інших галузях людської діяльності. Двоплановість вимагає від учителя та лікаря артистизму, який можливий лише на основі широти.

Щодо двоплановості Г.К.Лозанов категоричний у своєму висновку: «У кожному разі не можна розпочинати будь-якої сугестивної діяльності, заздалегідь не оволодівши двоплановістю поведінки» [82, с.232].

Таким чином, сугестопедагогу недостатньо лише теоретичних знань, необхідні певні міцні практичні навички. До того ж двоплановість для нього не повинна бути театралізацією чи позерством, а результатом закоханості у свою справу, любові до вихованців. Тільки в такому випадку кожна його висловлена думка вкарбується у пам'ять слухачів.

... Бо кожне слово – це дрібна зернина,
Яка від широті миттєво пророста.
У згинах губ і в усмішці людини
Цар-квіткою духмяно зацвіта.

С.Пальчевський

Елементом двоплановості є **інтонація**. Вона має їй самостійне значення у процесі створення авторитету та встановлення сугестивного зв'язку. У процесі сугестування надає багатозначності матеріалу, який сповіщається. Водночас вона породжує переконання в авторитетності джерела інформації, сприяє двоплановості в поведінці. Особлива інтонація виходить за межі буденності і створює атмосферу очікування. Афективна повнота інтонації полегшує емоційну активізацію особистості, але приносить очікуваний результат лише тоді, коли є знаком авторитету і вищої мотивації. Інтонацію слід розуміти не тільки як зовнішнє багатство тону, але і як виявлення внутрішнього психологічного навантаження, оскільки демонстративна і беззмістовна інтонація, що залишається самошіллю, не тільки не дає очікуваних результатів, але часто навіть зменшує сугестивний ефект через відсутність внутрішнього змісту.

Шляхом експериментів з інтонуванням навчального матеріалу Г.К.Лозанов прийшов до таких результатів:

1. Шляхом створення спрямованості на запам'ятовування, підтриманої авторитетом, можна досягнути поліпшення безпосередніх результатів запам'ятовування.

2. Спряженість на запам'ятовування сама собою не в змозі забезпечити міцне запам'ятовування навіть у тих випадках, коли програма його подається інтонаційно підкреслено. Так само інтонаційний виклад цієї програми не забезпечує сам собою міцнішого запам'ятовування.

3. Глибоке і міцне запам'ятовування досягається тільки у випадках поєднання іntonованого та авторитетного викладу програми.

Звідси висновки: а) іntonоване подання навчального матеріалу відіграє позитивну роль тільки тоді, коли є виявом авторитету; б) авторитет сприяє міцному запам'ятовуванню лише тоді, коли знаходить необхідну зовнішню форму, яка задовольняє очікування піддослідних [85, с.212-213].

Внутрішня інтонація, багатозначність, атмосфера очікування не завжди залежать від сили звукового іntonування. Буває, що пауза значно більше

наповнена інтонацією, ніж багате звукове оформлення сугестивного мовлення. Зважаючи на це, Г.К.Лозанов стверджує, що інтонація не є абсолютно необхідною для отримування високих сугестивних результатів. Однак вона значно полегшує сугестивний процес, особливо в тих випадках, коли у викладача-сугестолога недостатньо досвіду. До того ж учні, студенти, слухачі навчальних курсів надають перевагу інтонаційному подаванню нової програми.

Ритмічно іntonований виклад програми для запам'ятовування неодноразово використовувався на сугестопедичних курсах, організованих при НДІ сугестології. Він застосовувався в умовах так званої **інтонаційної колиски**, тобто іноземні слова з метою їх запам'ятовування повторювалися тричі з різноманітною інтонацією. Після цього кожне нове іноземне слово вимовлялося тільки раз, але теж з інтонацією. Горизонтальний тип інтонаційних коливань був змінений вертикальним. Результат виявився таким же. Через це пізніше сприятливішими стали вертикальні інтонаційні коливання, які дозволяють економити час.

Перший тип інтонації має декларативний, «рівний, як заголовок», обіцяючий або запитальний характер. Психологічний зміст другого типу інтонації полягає в тихій багатозначній підготовці. Третьому інтонаційному типу властива владність, упевненість, твердість, завершеність і узагальненість.

Особливо необхідне іntonування тоді, коли нова сугестивна програма подається в певному ритмі. Трапляється, що повторення як в умовах сугестивного, так і в умовах звичайного подавання навчального матеріалу допомагає запам'ятовуванню, але водночас призводить до фази, коли повторювані елементи втрачають свою інформаційну цінність, слабшає орієнтувальна реакція і знижується рівень запам'ятовування. За такої умови інтонаційне акцентування програми дає можливість зберегти орієнтуальну реакцію на високому рівні. Окрім цього, іntonування змінює авторитет джерела інформації, створює атмосферу багатозначності, а у випадку вивчення іноземної мови надає нове психологічне значення поданим сугестивно новим словам.

Одним із найважливіших засобів сугестії є **ритм**. Причина цього полягає в тому, що, як правило, сугестивні впливи в медицині, мистецтві, педагогіці, торговій рекламі та інших галузях життя завжди подаються ритмічно. Психотерапевти з досвіду знають, що часто ритмічні повторення лікувальних сугестивних впливів швидше призводять до очікуваних результатів, ніж одноразові «торпедні», або, навпаки, м'які.

Особливо ритм впливає тоді, коли поєднується із сугестивним впливом, тобто діє не тільки завдяки своїм фізичним якостям, а й пов'язується з авторитетом і цілеспрямованим впливом. У цьому випадку чимале зна-

чення має величина інтервалу між окремими ритмічно повторюваними подразниками. На сугестопедичних курсах Г.К.Лозанов учив викладачів заповнювати інтервали психологічно приемною багатозначністю і авторитетністю. Інтонаційна «колиска» як горизонтального, так і вертикального типу є поряд з інтонацією носієм ритміки.

Ритміко-інтонаційне подавання програми для запам'ятовування зумовлює доволі значний навчальний ефект. Однак ритм має здатність, з одного боку, шляхом повторювання полегшувати запам'ятовування, а, з іншого, послаблювати орієнтувальний рефлекс, що, навпаки, утруднює запам'ятовування. Така суперечність розв'язується посередництвом інтонації, яка надає ритмічно поданій програмі великої пластичності, завдяки чому орієнтувальний рефлекс зберігається на потрібному рівні.

Г.К.Лозанову вдалося експериментально виявити, що після переходу від горизонтального типу коливань інтонаційної «колиски» до вертикального сугестивний вплив ритму зв'язується головним чином з інтервалами між окремими фрагментами програми, а не з їх повторюваністю.

Було встановлено значущість інтервалу для процесу запам'ятовування. З'ясувалося, що різниця в обсязі пам'яті в різних варіантах експерименту статистично значима. Між 1 і 5 секундами можливість достовірності понад 0,95, а між 5 і 10 секундами – понад 0,99. Значуча також відмінність між варіантом з інтервалом в одну секунду й останніми двома варіантами для груп, що досліджувалися поза сугестопедичними курсами. Тут можливість достовірності понад 0,95.

Близькими виявилися результати, отримані у двох групах у варіантах 1 і 5 секунд. Відмінність між двома експериментальними групами спостерігається лише у варіанті з інтервалом у 10 секунд. Різниця в 10% на користь тих, хто навчався за сугестопедичною методикою, статистично значима.

Установлено, що інтервал між фрагментами програми для запам'ятовування відображається на обсязі пам'яті. Інтервал краще використовується в сугестопедичному навчанні, оскільки воно створює сприятливіші умови для заповнення пауз психологічною багатозначністю, авторитетом і очікуванням. Однак значимість різних за тривалістю інтервалів змінюється в сугестопедагогічному процесі. За умови створення насиченої сугестивної атмосфери інтервал можна скоротити без шкоди сугестопедагогічній програмі.

Безпосередньо пов'язаний з ефектом гіпермнезії і такий сугестивний засіб, як **концертна псевдопасивність**.

Відомо, що навіювання ефективно відбувається лише тоді, коли той, хто піддається йому, перебуває в розслабленому стані. Чим глибша ця розслабленість, тим легше сприймається навіювання. Зважаючи на це, часто роблять помилкові висновки про те, що найсприятливіший для навіюван-

ня стан гіпнотичного сну. Однак це не зовсім правильно. Є факти, які засвідчують, що навіювання у звичайному стані свідомості без гіпнозу і без помітної розслабленості часто дає не гірші результати, ніж навіювання у стані глибокого гіпнозу. Особливо чітко це спостерігається в психотерапевтичній практиці, де внаслідок навіювання у звичайному стані свідомості відбуваються різні вегетативні, біохімічні та інші зміни.

Експерименти Г.К.Лозанова дозволяють зробити висновок, що в насиченій сугестивній атмосфері у звичайному стані свідомості не тільки підвищуються функції пам'яті до рівня гіpermнезії, але й відновлюються сили у процесі навчання. Виявляється парадоксальний ефект – надзапам'ятування, що супроводжується не втомою, а враженням відпочинку. Це неодноразово підтверджувалося на експериментальних сугестопедичних курсах, де програма для запам'ятування давалася тільки в першій, активній частині сугестивного сеансу, водночас, коли учні стежили за друкованим текстом програми, яку читав їхній викладач. І хоча з ними не проводилася друга – пасивна, концертна частина сеансу, упродовж якої її учасники, розслаблені та спокійні, як на концерті, не вслуховуються активно в програму запам'ятування, – результати останнього виявляються такими ж високими. Успіх запам'ятування під час активної частини сеансу залежить не лише від умовно-рефлекторного зміщення сугестивного запам'ятування в першу, активну частину сеансу, яка має велику сигнальну значущість на тлі пасивної частини.

На прикладі багатьох дослідів Г.К.Лозанов довів можливість високого сугестивного засвоєння навчального матеріалу і без пасивного сеансу. Ці результати підтвердилися також і під час освоєння великих за обсягом програм – 500 чи 1000 нових слів за один активний сеанс. Звідси робить висновок про те, що «... в основі надзапам'ятування в сугестопедії не лежить ні поведінкова пасивність, ні тим паче релаксація, гіпноз чи навіть сон» [82, с.247].

Сприяє стану псевдопасивності, який подібний до дитячого ненапруженого сприйняття світу, інфантілізація і контакт з авторитетом. Однак псевдопасивність можна створити за допомогою додаткових засобів. Для цього необхідний настрій спокійної довіри до сугестивної програми, аналогічний настрою, який виникає на концерті. Упродовж останнього глядачі не напружаються, не намагаються щось запам'ятати або зрозуміти, а віддаються на волю спокійного, емоційного сприйняття концертної програми.

Стосовно останнього Г.К.Лозанов зазначає: «Фізична та інтелектуальна поведінкова пасивність, як ми вже вказували, не є насправді цілковитою пасивністю людини, тому що одночасно зі сприйняттям музичних звуків відбувається перебіг складних внутрішніх процесів, народжуються настрої,

виникають асоціації, рояться ідеї. І все це, за умови фізичної та інтелектуальної пасивності, не стомлює. На тлі такої концертної псевдопасивності та за наявності сугестивної установки на надзапам'ятовування легше переборюються антисугестивні бар'єри і вивільняються резервні можливості психіки» [82, с.247].

... I відбуваються дива,
Коли нечувані слова
Спалахують, неначе зорі
У пам'яті глибинні морі.

С.Пальчевський

У формуванні стану концертної псевдопасивності важому роль відіграє відповідний **музичний фон** сугестопедагогічних сеансів. Цей стан формується також завдяки відповідному самонавчанню, як про це засвідчили пошуки, які впродовж багатьох років проводилися у відділі науково-дослідної лабораторії педагогіки, психології і НОУП Одеської державної консерваторії. Ці пошуки привели до формування так званого особливо сугестивного стану психіки – ОССП, який використовується в релаксопедії. Для ОССП властива цілковита збереженість критичної та усвідомленої психічної активності особистості.

Однак, як вважає один з авторів сугестивно-програмованого методу навчання, створеного на основі таких пошуків, А. Востриков, інтенсивність навіювання та самонавіювання в цьому стані підвищена, оскільки: « ...ОССП властиве не протиборство усвідомлених та неусвідомлених процесів, як це відбувається за умови «фатальних» проявів навіювання, а динамічна взаємодія та взаємне потенціювання усвідомленого і неусвідомленого» [6, с.99].

Не завжди ознаки зовнішнього вияву супроводжують концертну псевдопасивність, оскільки перші являють собою певний внутрішній стан. Незважаючи на відсутність поведінкової та інтелектуальної пасивності, досягається гіpermnestичний результат, який неможливий у звичайних умовах. Тут псевдопасивність прихована. Вона створюється під впливом значного авторитету, інфантілізації. Виникає як наслідок особливого внутрішнього настрою на спокійне запам'ятовування без тривог та напруження.

Відповідно, як вважає Г.К.Лозанов, знову ж таки: « ...на фоні якоїсь внутрішньої псевдопасивності відбуваються процеси запам'ятовування, які є виявом активності особистості» [82, с.248].

Псевдопасивність, зменшуючи в тому та змінюючи нервову систему, забезпечує велику економічність сугестивних процесів. Г.К.Лозанов доводить, що у тих випадках, коли сеанс запам'ятовування проводився пов-

ністю з так званою пасивною або концертною частиною, ефект відпочинку виявляється сильнішим. Виникав парадокс: надзапам'ятування (гіпомнезія) – відпочинок (замість втоми).

Виділити у чистому вигляді засоби навіювання майже неможливо, оскільки на практиці вони тісно взаємозв'язані. Усі вони використовують той чи інший бік неспецифічної психічної реактивності.

Відомо, що внаслідок філогенетичного та онтогенетичного розвитку величезна кількість подразників була витіснена на периферію уваги та свідомості. Перетворення їх у неспецифічні подразники не тільки не позбавило їх участі у відносинах особистості із середовищем, але й призвело до створення за їх допомогою зворотного зв'язку. Інформація, яку приносять ці подразники, є контролем достовірності. Регулювання надходження цієї неусвідомленої інформації створює умови для протікання процесів на сугестивному рівні. Звідси – схема сугестивного процесу: перетворення частин маргінальної (побічної. – С.П.) субсенсорності в усвідомлену сферу і витіснення частини усвідомленого в маргінальну сферу. Приплив контролюючої зворотної інформації зменшується, і це допомагає переборювати антисугестивні бар'єри.

Це яскраво ілюструють сугестопедичні курси Г.К.Лозанова. Для них характерне спрямування уваги курсантів не на запам'ятування лексики іноземної мови та на формування навичок мови, а на мовленнєві вміння та на комунікативний акт. У такому випадку засоби здійснення творчого акту не затримуються в центрі уваги та свідомості, а витісняються на периферію, де вони фактично засвоюються значно швидше. У той же час людина займається найскладнішими, творчими етапами навчального процесу.

Під час застосування неусвідомлених форм інформації необхідно врахувати ту обставину, що у людини будь-яка інформація завжди має певне відношення до алгоритмів і до програмування, які перебувають у діалектичній взаємодії між собою. Цю особливість необхідно пам'ятати, переносячи окремі етапи програмування з машин на живі істоти. Сугестивно поступаюча інформація внаслідок вказаних специфічних властивостей навіювання (швидкості, точності, економічності), завдяки яким відбувається швидке перепрограмування в напрямку резервних властивостей мозку, очевидно, використовує все ще нечітко сформульовані алгоритми.

Види сугестивних явищ Г.К.Лозанов визначає феноменологічно відповідно до відповідей на такі запитання:

1. Яка цілеспрямованість навіювання?
2. Яка участь соліста під час формування навіювання?
3. Яка роль свідомості у сприйнятті навіювання?

Схематично види навіювання групуються за феноменологічним критерієм таким чином:

- а) за цілеспрямованістю:
 - 1) загальний сугестивний фон;
 - 2) навмисні сугестії;
- б) за словесним оформленням:
 - 1) словесні навіювання;
 - 2) несловесні навіювання;
- в) за ступенем усвідомлюваності:
 - 1) навіювання зі свідомими складовими;
 - 2) навіювання без свідомих складових.

1. Цілеспрямованість навіювань

Із навколошнього світу шляхом неспецифічної психічної реактивності до учня надходить величезна кількість сигналів. Більшість із них залишаються неусвідомленими або недостатньо усвідомленими. Вони мають здатність навіювального впливу. Однак не всі зумовлюють помітні зміни в психічних чи фізіологічних проявах особистості. Але певне їхнє значення безсумнівне. Частина із цих сигналів пізніше виринає у свідомості як певні сугестії, а величезна частка залишається як загальний сугестивний фон. Останній має велике значення для наступних сугестивних впливів.

Усі чинники і методи, які використовуються для цілеспрямованого навіювання, необхідно узгоджувати зі специфічними особливостями загального сугестивного фону. Інколи останній допомагає реалізації цілеспрямованого навіювання, а інколи – протидіє.

Можливості неспецифічної психічної реактивності використовують навмисні навіювання. Однак відбір таких можливостей здійснюється відповідно до конкретних завдань. Для проведення навмисного навіювання, незважаючи на те, що кожна людина володіє певними сугестивними можливостями, необхідна попередня спеціальна підготовка.

2. Словесне оформлення навіювання

Для промовляння сугестуючих слів та виразів існує кілька технік і методів. Тобто йдеться про відповідну інтонацію навіюючого слова, тон, який не терпить заперечення, несподіваний і раптовий наказ, або про тихі, ритмічні, «м'які» навіювання.

Навіювання можуть передаватися і несловесним шляхом. Але в такому випадку необхідно конкретизувати певний словесний вираз. Міміка обличчя, вираз очей, ідеомоторні рухи, природний і соціальний декор та інші чинники часто без конкретизації певним словом можуть виявляти навіювальний вплив.

3. Ступінь усвідомлюваності навіювання

Нічого містичного і таємничого у сугестії немає, оскільки методи та засоби навіювання найчастіше включають усвідомлювану складову. Свідомість фіксує увагу, поза якою часто губляться непомітні на перший погляд подразники.

Для сугестолога-початківця важко відрізняти усвідомлювальну складову навіювання від інших його чинників, коли останні розраховують переважно на авторитет. Нелегко також визначити, в чому сила і цінність різних видів авторитету – авторитету особистості, віри, догми і т.д. Історії відомо чимало випадків, коли авторитет окремих особистостей, віри чи догм зумовлював так звані психічні епідемії.

Усвідомлювана складова рельєфно виділяється під час застосування так званого **шокового методу** навіювання. У лікувальній практиці цей метод, який шокував хворого своєю несподіваною силою і грубістю, використовував лікар Кауфман.

Найчастіше шокове навіювання застосовувалося у воєнні часи. Д.Мюллер-Хелеман порівнював цей метод із муками, описаними Ф.Достоєвським у його «Записках із мертвого дому».

Значно безпечнішим є **метод подовження одноманітних ритмічних впливів**, які, задіюючи неспецифічну психічну реактивність, приводять до легкого переборення антисугестивних бар'єрів. Усвідомлення пацієнтом процесу навіювання під час застосування цього методу не заважає реалізації сугестії.

Включає у себе усвідомлювальну складову також **ларвіроване чи непряме** навіювання, яке широко застосовується у так званій плацеботерапії. Наприклад, хворому дають індеферентний засіб, навіюючи, що він забезпечить значний лікувальний ефект. У цьому випадку необхідне мистецтво правильного забезпечення неспецифічної психічної реактивності.

Усвідомлювальні складові обов'язково вимагають **мотивованого** навіювання. Мотивованість та логічність створюють упевненість у дотриманні вимог здорового глузду, що підвищує авторитет джерела навіювання і, як результат, його сугестивної сили.

Аналізуючи види сугестивних явищ, Г.К.Лозанов робить висновок про те, що не існує елементів свідомості під час навіювання без усвідомлюваної складової, оскільки у протилежному випадку зникає велика частина навіювання, що створює загальний сугестивний фон. Зрозуміло, що низка навмисних сугестій може бути без елементів свідомості. Однак ця група методів сугестування ще не настільки розроблена, щоб широко застосовуватися у практиці. Хоч у НДІ сугестології в Болгарії уже розроблені та успішно використовувалися в лікувальній практиці **метод шепоту** (1963) та **метод споподібного дихання** (1963).

На основі феноменологічних визначень основних видів сугестивних явищ Г.К.Лозанов робить висновок, що в основі останніх лежать одні і ті ж інтимні механізми, які включені в його визначення навіювання.

Таким чином, розроблені Г.К.Лозановим сугестологічні основи не лише сугестопедичного, а й всього сугестопедагогічного навчання та виховання, засвідчують низку найсуттєвіших моментів:

1. Сугестивні явища – невід'ємний компонент не лише процесу спілкування між людьми, а й навчально-виховного процесу.

2. Стихійне, нецілеспрямоване використання їх у педагогіці не призводить до розкриття резервного комплексу учня, студента, слухача навчальних курсів.

3. Цілеспрямоване використання сугестивних явищ для потреб навчально-виховного процесу вимагає не лише знання природи останніх, а й певних практичних навичок.

ВИСНОВКИ ДО ПЕРШОГО РОЗДІЛУ

Сугестопедагогіка – педагогічна течія, яка започатковує психотерапевтичний напрям у педагогіці, цілеспрямовано використовуючи різноманітні засоби навіювання з метою отримання певних результатів навчально-виховної діяльності.

Основні напрями сугестопедагогіки: гіпнотерапія, ритмопедія, релаксопедія, сугестопедія. Їхньою відмінною рисою є незвичайний спосіб подачі навчального матеріалу, зорієнтованого на швидке запам'ятовування. Обсяг такого матеріалу значно перевищує загальноприйняті норми. Основою для ефективного запам'ятовування є той прийом впливу на мистичні можливості учня, студента, слухачів курсів, що характеризує кожний із названих напрямів: орієнтація на функціональні можливості «сторожового пункту» у сні (гіпнотерапія); організація переходів станів біоритмів – гіпнотичних фаз (ритмопедія) і зв'язаних із ними утворюючих, що визначають конкретну процедуру введення інформації; прогресивна м'язова релаксація й автогенне тренування (релаксопедія); сугестивні впливи (сугестопедія).

Започаткувала розвиток сугестопедагогіки гіпнотерапія. Перші гіпнотерапевтичні пошуки виникли у Європі та США у 20-х роках минулого століття, а перші серйозні наукові дослідження розпочалися в 30-х роках цього ж століття у СРСР під керівництвом А.М. Свядоща.

В Україні гіпнотерапевтичні дослідження пов'язані з іменем Л.А. Близниченка.

Проблематичним для гіпнотерапії стало питання введення навчальної інформації у стані гіпнотичного чи природного сну. Більшість дослідників склалися до останнього варіанта, стверджуючи про нешкідливість для здоров'я слухачів гіпнотерапевтичних занять.

Однак в історії сугестопедагогіки зафіксовані випадки шкідливого впливу на здоров'я слухачів навчання у стані гіпнотичного сну.

Недослідженість згаданого питання та деякі організаційно-матеріальні передумови спричинили згасання цього першопочаткового напряму сугестопедагогіки.

Така ж доля спіткала найменш досліджений і висвітлений у педагогічній пресі напрям – ритмопедію.

Ще в ході гіпнопедичних експериментів у 30-х роках минулого століття в СРСР А.М. Свядо щ здійснив перші строби релаксонепедичного навчання. Однак повне оформлення релаксонепедії як одного з головних напрямів сугестопедагогіки, з'язане з іменем І.Є. Шварца, який на громадських засадах у 60-х роках минулого століття керував створеною при Пермському державному педагогічному інституті науково-дослідною лабораторією з проблем застосування навіювання у педагогічному процесі.

Результатом діяльності цієї лабораторії стали розробки релаксонепедичних навчальних та виховних технологій, вивчення впливу релаксонепедії на стан здоров'я піддослідників. На основі релаксонепедії виникли нові методи швидкісного вивчення іноземних мов.

Було виявлено, що релаксонепедичні методи автогенного тренування та прогресивної м'язової релаксації є фізіологічними, цілком безпечними і фактично не викликають ускладнень. Але вони небажані для осіб із психічними захворюваннями, це стосується як учня, так і вчителя. Останнє зобов'язує до особливої відповідальності не лише медичні представництва навчальних закладів, а й їхню адміністрацію.

Релаксонепедія отримала свій фрагментарний розвиток майже на всьому пострадянському просторі.

Найновіший і найпоширеніший напрям сугестопедагогіки – сугестонепедія – започаткований 1966 року в Болгарії і пов'язаний із діяльністю Науково-дослідного інституту сугестології (м. Софія), який очолив учений-психотерапевт Г.К. Лозанов.

Результатом діяльності наукового центру стала розробка теорії та практики сугестонепедичного навчання і виховання.

Відмінність сугестонепедії від попередніх напрямів сугестопедагогіки полягає в тому, що вона використовує сугестивні впливи на особистість поза межами гіпнозу, автотренінгу, переходічних станів біоритмів та м'язової релаксації. Усі згадані впливи здійснюються у звичайному стані свідомості і пов'язані з тим, що повсюдно знаходить місце у повсякденному житті освітніх закладів.

Ефективність сугестонепедії – у цілеспрямованому, а не стихійному (як це відбувається у масовій традиційній педагогічній практиці) використанні сугестивних впливів.

Сугестонепедія продовжує розвиватися у США, Західній Європі та у країнах колишнього СРСР.

Ні юридичних, ні медичних протипоказань сугестонепедії не виявлено.

Джерелами сугестопедагогіки стали емпіричні знахідки педагогів-класиків, дослідження вченими проблем теорії та практики навіювання і самонавіювання, ролі останніх у соціальному спілкуванні, особливо у таких його формах, як навчання та виховання.

Для розвитку релаксонепедії та сугестонепедії визначальне значення мала розробка Г.К. Лозановим основ сугестології – науки про навіювання.

Роздiл другий

ОСНОВИ ТЕОРІЇ НАВЧАННЯ ТА ВИХОВАННЯ У СВIТЛІ ГОЛОВНИХ НАПРЯМІВ СУГЕСТОПЕДАГОГІКИ

Основні напрями сугестопедагогіки продовжують формуватися. Кожний із них певним чином доводить свою доцільність. І хоч на шляху до їхнього оформлення у цілісну завершену педагогічну систему залишаються нерозв'язаними деякі проблеми, основні риси першої уже видно досить чітко. Історія розвитку напрямів сугестопедагогіки, характеристика їхніх джерел дали можливість певним чином здiйснити їх генетичний аналіз. Для належного прогностичного аналізу цього явно недостатньо. Тому необхідним є предметний, компонентно-структурний аналіз гіпнopedії, релаксопедії та сугестопедії, характеристика кожної зі складових названих систем у порівняльній із традиційною педагогічною системою площині. Одночасно проводитиметься функціональний аналіз.

У психолого-педагогічній пiдсистемi кожного з напрямiв сугестопедагогіки видiлятимуться такi складники: розвиток-саморозвиток iндивiда, його виховання i самовиховання, освiта-самоосвiта.

Такий пiдхiд певним чином створить можливiсть прогностичного аналiзу.

2.1. Гіпнopedія

Одним із визначальних компонентів процесів навчання, виховання та розвитку iндивiда є **цiль**, яку прийнято розглядати як уявно передбачуваний кiнцевий результат, очiкуваний у процесi застосування певної педагогiчної системи. Подiбнi цiлi висуває перед освitoю суспiльство вiдповiдно до розвитку виробничих сил, виробничих вiдносин та появою глобальних проблем людства.

Спираючись на власні можливості, кожна педагогічна система намагається по-своєму досягти поставлених цілей.

Відомо, що головною суперечністю сучасного педагогічного процесу є суперечність між загальними та індивідуальними інтересами, між загальносуспільним «треба» і власне-особистісним «хочу».

Загальносуспільне «треба» вимагає, на думку лауреата Нобелівської премії А.Печчеї, виховання в людини такого світогляду, який би забезпечував їй «...гармонійну взаємодію і з природою, і з іншими людьми» [86, с.155]. А власне-особистісне «хочу» зводиться до того, що кожна людина мріє прожити життя абсолютно щасливою, найповніше розкрити свої здібності та задатки, і в цьому розкритті досягнути тих висот таланту чи й геніальності, які б захоплювали усіх оточуючих. Хто про це не мріє в юні роки? Однак самореалізуватися вдається лише одиницям.

Шлях до подібної самореалізації — це шлях до розв'язання головної суперечності педагогічного процесу, оскільки в найповнішій самореалізації кожної особистості зацікавлена не лише вона сама, а й усе суспільство.

Своєрідно до розв'язання такої суперечності підійшла гіппонпедія. Можливості найповнішої реалізації кожного індивідуума вона пов'язала із цілеспрямованим використанням відомого в павловській школі феномену «сторожових пунктів».

У психологічному аспекті цікавість у її представників викликали випадки творчої діяльності під час природного нічного сну.

Відомо, наприклад, що Вольтер уві сні складав вірші і після пробудження швидко їх записував. Композитор Тартіні записував деякі свої сонати, почувши спочатку їх уві сні. Були випадки, коли математики находили уві сні розв'язки важких задач. Французький лікар Бремауд розповідав про випадок, коли один із його пацієнтів легко розв'язував уві сні логічні задачі, з якими не міг справитися у несплячому стані. Поштовхом до знаходження структурної формули бензолу німецькому хімікові Кекулі стало видіння під час сну. Деякі наукові проблеми вирішував уві сні фізіолог К.Бурдах.

Нерідко приклади творчості уві сні отримували містичне трактування. Сьогодні механізм подібних «творчих» снів знайшов своє фізіологічне пояснення. Виявилося, що сон людей, захоплених творчим процесом, буває неповним. Ділянки кори головного мозку, які посилено працюють уден'ї, не захоплюються гальмуванням під час сну, залишаючись у збудженному стані, продовжують працювати вночі.

Однак «керувати» подібними «творчими» снами або цілеспрямовано використовувати їх із певною педагогічною метою було неможливо. Значно кращі «педагогічні» можливості виявилися у гіпнотичного сну. У 60-х роках минулого століття в СРСР було проведено серію дослідів із метою

виявлення можливостей формування певних навичок під час гіпнотично-го сну.

Лікар-гіпноз В.Л. Райков «перетворював» загіпнотизованих по черзі в Шопена і Рахманінова. Ті починали виконувати музичні твори в манері одного і другого. «Перетворені» у Рєпіна чи Рафаеля відповідно змінювали свій стиль малюнка.

В.В. Мілашевич пробував навчити машинопису з використанням сліпо-го десятипальцевого методу одну зі своїх піддослідних. Спочатку досвід-чена машиністка показувала останній правильне розташування пальців на клавіатурі. Потім В.В. Мілашевич «занурював» її у гіпнотичний сон і на-віював, що її пальці розташовані і працюють «так само, як у Тані». Згодом дівчина, залишаючись під гіпнозом, «друкувала» вправи на уявній машинці. Після пробудження і переходу до вправ на справжній машинці постановка пальців піддослідної на клавіатурі була значно правильнішою.

Ці досліди, на думку М. Константиновського, підтверджують висно-вок, що «... контроль свідомості гальмує вироблення психомоторних на-вичок, тимчасовий відхід від такого контролю, навпаки, дозволяє вироб-ляти їх, удосконалювати і закріплювати в надзвичайно короткі терміни» [23, с.25].

Цікавими виявилися досліди хабаровського викладача Д.Е. Баумана, проведені зі студентами музичного училища. Загіпнотизованим повідом-лялося, що їхню гру буде слухати знаменитий піаніст, ним представлявся сам викладач. Перед виходом на сцену він давав студенту настанови сто-совно того, що хотів би почути в його грі. Після цього піддослідні, як пра-вило, демонстрували техніку гри на найвищому рівні. Виконували всі на-кази, що стосувалися деталей виконавської майстерності. Дослідник пе-ретворював студентів у дітей того віку, коли їх починали вчити грі на фортепіано. Згодом поступово додавав кожному по два роки. Під час дослідів спостерігалися неправильна постановка рук, «дерев'яність» пальців тощо. Це підтверджив виявлений психологами факт: з віком по-слідовно змінюються стереотипи поведінки людини. Однак вони не зни-кають безслідно – характерний для кожною віку стереотип фіксується у мозку і під гіпнозом може бути відтворений.

Успіхом увінчалися спроби Д.Е. Баумана вироблення у студентів під гіпнозом наполегливості в праці, працелюбства, концентрації уваги, ціле-спрямованості. Набуті риси характеру закріплялися, зберігалися у звичай-ному стані свідомості, набираючи форму навичок.

Таким чином, у прихильників гіпнопедичного напряму з використан-ням гіпнопедичного сну з'явилася надія засобами гіпнотедії цілеспрямо-вано впливати не лише на засвоєння та закріплення найскладніших нави-чок, а й на формування доцільних рис характеру. І хоча нині такі підходи

не мають підтримки, відомі гіпнологи не перестають «постачати» педагогіку новими гіпнопедичними ідеями.

Так, порівняно недавно у популярному виданні «Аргументы и факты» була надрукована стаття Н.Журавльової «Внушите мне талант». У ній ідеться про один з експериментів керівника Московської школи гіпнозу Геннадія Гончарова. Упродовж семи сеансів гіпнозу йому вдалося навіяти п'ятнадцятирічному хлопчику-дебілу, який не вмів ні читати, ні писати, уміння малювати. Результат перевершив усі сподівання. Піддослідний почав малювати такі картини, які можуть дозволити собі купити лише багаті люди. Остання з його картин — «Дорога до Храму». Горить храм, а дорогою до нього біжать вовки та люди. Вовки, щоб чимось поживитися, а люди, щоб урятувати храм.

Щодо подібних фактів Г.Гончаров робить висновок: «Неможливо навчити грati на гітарi, неможливо навчити писати пiснi, вiршi, малювати, але можна навiяти, що ти великий художник, актор, що ти великий поет. I ти станеш ним, розкриєшся врештi-решт. Тому що першопочатково у кожнiй людинi це є» [87].

Відомо, що у багатьох представників великого мистецтва та спорту були свої так звані духовні вчителі. Наприклад, у знаменитого ансамблю «Бітлз» — Раджніш. А в іменитого гросмейстера Карпова — професор В.Зухар, один із дослідників гіпнопедії.

На жаль, якими б манливими та обнадійливими не були цілі гіпнопедії, ми не можемо погодитися із запропонованим характером розвитку осстанніх. Справа не в тому, що у таких випадках особистості відводиться пасивна роль у розв'язанні проблеми самореалізації й розвитку власних здібностей, таланту, які є одним із найяскравіших атрибутів щастя. Справа радше полягає у тому, що для кожної особистості властива так звана жива інтенція, суть якої не можна розкрити логічними формами пiзнання або мовою. Вона виліває з того, що життєдiяльнiсть будь-якої людини визначається головним чином не її знаннями про закономiрiсть цiєї дiяльнiстi в усвiдомленo-логiчнiй формi, а її певною неусвiдомленoю цiлеспiрямованoю напрaвленiстю мислення та намiрами цiєї дiяльнiстi.

Не завжди легко виявити її усвiдомити цю суть не лише дитинi, а й дoрослому. I гiпnologu чи гiпnopedu, який активно використовує засоби гіпнозу в навчально-виховному процесi, перш нiж навiювати своєму пiдопiчному думку про власну обдарованiсть, необхiдно, насамперед, надiйно дiагностувати характер живої iнтенцiї особистостi й перевiрити, чи збiгається остання зi змiстом навiювання. Наслiдки суперечностi змiсту навiювання живiй iнтенцiї молодої людинi достатньо не дослiджeнi.

До того ж особистiсно орiєнтоване навчання та виховання згiдно з фiлософiєю сучасної освiти вимагають, щоб людинi, як складно органiзований

системі, не нав'язувалися зовні шляхи її розвитку (як це спостерігаємо у згаданому випадку), а щоб ці шляхи виводилися із неї як системи.

Крім того, кожний гіпнолог чи гіпнопед, хоче він того чи ні, певним чином повинен співвідносити свою діяльність із «Законом про психіатричну допомогу: десять основних принципів» [88]. Особливо слід враховувати згоду піддослідного. Для того, щоб отримати її, останній повинен «...бути інформованим (інформація має бути точною, зрозумілою, достатньою для прийняття рішення, тобто включати достоїнства, недоліки, ризик, альтернативи, очікувані результати, побічні ефекти)» [88, с.15].

До того часу, поки належним чином не сформовані юридично-правові основи гіпнопедії, певною орієнтуальною основою може слугувати згаданий закон. Стосовно ж наведеного із нього положення, то нині немає впевненості, що гіпнологу-гіпнопеду перед тим, як навінати учневі чи студентові думку про їхню обдарованість, вдається забезпечити останніх інформацією «точною, зрозумілою, достатньою для прийняття рішення».

Однією з головних цілей гіпнопедії є допомога учням, студентам та курсантам у полегшенному запам'ятовуванні репродуктивного матеріалу, який пізніше з використанням засобів традиційного навчання можна засвоювати на творчому рівні.

Безперечно, тут у гіпнопедії є певні успіхи. Зокрема В.П.Зухар на основі відповідних досліджень робить висновок: «Перевірка знань матеріалу, отриманого в процесі гіпнопедичного навчання, через окремі проміжки часу (від двох тижнів до шести місяців) показала, що він зберігається в пам'яті краще, ніж аналогічний матеріал, завчений звичайним способом» [20, с.69].

Позитивним є також те, що завдяки гіпнопедії вдається швидше і легше засвоювати збільшенні обсяги навчального матеріалу.

Є.Л.Леон стосовно цього наводить такий приклад: на дворічних курсах іноземної мови у середніх навчальних закладах відводиться 160 годин. За цей час програмою передбачено засвоєння 900–1000 слів. У результаті експериментального гіпнопедичного навчання за 39 ночей і 39 вечірніх аудиторних занять учні засвоїли 1600 слів, словосполучень і виразів [24, с.23].

Оскільки навчання з використанням гіпнопедії створює суворий режим, систематичність занять, сприяє чітко налагодженій організації праці, то можна зробити висновок, що воно має і певні виховні цілі. Ставить за мету виховання свідомої дисципліни та наполегливості у досягненні мети, які є ознакою цілеспрямованої особистості.

Ставиться також за мету оздоровлення учнів, студентів, курсантів за собами гіпнопедії. Однак, на жаль, остання виявилася єдиним напрямком сугестопедагогіки, у процесі експериментів якого мав місце уже згаданий

трагічний факт, із яким ознайомив присутніх на одній із конференцій у Москві болгарський учений Тодор Дичев [30, с.38].

Подібні факти наводять на думку, що гіпнopedії, якщо вона й надалі розвиватиметься, як ні одному іншому з напрямів сугестопедагогіки, необхідно насамперед будуватися на синергетичній методології. Відповідно до неї кожний результат конкретної педагогічної дії потребує негайного аналізу в плані його співвідношення з метою цієї дії. Причому, коли такий результат приходить у суттєву суперечність із метою дії, то це означає, що дана педагогічна дія як створююча сила вийшла за свою межу і перетворилася в руйнуючу, і це потребує суттєвих корективів цього процесу педагогічної діяльності і тієї мети, яка його визначає [79, с.81].

Таким чином, характер і певна невизначеність цілей та завдань гіпнопедії пояснюються недостатністю досліджень проблем її розвитку.

Уже на перших етапах цих досліджень почали визначатися основні принципи та закономірності гіпнopedичного навчання та виховання. Під принципами навчання та виховання прийнято розуміти вихідні положення, які певним чином визначають зміст, методи, засоби, форми як першого, так і другого. Структура цих принципів обумовлена структурою законів і закономірностей навчання та виховання.

Реалізуються вони у єдності та взаємопливі один на одного.

Першим із них на основі аналізу відповідних досліджень ми схильні визнати **принцип активної і цілеспрямованої участі учня, студента чи курсанта в процесі гіпнopedичного навчання**.

На базі експериментів установлено, що подана без попередження у природному сні інформація, як правило, не засвоюється. Піддослідні продовжують спати, абсолютно не реагуючи на поступаючі сигнали. Тому перед початком гіпнopedичних занять необхідно, щоб навчальна група пройшла відповідну психологічну підготовку. З учнями, студентами чи курсантами проводиться бесіда, під час якої останніх ознайомлюють із новим методом навчання. Пояснюють, що нічого таємничого у ньому немає. Розповідають про результати його застосування. Обов'язково попереджають про час передачі через динаміки навчальної програми. Підкреслюють важливість бажання піддослідних засвоювати навчальну інформацію уві сні, а також необхідність дотримування строгого режиму і дисципліни.

Гіпнopedія передбачає активну позицію учнів, студентів чи курсантів у розвитку власної здатності сприймати інформацію під час природного сну. Для подібного розвитку має значення формування певних установок, налаштувань і, особливо, самонавіювання.

Експериментально було доведено, що словесну інформацію краще сприймали ті піддослідні, які виявляли бажання та готовність навчатися гіпнopedичним методом.

Л.Я.Гарбуз, зважаючи на це, інтерес учня до гіпнотичного методу навчання називає «важливим психологічним принципом». «Необхідно, – стверджує вона, – щоб учні, приступаючи до занять, хотіли вивчати мову обов'язково з допомогою гіпнотизму. Без такого бажання ніякий «сон», ніякі заняття не дадуть потрібного результату» [90. с.35].

Дослідниця прийшла до висновку, що за умови відсутності бажання вивчати іноземну мову з допомогою гіпнотизму багаторазове повторення одного і того ж навчального матеріалу в передсонний період і в наступні періоди сну очікуваних результатів не дає.

У свій час групі учнів, які без бажання приступали до гіпнотичного навчання, вона пропонувала для запам'ятовування матеріал, який складався із 67 окремих слів, 20 словосполучень і трьох речень політичного характеру. До того ж учням була надана можливість самостійно займатися на уроках. Під час контрольної перевірки з'ясувалося, що навчальна програма групою цих учнів засвоєна лише на 25%. Ця ж програма, запропонована групі учнів, що бажали взяти участь у гіпнотичному експерименті, була виконана на 95% за одне комплексне заняття (вечірній урок і сон) [там само].

Згідно з концепцією В.П.Зухаря та І.П.Пушкіної, навчальна інформація спочатку повинна бути сприйнята і засвоєна в активному стані свідомості. Це зумовить утворення в корі головного мозку певної системи асоціативних зв'язків, яка функціонуватиме як під час переходу до сну, так і в початковий його період. Це функціонування автори концепції пояснюють тим, що домінанта, утворена сприйняттям інформації в передсонний період, виникає в оптимальних умовах, оскільки уже «... починається природний процес виключення суб'єкта з навколошньої ситуації та знижується можливість будь-яких завад, викликаних впливом інших подразників, тобто ця домінанта панує без особливих зусиль із боку її носія; постійно впливає інформація – подразник, який певним чином перешкоджає швидкому згасанню утвореного пункту збудження. Відповідно до відомого положення про те, що всі подразники підсилюють пануючу домінанту, навіть якщо і не адресовані їй, подразник, який несе інформацію, якщо й не доносить її повністю, то активізує домінанту і цим самим сприяє процесу закріплення інформації, уже отриманої в період звичайного стану свідомості перед засинанням. У цьому випадку штучно створюється механізм «сторожових пунктів» [89, с.148].

Випадки спонтанного сприйняття інформації під час сну, без попереднього опрацювання її у звичайному стані свідомості, надзвичайно рідкісні. Лише у виняткових ситуаціях, коли людина перебуває у «фазовому» стані, наприклад, через велику втому, напружене очікування чогось, можливе самовільне сприйняття деяких елементів дійсності.

В експериментах І.П.Пушкіної та В.П.Зухаря піддослідним уде́нь у гіпнотичному сні різної глибини навіювали, що ввечері вони прийдуть на експеримент, заснуть глибоким спокійним сном і уночі, не прокидаючись, сприймуть і засвоювати навчальну інформацію. Завдяки навіюванню простежувалося значне підвищення ефективності засвоєння і, відповідно, покращення подальшого відтворення навчальної інформації.

Робота, що передує гіпнотичному сеансові у цьому експерименті, дала можливість визначити кілька суттєвих моментів: а) сприйняттю і засвоєнню навчального матеріалу сприяло вже одне інформування піддослідних про майбутній експеримент; б) чим визначеніша інформація, що передувала гіпнопедичному сеансові, тим вищі виявилися результати останнього; в) за умови простого попередження піддослідних про нічний експеримент спостерігалася мінімальна ефективність відтворення мовних одиниць; г) визначеність інформації суттєво впливає на характер нічного сну, так, за умови простого попередження про гіпнопедичне заняття, без зазначення точного часу, сон неспокійний, залишається довго поверхневим; якщо ж піддослідного попереджали про початок гіпнопедичного сеансу, сон був спокійним.

Таким чином, другим принципом гіпнопедичного навчання є чітка визначеність інформації у передсеансовий період, яка сприяє створенню активного налаштування на сприйняття і засвоєння навчальної інформації. Психофізіологічним механізмом останнього є створення і підтримування в корі великих півкуль ділянки збудження, яке вибірково реагує на сигнали певної якості.

Принциповим для гіпнопедії є визначення часу проведення гіпнопедичних сеансів. Установлено, що навчальна інформація у стані глибокого сну не запам'ятується.

На думку французького дослідника гіпнопедії Ж.Женеве, сприятливою для гіпнопедичного впливу є перша фаза сну. Її активно використовували у своїх експериментах Л.А.Близниченко, В.П.Зухар, І.П.Пушкіна та ін. Друга фаза – глибокий сон – несприятлива для гіпнопедичного навчання, її слід зберігати для відпочинку організму, відновлення його сил. Однак навіть у цей час слуховий контакт із зовнішнім світом зберігається. Після цього, за твердженням французького дослідника, настає найцікавіша фаза сну, упродовж якої всі ділянки кори головного мозку намагаються вступити у взаємозв'язок. Цей період, вважає Ж.Женеве, найсприятливіший для запам'ятування навчальної інформації та формування різноманітних асоціативних зв'язків, оскільки слухова стимуляція може трансформуватися у візуальні образи.

Перед пробудженням настає остання сприятлива для введення інформації фаза сну, яку часто використовували у вітчизняній гіпнопедичній практиці.

У дослідженнях В.П.Зухаря та І.П.Пушкіної було доведено, що для засвоєння інформації в передсонний період і в початковій стадії сну провідну роль відіграє усвідомлення сприйняття. І тільки тоді, коли подача гіппопедичної інформації ставала звичайною, коли виникали і умовнорефлексорні зв'язки, сприйняття і засвоєння інформації здійснювалося без контролю свідомості, автоматично, спираючись на підсвідому сферу психічної діяльності людини.

Таким чином, можна констатувати, що процес сприйняття і засвоєння інформації в передсонний період і в окремі часові відрізки сну базується на закономірностях психофізіологічної діяльності головного мозку й отримує чітке обґрунтування з позиції вчення І.П.Павлова про рефлексорну природу вищої нервової діяльності.

Це та неодмінна участь у сприйнятті гіппопедичної інформації так званих «сторожових пунктів» у корі півкуль головного мозку зумовлює **принцип опори на підсвідому сферу психічної діяльності людини** у гіппопедичному навчанні.

Однак лише гіппопедичні сеанси не в змозі забезпечити належне засвоєння всіх компонентів змісту освітнього процесу. Засвоєний упродовж сеансів репродуктивний матеріал необхідно активізувати на вищих рівнях – реконструктивному і творчому. А тут уже не можна обйтися без активізуючих засобів, напрацьованих традиційною навчальною системою.

Тому гіппопедія, маючи певні свої особливості, активно використовує методи, прийоми, засоби, форми навчання, які пов'язані із засвоєнням знань на реконструктивному та творчому рівнях. Відповідно використовуються і принципи гіппопедії у всій різноманітності їх взаємозв'язків.

Однак характер застосування окремих із них вимагає певного уточнення.

Наприклад, принцип виховуючого навчання насамперед передбачає виховний вплив на учнів, студентів та курсантів самого характеру організації навчальної праці. Для успішного гіппопедичного навчання необхідно виховувати почуття відповідальності, свідомої дисципліни, наполегливості у досягненні мети, віри у власні сили.

Особливо важко початковичим упродовж перших двох-трьох тижнів заняття.

«Визначений режим дня, – пише з цього приводу Л.Я.Гарбуз, – необхідність вклалстися у нього, щоб встигнути виконати домашнє завдання, відпочити і вчасно з'явитися на вечірні заняття, примусяте їх серйозніше ставитися до заняття у технікумі, бути внутрішньо зібраними і підтягнутими» [90, с.34].

Принцип розвиваючого навчання у гіппопедії має ту особливість, що, поряд з оволодінням прийомами порівняння, узагальнення, абстрагуван-

ня, класифікації, систематизації, аналізу, синтезу з метою засвоєння знань, умінь та навичок на творчому рівні, упродовж гіпнopedичних сеансів відбувається посилений розвиток слухової пам'яті. Особливо це важливо для тих, хто в основному спирається на зорову та моторну види пам'яті.

«Практика роботи у гіпнopedичній лабораторії впродовж двох років показала, – стверджує Л.Я.Гарбuz, – що учні до двадцятого заняття повністю переборюють бар'єр у запам'ятуванні, до того ж на цей час у них виробляються правильні рефлекси на звукову будову мови і з'являється впевненість в успіху» [90, с.35]. А це вже викликає певні зміни у характері ставлення до навчання і до самого себе як особистості.

Для гіпнopedії, як і для традиційної навчальної системи, важливе значення матимутъ, особливо на етапі творчого засвоєння знань, умінь та навичок, дидактичні принципи науковості, зв'язку теорії з практикою, навчання з життями, науковості, доступності, систематичності й послідовності та інші.

Зрозуміло, що у дотримуванні окремих із них є певні особливості.

Наприклад, такий важливий принцип, як принцип самостійності та активності учнів у навчанні передбачає не лише широке своє використання під час засвоєння творчого рівня знань, умінь та навичок, а й під час засвоєння репродуктивного рівня. Від того, як учень сам підготується до гіпнopedичного сеансу, залежить успіх останнього, як це ми вже бачили.

Помилковим є твердження, начебто для гіпнopedії чужим є принцип свідомого і міцного засвоєння знань, навичок та умінь. Ця помилковість – наслідок змішування гіпнopedії як навчального методу з гіпнopedією як навчальною системою чи сугестопедагогічним напрямом. Не слід забувати, що останні передбачають глибоке осмислене опрацювання запам'ятованого під час гіпнopedичних сеансів навчального матеріалу на творчому рівні у звичайному стані свідомості у позасеансовий час. І тут усі параметри згаданого принципу витримуються цілком.

На жаль, як про це згадує основоположник іншого напряму сугестопедагогіки – сугестопедії Г.К.Лозанов, цей дидактичний принцип часто неправильно розуміють. Доволі поширене його розуміння призводить до штучного порушення синергізму свідомих – парасвідомих процесів.

Особливо важливим для гіпнopedії є принцип цілеспрямованості та мотивації. Особливості його застосування полягають у тому, що без умілого цілеспрямування і мотивації навчально-виховного процесу гіпнopedичне навчання приречено на невдачу.

Про належну мотивацію його можна говорити лише після перших успіхів. Після того, коли учень, курсант чи студент упевниться, що гіпнopedичні сеанси автоматизують міцне і довготривале запам'ятування репродуктивного навчального матеріалу, з'являється віра у власні можливості та бажання розширювати засвоєння наступних масивів інформації.

Суперечливим є використання у гіпнотерапії принципу індивідуального підходу до учнів. Відомо, що він вимагає створення оптимальних умов для успішного навчання кожного учня у процесі організації фронтальної і групової роботи. Створити ж такі умови неможливо хоч би з огляду на те, що психофізіологічні особливості у кожного учасника навчального процесу індивідуальні, а технологія гіпнотерапевтичних сеансів однаакова для всіх. До того ж упродовж експериментів виявлено, що на характер запам'ятовування навчального матеріалу впливає інтелектуальний рівень розвитку піддослідників, чого знову ж таки не можна належно врахувати під час проведення гіпнотерапевтичних сеансів.

Та чи не найбільше вибиває гіпнотерапію з колії її масового використання у педагогічній практиці принцип оптимізації навчально-виховного процесу, який у нашому випадку, напротивагу іншим, надзвичайно доречний.

Відомо, що згідно з цим принципом необхідний такий варіант вибору, який за певних умов «... забезпечить максимальну можливу ефективність виконання завдань освіти, виховання і розвитку школярів за умови раціональних затрат часу і зусиль учителів та учнів» [91, с.11].

На жаль, раціональною трату часу та зусиль педагогів, учнів, студентів, курсантів на організацію та проведення гіпнотерапевтичних сеансів назвати не можна.

Цим певним чином і пояснюються невдачі гіпнотерапії, незважаючи на її окремі оригінальні та цікаві психолого-педагогічні знахідки.

Певні особливості має зміст гіпнотерапевтичного навчання та виховання.

Як відомо, зміст освіти – це один із найважливіших елементів у структурі процесу навчання. Він має історичний характер і залежить від тих цілей та завдань, які суспільство ставить перед освітою. У період панування технократизму мислення його формально обмежували так званим ЗУНом – знаннями, уміннями та навичками. Сьогодні ж йдеться про такі його нетрадиційні компоненти, як досвід творчої діяльності, досвід емоційно-чуттєвого ставлення до світу, духовність, завдання яких – насамперед гармонізувати власне-особистісне «хочу» і загальносуспільне «треба», що й покликане привести до розв’язання головної суперечності педагогічного процесу.

Незважаючи на те, що розвиток гіпнотерапії був найтісніше пов’язаний із періодом панування згаданого технократизму мислення, вона (особливо її другий напрям, пов’язаний із навчанням та вихованням під гіпнозом) орієнтувалася в окремих випадках на нетрадиційні компоненти змісту освіти.

Уже згадувані досліди Д.Е.Баумана, Г.Гончарова, В.С.Мухіної, В.Л.Райкова передбачали не лише розвиток засобами навіювання у гіпнотерапевтичному стані певних навичок та умінь, а й досвіду емоційно-чуттєвого

ставлення до світу та досвіду творчої діяльності. До того ж останні мали характер наслідування талановитих особистостей – знаменитих художників, композиторів, музикантів.

Цікавили гіпнopedію також приклади успішної творчої діяльності увісні. Однак оскільки цей процес є результатом напруженості творчої діяльності у звичайному стані свідомості, то результат певного завершення цієї діяльності у стані сну не піддається керуванню засобами гіпнopedії.

Проведення перших гіпнopedичних занять у США ставили за мету або засвоєння специфічних навичок, або заучування певного репродуктивного матеріалу – найчастіше слів та виразів іноземної мови. Так, слухачі Військово-тренувальної школи в Пенсаколі (Флорида) заучували континентальний телеграфний код, під час Другої світової війни один із відділів стратегічної служби армії США навчав своїх агентів не лише чужим мовам, а й акценту, сленгу, звичаям країни, у яку потрібно було проникнути. Як уже згадувалося, завдяки засобам гіпнopedії запам'ятували графіки руху потягів, сотні номерів телефонів своїх клієнтів тощо.

Пізніше як за рубежем, так і в СРСР змістом гіпнopedичних занять стало вивчення репродуктивного матеріалу іноземних мов.

В експериментах А.М.Свядоща на гіпнopedичних сеансах читалися тексти белетристичного характеру (казки, оповідання, перекази романів Клода Фарера, Е.Галлера та ін.), розділи з курсів теоретичної механіки, теоретичної акустики, а також філософських творів [29, с.68].

Значні перспективи гіпнopedії бачилися у виховній сфері, особливо у справі перевиховання та викорінення шкідливих звичок.

Прихильником використання гіпнopedичного навіювання з метою викорінення шкідливих звичок, ненормальних проявів, які укорінилися в особистості учня, був В.М.Бехтерев.

Посилаючись на авторитетні джерела, він стверджував, що в окремих випадках для вирішення завдань виховання доцільно застосовувати гіпноз. Зокрема наводив повідомлення Берильона про переборення в одного хлопчика за допомогою гіпнopedичного навіювання звички до злодійства. Згадує опис практики доктора Руде, який за допомогою гіпнотичного навіювання збуджував у дітей відсутній раніше інтерес до знань.

В.М.Бехтерев солідаризується з Форелом у тому, що навіювання є «основним керівником правильного виховання», оскільки «... добра частина педагогіки спирається на правильно зрозуміле і виконуване навіювання» [46, с.159].

Як уже зазначалося, Д.Кертіс наводив у своїй книзі приклади перевиховання ув'язнених у таборі «Вудлейк Роуд Кемп» у штаті Каліфорнія, яким під час сну передавали проповіді із закликом любові до Бога, бажанням перевиховати себе.

Таким чином, навіювання певних бажань та устремлінь розширювало змістові рамки гіпнотерапії. Однак подібні навіювання залишалися приреченими на невдачу, якщо вони не пов'язувалися з активною цілеспрямованою діяльністю у звичайному стані свідомості.

Важливою складовою гіпнотерапевтичного навчання та виховання є **засоби**, за допомогою яких вони здійснюються. Сюди насамперед належать засоби навіювання, заздалегідь спеціально підготовлені навчальні тексти, аудіовізуальні засоби класів-спалень.

Уже згадувалося про те, що перед початком гіпнотерапевтичного сеансу необхідно навіяти піддослідним думку про міцний здоровий сон, який у визначений час буде збагачений уведенням гіпнотерапевтичної інформації. Високоефективним у цьому випадку є гіпнотичне навіювання, однак допускається і навіювання у звичайному стані свідомості, яке вимагає вже згадуваного в попередньому розділі всього багатства неспецифічної психічної реактивності.

Визначальними для гіпнотерапії залишаються такі суто психологічні засоби як «бажання», «налаштування», «установка» піддослідного на запам'ятовування гіпнотерапевтичної інформації.

В основі ж гіпнотерапії лежить звукова педагогічна програма, записана на магнітофонну плівку з врахуванням певних вимог запам'ятовування. Подається вона «на слух» людини в оптимальні для засвоєння та запам'ятовування фази сну, з дотримуванням певної кількості повторень та відповідних акустичних вимог.

Процес підготовки і подачі такої програми включає у себе три етапи: 1) запис звукового матеріалу, який відтворюється диктором-педагогом, 2) приведення записаного звукового матеріалу до вигляду, здатного для багаторазового повторення; 3) відтворення словесної інформації.

Свого часу висловлювалися надії на централізацію виробництва мовних програм, записаних на магнітофонну плівку [21, с.165].

На основі досліджень В.П.Зухаря та І.П.Пушкіної оптимальною визначена звукова програма тривалістю одноразового звучання від 5 до 10 хвилин. У передсонний період вона подається 15-20 хвилин, у початкові стадії сну – упродовж 20-30 хвилин. Рівні звучання: передсонний період – 40-45 дБ (звичайна кімнатна розмова); перехід до сну 25-35 дБ (середня сила голосу кімнатної розмови); початкові стадії сну – 15-20 дБ (тиха кімнатна розмова) з періодичним посиленням до 25-30 дБ [89, с.153].

Електроенцефалографічні дослідження сну людини під впливом звукових і словесних подразників проведенні Ю.А.Максимовим в основному підтвердили визначені параметри і дозволили йому зробити висновок: «Застосування трьох рівнів сили зв'язку дозволяє вважати що найоптимальнішими є тихий (15-20 дБ) і середній (25-30 дБ), до того ж, щоб отримати

відносно стійкі реакції, необхідно кожні 2-3 хвилини чергувати ці рівні зі ступеневим зниженням сили звучання» [92, с.109].

На думку Л.Я.Гарбуз, фрази у тексті-програмі повинні бути короткими, голос диктора – доброзичливим, без емоційного забарвлення. За три-валими спостереженнями дослідниці учням подобається «... чітка, спокійна, дещо сповільнена і приглушена мова» [90, с.47].

Чітку уяву про матеріально-технічну базу гіпнopedичного процесу створює опис її дослідником Е.Я.Леоном у статті «Досвід організації навчання з використанням гіпнopedії», у якій ідеться про гіпнopedичне навчання, організоване відповідно до методики Л.А.Близниченка.

«Навчально-експериментальна лабораторія, – розповідає Е.Л.Леон, – організована у звичайному студентському гуртожитку. Її приміщення розташовані на одному поверсі. Викладацька кімната для лаборантів, маш-бюро розташовані у правому крилі, у лівому – аудиторія для занять.

Спальні класи знаходяться праворуч і ліворуч по коридору. Кожний спальний клас площею 13м² розрахований на 2-3 осіб, що відповідає санітарній нормі, встановленій для студентських гуртожитків. Крім ліжок, у кожному класі є тумбочки, декілька крісел, журнальний столик, вмонтовані шафи для одягу, на підлозі килимові доріжки, на вікнах фіранки. Кімната освітлюється м'яким сяйвом світильника, до того ж на стінах біля кожного ліжка є бра для освітлення під час читання навчального матеріалу лежачи.

У класі для занять стоять світлі аудиторні столи і стільці. На кожному столі – лампа.

В одному з приміщень лабораторії обладнана студія звукозапису «пла-ваючого» типу розміром 8 м². У центрі стіни студії розташоване оглядове тришарове вікно типу СД-2, яке виходить в апаратну. Стіни оббиті перфорованим матеріалом із звукоізоляційною плиткою, акустичні двері виходять у тамбур, підлога вкрита килимом.

У студії є конденсаторний односторонній мікрофон К19А-9, який дозволяє проводити високоякісний запис. Між студією і розташованою поряд апаратною забезпечується зворотний зв'язок. Обладнання апаратної складається із двох магнітофонів МЕЗ-28-А, двох магнітофонів «Тембр», двох підсилювачів потужності УМ-50, розподільного щитка і пульта управління. Пульт управління дозволяє здійснювати одночасну роботу на дві програми з пониженням і підвищеннем сили голосу під час по-дачі інформації. Крім того, проводиться запис програм на магнітофонну стрічку, а також здійснюється зв'язок апаратної зі студією і спальними класами.

З апаратної інформація подається у спальні класи, в кожному із яких на тумбочках на віддалі 90 см від голови сплячого встановлені динаміки

4ГД- 28, вмонтовані у спеціальні футляри розміром 32х23х23 см. Передня стінка футляра має нахил 30° у напрямку голови сплячого.

Спальні класи обладнані мікрофонами типу МД-44 для зворотного зв'язку і апаратною.

Електропровідні шнури виведені на центральний розподільний щит, і включення та виключення світла відбувається одночасно у всіх класах у строго визначений час» [24, с.17-19].

Зрозуміло, що кілька десятків років, які відділяють нас від описуваних Е.Л.Леоном досліджень, у випадку масового поширення гіппопедії суттєво змінили б її матеріально-технічну базу. Однак суть від цього не змінилася б.

Уже побіжного ознайомлення з матеріальним забезпеченням гіппопедичного процесу достатньо для того, щоб зробити висновок про нераціональність масового застосування гіппопедії у навчальному процесі як середньої, так і вищої ланок освіти.

Адже лише одне врахування норм спальних та класно-аудиторних приміщень вимагає збільшення навчальних площ освітніх закладів у декілька разів, що різко підвищує собівартість гіппопедичного навчання і робить його економічно невиправданим.

Гіппопедію, як і будь-який напрям сугестопедагогіки, у широкому розумінні можна розглядати як навчальну систему, у вузькому – як специфічний **метод навчання та виховання**. Розгляд її як методу, який у різних дослідників має незначні відмінності, дозволяє одночасно висвітлити функціональну площину розгляду гіппопедії як педагогічної системи.

Під методами навчання прийнято розуміти « ...упорядковані системи взаємопов'язаних прийомів педагогічної діяльності учителя і навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямованих на досягнення поставлених дидактичних, виховних і розвиваючих цілей» [93, с.175].

Методи ж виховання найчастіше розглядають як «...способи взаємопов'язаної діяльності вихователів і вихованців, спрямованої на формування в останніх поглядів, переконань, навичок і звичок поведінки» [94, с.68].

Зрозуміло, що відрив методів виховання від методів навчання дещо штучний, оскільки нерідко важко визначити, де закінчується навчання і починається виховання та навпаки. Однак інколи такий розрив обумовлюється відмінністю в характері педагогічної діяльності вчителя-предметника, класного керівника, вихователя групи продовженого дня чи куратора студентської групи.

Характерним для гіппопедії є те, що лише найтісніше поєднання методів виховання та методів навчання дозволяє добитися успіху.

Значення методів виховання полягає у тому, що за допомогою них ще до початку гіппопедичних занять необхідно добитися у тих, хто збирається

ся навчатися за цим методом, серйозного ставлення до справи, віри в успіх справи і нерозкриті власні можливості, почуття відповідальності, бажання дотримуватися суворого режиму дня, готовності перебороти перші труднощі. Тут доцільним буде використання методів **бесіди, лекції, прикладу**.

Під час бесіди важливо обґрунтувати підготовку до гіпнопедичних занять як життєво необхідну для особистості, зокрема, і для суспільства в цілому справу. Слід сприяти формуванню запитань, які б спрямовували розмову в потрібному напрямі, примушували б вихованців давати критичну оцінку реальному стану справ. А в результаті підживили б їх до висновку про необхідність використання можливостей нового навчального методу.

Як свідчить практика, необхідними у такому випадку були не лише **фронтальні, а й індивідуальні бесіди**.

Для вихованців старших вікових груп читалися невеликі **лекції** з відповідною композиційною побудовою. На початку висувалася педагогічна проблема, яка мала важливе суспільне значення. Згодом аналізувалися шляхи її розв'язання. Системою взаємозв'язаних аргументів та доказів вихованців підживили до думки, що за умови відповідної самодисципліни та зібраності гіпнопедичні сеанси допоможуть порівняно легко розв'язати частину тих проблем, які раніше розв'язувалися важко.

Неможливо у підготовчий період обйтися і без методу **прикладу**. Сформований суб'єктивний образ прикладу породжує бажання наслідувати його, викликає віру у власний успіх, зумовлює синтез наслідуваних та самостійних дій і вчинків.

Чільне місце у системі підготовки до гіпнопедичних занять займає педагогічна вимога як один із методів формування суспільної поведінки, що являє собою педагогічний вплив на свідомість вихованця з метою спонукання його до активної участі в підготовці гіпнопедичних занять. Певним чином тут бажано опиратися на громадську думку як колективну вимогу.

Серед методів, які виконують функції стимулювання поведінки і діяльності вихованців найприйнятливішим є **метод заохочення**, який полягає у схваленні позитивних дій та вчинків вихованців, які спрямовані на активну підготовку до застосування нового навчального методу з метою розширення власних мнемічних можливостей.

Індивідуальна виховна робота з окремими учнями, які на противагу іншим вихованцям демонструють зразки недисциплінованості, незібраності та неготовності до проведення гіпнопедичних занять, вимагає широкого застосування **громадської думки як колективної вимоги**. Остання допомагає згаданим учням усвідомити значення важливості загальної підготовки до використання нового навчального методу, знайти своє місце у цій підготовці, повірити у можливість покращення власних навчальних справ.

Класичним варіантом процесу запам'ятовування мовного матеріалу під час природного сну є гіпнopedичний метод Л.Д.Близниченка. Суть його полягає в тому, що перед початком занять визначена група учнів проходить відповідну психологічну підготовку. У формі бесіди учнів ознайомлюють із новим методом навчання, розповідають, що таке навчання уже проводилося і було успішним. Попереджають, що програма транслюватиметься через динаміки у спальні класи ввечері під час засинання і вранці перед пробудженням. Звертається увага на важливість бажання учнів засвоювати цю програму.

Під час підготовки впродовж трьох днів учні звикали засинати і покидатися у визначений час. Кожний із них вів щоденник, у якому щодня записував час засинання, наявність і зміст сновидінь, самопочуття і настрій після сну і впродовж усього дня.

Заняття з викладачем у лабораторії проводилися у вечірній час і розпочиналися за годину до сну. Тривалість уроку 45 хвилин. Після цього вихованцям давалося 15-20 хвилин на вмивання і підготовку до сну. О 21 год. 45 хв. розпочиналася робота у передсонному стані. О 22 год. світло у спальних класах вимикалося, учні засинали, а програма продовжувала звучати. Початок ранкової програми о 6 год. ранку.

Таким чином, розклад нічної та ранкової програми згідно з описом Е.Л.Леона мав такий вигляд [24, с.21]:

21.45	Початок звучання програми	Перший рівень гучності відповідає гучності кімнатної розмови у межах 45 дБ від нульового рівня
22.00	Вимикання світла	
22.05		Рівень звучання знижується до негучної кімнатної розмови у межах 20-25 дБ
22.15 22.25 22.35		Поступове зниження гучності до тихої, ледь чутної розмови
22.55	Вимикання програми	
6.00	Початок звучання програми	Починається з фону плівки з переходом на ледве чутну мову
6.10		Рівень гучності підвищується до неголосної кімнатної розмови
6.20		Перехід на гучну кімнатну мову
6.25	Увімкнення світла Підйом	

Програма експериментального заняття складалася із 39 нічних і 39 звичайних аудиторних занять. Кожний із уроків включав від 35 до 70 іноземних слів, словосполучень і базисних моделей. окремі уроки до 192 одиниць. На кожному п'ятому уроці велося повторення пройденого матеріалу і, крім того, засвоювалося від 5 до 15 нових одиниць інформації.

Під час складання програми враховувалося нарощання складності навчального матеріалу, однак передбачалося, щоб обсяг його вкладався у 5-10 хвилин звучання. Спочатку під час начитування програми подавалися слова чи словосполучення російською мовою, потім їх перекладали іноземною мовою. Згодом робилася пауза для того, щоб учні могли повторити вголос поданий матеріал.

Упродовж перших чотирьох нічних занять відбувалося триразове повторення кожного слова іноземною мовою. На п'ятому занятті під час повторення кожне із слів промовлялося один раз. Із шостого до дев'ятого уроку *слова, словосполучення повторювалися двічі. Починаючи з десятого уроку, слова і їх переклад іноземною мовою озвучувалися одноразово.*

Перевірка засвоєння пройденого матеріалу в перші дні заняття проводилася в ранкові години після пробудження учнів, а пізніше контроль за засвоєнням навчального матеріалу проводився на вечірньому уроці.

Після застосування гіпнopedичного методу Л.А.Близниченка Е.Л.Леон робить певним чином суперечливі висновки. З одного боку, він вважає, що гіпнopedичний метод «... значно скорочує час на засвоєння навчального матеріалу. Інформація, засвоєна задопомогою гіпнopedії, краще запам'ятується, ніж вивчена традиційним способом» [24, с.30]. У той же час тут йдеться про те, що «... не можна вважати, начебто, застосовуючи гіпнopedію, можна зменшити кількість годин, відведеніх навчальним планом на вивчення іноземної мови. Гіпнopedія допомагає пришвидшити процес заучування навчального матеріалу. Час, який вивільняється, можна використати на відпрацювання навичок активного мовлення, швидкого читання» [24, с.30–31].

Організатор досліджень застерігає, що вдосконалити набуті навички можна лише на заняттях із викладачем шляхом копітного, часто самостійного вивчення іноземної мови.

Таким чином, гіпнopedія як навчальна система передбачатиме активне використання багатьох навчальних методів традиційної навчальної системи: словесних, наочних, практичних. Особливо активно використовуватиме вона методи, які забезпечуватимуть творчий рівень знань. Це на самперед методи проблемного викладу, евристичні, дослідні.

Зрозуміло, що у практиці роботи різних дослідників гіпнopedичний метод має певні свої незначні відмінності.

Наприклад, Л.Я.Гарбуз вважає за доцільне під час начитування нових слів іноземної мови та їх повторення змінювати інтонацію, щоб уникнути

одноманітності. Цим самим робиться вихід на відому «інтонаційну колиску» Г.К.Лозанова, яку він широко використовував у сугестопедії.

Значну увагу дослідниця приділяє інтенсифікації творчого опрацювання засвоєної на гіппотерапевтических сеансах нової лексики іноземної мови. На приклад, із метою прискорення темпу роботи, задаючи питання учневі, вже не чекала від нього повністю відповіді, а, помічаючи, що він починає відповідати, тобто зреагував на поставлене запитання, переводила погляд на другого учня і ставила йому інше запитання.

«Практика показала, — засвідчує Л.Я.Гарбуз, — що у такому темпі доцільно працювати 7–10 хвилин. Такий вид роботи на уроці особливо добре співвідноситься із гіппотерапією» [90, с.48].

Особливою проблемою для застосування гіппотерапевтического методу є завчасне вироблення в учнів здатності сприймати навчальну інформацію у стані природного сну.

А.М.Свядош для цього пропонує кілька варіантів. Перший із них полягає в тому, що піддослідним необхідно перед початком гіппотерапевтических сеансів у звичайному стані свідомості засобами неспецифічної психичної реактивності навіяти здатність сприймати навчальну інформацію уві сні.

Пропонований зміст навіювання: «Сьогодні вночі ви будете спати спокійним сном, не пробуджуючись. Під час сну ви почуєте рахунок до 12 і згодом почуєте розповідь. Ви будете спати весь час, не прокидаючись, але й крізь сон почуєте, зрозумієте і запам'ятаєте розповідь. Вранці будете все пам'ятати і все дослівно зможете розповісти» [29, с.68].

Другий варіант передбачає це ж саме навіювання у стані неглибокого гіппотерапевтического сну (ІІ ступінь за Форелем). Третій — у стані глибокого гіппотерапевтического сну (ІІІ ступінь за Форелем).

Піддослідним, яким навіювання здійснювалося у звичайному стані свідомості або в стані неглибокого гіппотерапевтического сну, крім цього, пропонувалося застосувати самонавіювання. Останнє полягало у тому, що перед сном 10–15 разів потрібно було напружено подумки повторити слова про те, що необхідно спати, чути і запам'ятувати слова під час сну.

Там, де ці методи не дають потрібного ефекту, А.М.Свядош радить додатково застосовувати такий прийом. Наблизитися до сплячого, доторкнутися до його пальця і легенько тримати його так, щоб не розбудити сплячого (за цієї умови все ж таки глибина сонного гальмування зменшується). Згодом 2-3 хвилини у ритм сонного дихання прошепотіти слова: «Спіть глиб-ше, спіть глиб-ше». Потім ритм вимови слів починають дещо сповільнювати або прискорювати. Нерідко відповідно сповільнюється і ритм дихання людини, що спить. Це є свідченням встановлення контакту з нею. Однак якщо ритм дихання не змінюється відповідно до ритму слів, то це ще не виключає того, що контакт встановлений. Згодом потрібно декілька

разів промовити фразу: «Слухайте і запам'ятовуйте розповідь. Уранці ви будете все пам'ятати». Після повторення такої фрази можна переходити до читання тексту.

Успішними виявилися експерименти А.М.Свядоща, зорієнтовані на вироблення готовності до сприйняття інформації уві сні в стані автотренінгу. Після того, як піддослідний оволодіє технікою самонавіювання, йому пропонується перейти до вироблення у себе здатності сприймати інформацію під час природного сну. Для цього рекомендується у ході сеансу автотренінгу навіювати собі перед сном таке: «Уночі спатиму, не просинаючись. Крізь сон почую і запам'ятаю розповідь (або «почую рахунок до 12, потім почую і запам'ятаю розповідь»). Буду спати і слухати ...спати і слухати, не прокидаючись, уранці все пам'ятатиму» [29, с.69–70]. Якщо одноразові навіювання виявляються недостатніми, А.М.Свядош радить повторювати їх упродовж двох тижнів тричі на день.

Як правило, найкращі результати із запропонованих ученим методів навіювання готовності сприймати інформацію під час природного сну дає метод навіювання у стані глибокого гіпнотичного сну.

До такого ж висновку дійшов у своїх дослідженнях і В.П.Зухар [20, с.68].

У практиці інших дослідників гіпнопедичний метод зазнав незначних коректив.

Контроль та оцінка навчально-виховної діяльності у гіпнопедії має певні особливості. Як уже згадувалося, у перші дні занять перевірка засвоєного на гіпнопедичних сеансах проводилася у ранкові часи після пробудження учнів. Подальший контроль за засвоєнням проводиться на вечірньому уроці. У цьому випадку у спеціальній таблиці, як правило, щоденно фіксувалися кількість поданих у програмі занять інформаційних одиниць, кількість засвоєних і загальний відсоток засвоєння.

На тих заняттях, на яких продовжувалося засвоєння навчального, матеріалу на творчому рівні, оцінювання та контроль навчальної діяльності учнів проводилися так само, як і в традиційній навчальній системі.

Зрозуміло, що в експериментальних умовах контроль здійснювався з особливою ретельністю.

Так, після завершення експериментального вивчення німецької мови упродовж двох місяців навчальною групою Московського машинобудівного технікуму під керівництвом викладача Л.Я.Гарбуз був проведений екзамен екзаменаційною комісією у складі голови Московського методичного об'єднання, фахівців вищих навчальних закладів столиці. Як засвідчує дослідник Е.Л.Леон, комісія відзначила «... високу техніку читання іноземного тексту, гарну вимову, швидкий переклад іноземного тексту рідною мовою ... Комісія особливо підкреслила швидку реакцію учнів на поставлені запитання і граматично правильні відповіді на них» [24, с.23].

Упродовж експериментальної навчально-виховної діяльності були певним чином напрацьовані **форми гіпнopedичного навчання та виховання**.

Як відомо, під формою (лат. *forma*) розуміють спосіб існування і вираження змісту, а також внутрішню організацію його [95, с.621]. Форми забезпечують реалізацію та існування методів. Кожна з форм характеризується своєю структурою, характерним упорядкування її елементів, сукупністю ознак.

Основними формами гіпнopedичного навчання є передсонний сеанс у передсонному стані; гіпнopedичний сеанс у стані сну; ранковий гіпнopedичний сеанс у стані сну.

Кожний із них потребує детальнішої характеристики. Сеанс у передсонному стані починається о 21 год. 45 хв. і триває 15 хвилин. Учні після того, як умислися і приготувалися до сну, лежать у ліжках. Світло залишається увімкненим. Через динаміки, які є біля кожного ліжка, у магнітофонному записі транслюється гіпнopedична програма. Рівень гучності диктора, який читає програму сеансу, відповідає гучній кімнатній розмові у межах 45 дБ від нульового рівня.

Учні, лежачи в постелі, не тільки слухають програму (слухова пам'ять), а й читають її (зорова пам'ять), а під час спеціально для цього відведені пауз повторюють услід за диктофоном матеріал вголос (моторна пам'ять).

Як уже згадувалося, подібна програма в експерименті Е.Л.Леона включала в себе від 35 до 70 іноземних слів, словосполучень і базисних моделей. Складалася вона з урахуванням наростання складності навчального матеріалу, але так, щоб його обсяг вкладався у 5-10 хвилин звучання. Під час її начитування спочатку подавалися слова чи словосполучення рідною мовою, пізніше в перекладі на іноземну, після чого робилася пауза, щоб учні могли повторити вголос поданий інформаційний ряд. На перших заняттях проводилося триразове повторення слів іноземною мовою. З шостого заняття – дворазове, з десятого – одноразове.

Під час такого повторення у деяких дослідженнях застосовували відому «інтонаційну коліску» Г.К.Лозанова.

Як уже зазначалося, згідно з концепцією І.П.Пушкіної та В.П.Зухаря стосовно психофізіологічних механізмів сприйняття інформації у природному сні, значення цього сеансу полягає в тому, що під час нього в корі півкуль головного мозку утворюється певна система асоціативних зв'язків, яка продовжує функціонувати в процесі переходу до сну і в початковий його період. Створюються оптимальні умови для виникнення домінант, згасанню якої у момент її утворення і пізніше, під час і після засинання, постійно перешкоджатиме інформація-подразник. Таким чином штучно створюється механізм «сторожових пунктів».

Вечірній гіпнopedичний сеанс у стані сну є продовженням 15-хвилинного сеансу у передсонному стані. Початком його, як правило, стає вимк-

нення світла у спальнях. Учні засинають. Програма продовжує звучати. Рівень її гучності поступово знижується. Спочатку до негучної кімнатної розмови у межах 20–25 дБ. Через хвилини 10 – до тихої, ледве чутної мови. Тривалість звучання програми у стані сну в дослідженнях Е.Л. Леона – 55 хвилин, а в І.П. Пушкіної та В.П. Зухаря – 20–30 хвилин. Ритміка звучання, паузи, кількість повторень ті ж самі, що й у передсонному сеансі.

Цей сеанс є «коронкою» всього гіпнopedичного циклу. Процес засинання, виключаючи суб'екта з навколошньої ситуації і знижуючи можливість будь-яких перешкод, створює оптимальні умови для утвердження домінант без будь-яких зусиль з боку носія. Як уже згадувалося, згідно з відомим положенням про те, що всі подразники підсилюють пануючу домінанту, подразник, який несе інформацію, якщо й не повністю її доносить, то принаймні активує домінанту і цим самим сприяє процесу закріплення інформації, уже отриманої під час сеансу в передсонному стані.

Ранковий гіпнopedичний сеанс у стані сну розпочинається о 6⁰⁰ год. ранку, коли учні сплять. Як правило, просинаються вони через 20–30 хвилин після цього. Світло продовжує залишатися неувімкненим. Подача тієї ж навчальної програми починається з фону плівки з переходом на ледве чутну мову. Через 10 хвилин рівень гучності підвищується до неголосної кімнатної розмови. Ще через 10 хвилин гучність програми зростає до гучності голосної кімнатної розмови. З такою силою вона звучить 5 хвилин.

О 6 год. 25 хв. включається світло. Оголошується підйом.

Таким чином, тривалість ранкового гіпнopedичного сеансу в стані сну триває 25 хвилин.

Вибір ранкового часу для закріплення гіпнopedичної програми частково пояснюється тим же, що й вибір для вечірнього гіпнopedичного сеансу у стані сну.

Як уже зазначалося, успішність засвоєння навчального матеріалу перевбуває в прямій залежності від ступеня глибини сну. Найкраще сприйняття відбувається під час повільного неглибокого сну. Відрізки такого сну є упродовж усієї ночі. Їхня періодичність у різних людей різна. Але найкраще вони синхронізуються у різних учнів на початковому і кінцевому етапах сну.

Розглянуті форми гіпнopedичного навчання без зв'язку з формами традиційної навчальної системи значили б мало. Лише під час творчого засолосування засвоєного на гіпнopedичних сеансах репродуктивного матеріалу знання розширяються, поглинюються, утворюючи певну систему, стають основою формування відповідних умінь та навичок.

Тому для гіпнopedії як для навчальної системи важливе значення матимуть такі форми традиційного навчання: уроки, консультації, співбесіди, позакласні завдання, самопідготовка та ін.

Ознакою того, що гіппопедію можна розглядати як певну педагогічну систему, є те, що реалізація її специфічних форм навчання неможлива без організації специфічних групових та індивідуальних форм виховної роботи.

До групових форм перш за все потрібно віднести проведення **настаникових бесід**, упродовж яких необхідно сформувати в учнів віру в успіх справи, у її значимість для суспільства взагалі та для особистості учня зокрема, бажання вдосконаловатися, розширювати межі власних можливостей. Не є виняток, що такі бесіди можуть мати індивідуальний характер.

До індивідуальних форм насамперед слід віднести **індивідуальні сеанси**, проведені в стані гіпнотичного або природного сну з метою викорінення шкідливих звичок, а також виховання певних позитивних устримлінь, про які йшлося раніше.

На межі між формами навчання та виховання лежать **групові та індивідуальні заняття з вироблення здатності сприймати інформацію під час природного сну**. Вони, як уже згадувалося під час характеристики методів, проводяться в різних станах: у звичайному стані свідомості, в стані неглибокого гіпнотичного сну, в стані глибокого гіпнотичного сну, в стані автотренінгу.

Загалом для форм гіппопедичного навчання та виховання у багатьох випадках характерний тісний взаємозв'язок. Їх також неможливо застосовувати без зв'язку із традиційними формами навчання та виховання.

Отже, розглянувши гіппопедію як напрям сугестопедагогіки в предметній, функціональній та історичній площині, можна зробити висновки, які певним чином стосуються прогностичного аналізу першої.

Гіппопедія виникла як реакція на давні бажання людини полегшити процес «чорнової» роботи з запам'ятовування репродуктивного матеріалу, який часто буває далеким від емоційної присутності, через що запам'ятовуватися важко. Не випадково її «полігоном» була обрана насамперед іноземна мова з величезним обсягом абсолютно нових інформаційних одиниць, які до того ж не сприяли розвитку образної пам'яті.

На початковому етапі гіппопедія розвивалася у двох напрямах: 1) засвоєння інформації у стані гіппопедичного сну, 2) засвоєння інформації у стані природного сну. У першому випадку відкривалися можливості не лише полегшеного засвоєння репродуктивного навчального матеріалу, а й навіювання певних умінь, навичок, часто пов'язаних із мистецтвом. Однак останні не завжди випливали з інтенції учня, що в майбутньому могло привести до внутріособистісного конфлікту.

Пізніше з'ясувалося, що «гіппопедія вдень», тобто навчання у стані гіпнозу, після певної межі призводить до важких непоправних наслідків.

«Гіппопедія вночі», або навчання та виховання у стані природного сну, успішно використовуючи феномен «сторожового пункту», породжує низку таких проблем, які зводять доцільність застосування першої нанівець.

Отже, гіппопедія виявилася чарівною жар-птицею, яка, прилетівши з казки людських мрій, повернулася назад у ней, не заглушуючи бажання цієї казки, а, навпаки, посилюючи його.

Розвиток різноманітних галузей науки дозволяв продовжувати пошуки.

2.2. Релаксопедія

Пошуки шляхів високоефективного, легкого, радісного, ненапруженого навчання та виховання продовжилися у такому напрямі сугестопедагогіки як релаксопедія. Релаксопедія певним чином стала відповідю на ті проблеми, які породила гіппопедія, яку нерідко звинувачували у перетворенні учня в пасивну особистість, у несанкціонованому вторгненні в підсвідомість вихованців, у непомірному завищенні собівартості навчально-виховного процесу.

Тому релаксопедія, в основному керуючись тими **ж цілями**, що й гіппопедія, ставила завдання насамперед вирішити ті проблеми, які стримували розвиток гіппопедичного навчання та виховання. Уже у 60-ті роки минулого століття ставало зрозумілим, що без зміни прийому впливу на мnestичні можливості учня – орієнтації на «сторожовий пункт» уві сні – згадані проблеми розв’язати не вдасться.

Зміна такого прийому внаслідок орієнтації на прогресивну м’язову релаксацію й автогенне тренування дозволила зробити релаксопедичне навчання та виховання економічно виправданим, а головне – перетворити учня з об’єкта в суб’єкт самоудосконалення. Результати ж залишалися не гіршими від гіппопедичних, а в окремих випадках навіть кращими.

Уже відомо, що А.М.Свядош, займаючись проблемами гіппопедії, роздив використовувати автотренінг для вироблення у вихованців здатності сприймати інформацію під час природного сну. Прирівнюючи ефект самонавіювання у стані м’язової релаксації до ефекту навіювання у стані глибокого гіппопедичного сну, вчений передбачав можливість викликання в учнів гіпермнезії – надзапам’ятовування.

Таким чином, залишалася можливість прискореного і полегшеного засвоєння великих обсягів репродуктивного матеріалу, проведення навіювання з метою викорінення шкідливих звичок, формування доцільних установок.

У той же час нормалізувався режим дня вихованця і педагога: день – для праці, ніч – для сну. Поза педагогічним процесом залишалися численні спальні класи, громіздке радіотехнічне обладнання їх, нервозність гіппопедів у ході вироблення у кожного зі слухачів навчальних гіппопе-

дичних програм здатності сприймати інформацію під час сну, засинати одночасно з групою тощо.

Психічна саморегуляція, яка лежить в основі м'язового розслаблення і автотренінгу, згідно з дослідженнями Б.К.Мойсеєва була покликана сприяти у педагогіці виконанню низки завдань: полегшеному і прискореному засвоєнню великих обсягів репродуктивного навчального матеріалу, адаптації до діяльності, розвитку творчої активності, самовихованню, перевихованню важких підлітків, впливу на психологічні особливості вихованців (формуванню впевненості, спокою, зняттю напруженості, тривожності), формуванню позитивного ставлення до навчальної діяльності, розвитку мотивації, пізнавальних інтересів, ліквідації дидактогенії, переборенню негативізму в поведінці та діяльності, зняттю контрсугестивних бар'єрів (спілкування), коректуванню самооцінки, рівня претензій, психогігієні та психопрофілактиці [96, с.23].

Лише це перерахування поставлених завдань свідчить про масштаби впливу психічної саморегуляції як серцевини релаксопедії на навчання та розвиток учня чи студента.

На відміну від гіппопедії релаксопедія уже не тішить себе оманливими ілюзіями «навіювання таланту», стилю певної діяльності, навичок майстерності тощо. Поставлені ті цілі та визначені ті завдання, які можуть бути реальними в умовах масової педагогічної практики.

Ведучи мову про активність особистості у процесі релаксопедичної діяльності, як правило, у свій час ставилося питання про рівень усвідомлюваності цілей цієї діяльності. Нерідко робилися висновки, що ціль заняття психічною саморегуляцією не усвідомлюється. Цим підкреслювалася ситуація стихійного, некерованого виникнення цілі. На думку Б.М.Мойсеєва, таке можливо, якщо вихованці не підготовлені до систематичного застосування психічної саморегуляції. Однак у системі релаксопедичного навчання уже перші заняття спрямовані на усвідомлення цілі, її постановку і формування готовності до її досягнення.

Цілепокладання в релаксопедії завжди відбувається двома шляхами: 1) у процесі внутрішнього «достигання», як результат впливу зовнішнього середовища (у такому випадку таке цілепокладання ми називаємо усвідомленим); 2) як наслідок зовнішньої ініціативи (наприклад, пропозиція викладача оволодіти технікою психічної саморегуляції з метою засвоєння певного обсягу навчального матеріалу), яка переходить у внутрішню в процесі занять психосаморегуляцією.

«У цьому випадку, – підсумовує Б.К.Мойсеєв, – відбувається перехід зовнішньої ініціативи у внутрішню, яка базується на устремліннях та установках особистості. Подальша діяльність здійснюється уже за ініціативою самого учня, сила і стійкість якої виявляються у регулярності та система-

тичності занять ПСР (психосаморегуляцією. – С.П.). Таким чином, висновок про неусвідомлений характер цілі та безініціативність учня не є прийнятливим» [96, с.15].

У пошуках шляхів реалізації поставлених цілей та визначених завдань релаксопедія, як і гіппопедія, спирається на основні **принципи і закономірності релаксопедичного навчання та виховання**.

Найважливішим принципом релаксопедії, який вирізняє її з-поміж інших напрямів сугестопедагогіки, є **принцип прогресивної м'язової релаксації й автогенного тренування**, завдяки яким здійснюється вплив на мнемічні можливості вихованця і без яких неможливі ні релаксопедичне навчання, ні релаксопедичне виховання.

Прогресивна м'язова релаксація й автогенне тренування, які є наслідком психічної саморегуляції, формують у релаксопедичній системі основу для засвоєння значних обсягів навчального матеріалу. Стимулюють увагу, значно поліпшуючи її показники. Після систематичних релаксопедичних занять учень, як правило, поступово переходить від стихійної концентрації до цілеспрямованого регулювання й управління нею. Саморегуляція має значний вплив на відновні процеси, на основі чого зроблено висновок про те, що засвоєння навчального матеріалу в стані релаксації не викликає ознак утоми чи перенапруження, а, навпаки, підвищує працевздатність і самопочуття учнів [96, с.20].

Як і в гіппопедії, одним із її визначальних **принципів залишається принцип активної і цілеспрямованої участі учня, студента чи курсанта у процесі релаксопедичного навчання та виховання**. Обумовлюється він тим, що в основі будь-якої релаксопедичної діяльності останніх лежить психічна саморегуляція. Без бажання самовдосконалюватися, активної праці над психічною саморегуляцією, самостійного формування відповідних установок усі засоби релаксопедії певним чином втрачають свій сенс. Однак не настільки як у гіппопедії, де ігнорування підготовкою до інших сеансів запам'ятовування призводить до нульових результатів.

Для релаксопедії, на відміну від гіппопедії, не є важливою визначеність інформації релаксопеда напередодні релаксопедичного сеансу. Немає необхідності точно вказувати час початку релаксопедичного сеансу за кілька годин до нього, тому принцип чіткої визначеності інформації у передсеансовий період чужий для цього напряму.

Однак, на відміну від гіппопедії, яка під час своїх нічних гіппопедичних сеансів у стані природного сну спирається на підсвідому сферу психічної діяльності людини, для релаксопедії важливим є **принцип цілеспрямованого використання синергізму свідомих та парасвідомих процесів під час релаксопедичного впливу на особистість**.

Коли у гіппопедії опора на підсвідому сферу психічної діяльності учня під час нічних гіппопедичних сеансів, сприяючи довготривалості запам'я-

товування навчального матеріалу, не дає можливості розширити його обсяги, то в релаксопедії завдяки згаданому принципу навпаки. Причина в тому, що «... ефект надзапам'ятовування досягається в умовах дії ПСР (психічної саморегуляції. – С.П.) на усвідомленій неусвідомлені процеси, стимуляції їхніх синергетичних взаємовідношень» [96, с.19].

Доведено, що в процесі психічної саморегуляції активізуються всі психічні процеси, закладені в емоційно-вольовій, мотиваційній та інтелектуальній сферах. Різnobічно впливаючи на психічну діяльність людини, психічна саморегуляція сприяє активному впливові на резервні можливості організму. Насамперед, за рахунок використання резервів неусвідомленої сфери психіки вдається досягнути узгоджених взаємовідношень усвідомлюваних і неусвідомлюваних компонентів, що позитивно впливає на навчальну діяльність учня та його поведінку. Сама психосаморегуляція, як метод усвідомленого керування психічними і вегетативними функціями організму, спрямована насамперед на неусвідомлену сферу психіки. У свою чергу, інтенсифікація неусвідомлених процесів веде до взаємодії усвідомлених і неусвідомлених компонентів, що активізує психічну діяльність у цілому. Таким чином, установки та навчальний матеріал, які введені в стані релаксації, реалізуючись у практичній діяльності, переломлюються через сферу свідомості. Тоді синергетичні відношення сфер свідомого і несвідомого є необхідною умовою високопродуктивної творчої діяльності.

Оскільки розвиток релаксопедії та сугестопедії відбувався майже паралельно, то, зрозуміло, не могли не мати місця й певні запозичення. Для релаксопедії, як і для сугестопедії, важливим є **принцип ненапруженого, легкого, радісного навчання**. Ненапруженість тут пояснюється станом фізичної розслабленості під час релаксопедичних сеансів, легкість – відсутністю втоми, враженням відпочинку. Радість – наслідок відчуття розширення власних mnemonicих можливостей.

Так само як і в гіппопедії, засвоєний на релаксопедичних заняттях репродуктивний навчальний матеріал вимагає своєї активізації на вищих рівнях – реконструктивному і творчому. Тому, як і для гіппопедії, важливими є активізуючі засоби традиційної навчальної системи, а це вже потребує певної опори на відповідні принципи останньої.

Особливо важливим для релаксопедії є принцип самостійності та активності учнів у навчанні, оскільки кожному з них необхідно навчитися самостійно виробляти в собі певний психофізіологічний стан. Помітну роль відіграє тут індивідуальні особливості, які зумовлюватимуть поділ бажаючих навчатися за допомогою засобів релаксопедії на легконавікованих, середньонавікованих і важконавікованих з відповідними симптомокомплексами.

Характерно, що напротивагу гіппопедії, принцип оптимізації навчально-виховного процесу для релаксопедії прийнятливий.

Релаксопедія цілком співвідноситься з основними принципами виховання традиційної педагогічної системи. окрім з них уточнюю та збагачує. Наприклад, принцип єдності свідомості та поведінки, який передбачає «... правильне співвідношення методів формування свідомості й суспільної поведінки, попередження відхилення у свідомості та поведінці учнів, вироблення несприйнятливості до будь-яких негативних впливів, готовності вести проти них боротьбу» [94, с.46].

У боротьбі зі шкідливими звичками, у виробленні несприйнятливості до негативних впливів релаксопедія спирається не лише на свідомі чинники, а й на підсвідомість, не порушуючи їхнього природного синергізму.

На перший погляд відомі попередження філософів стосовно того, що ігнорування чинника підсвідомості веде до ризикованого анахронізму, не є чимось новим для кожного освітянина. Однак подібні ігнорування не такі ї рідкісні.

Приклад: старшокласник К. широко признається класному керівникові: «Палю. Давно. З дитячих років. Розумію, що шкідливо. Але нічого з собою подіяти не можу. Не раз уже кидав. Але не витримував і починав знову. Що мені робити?» Відповідь класного керівника нагадувала міні-лекцію, назвою якої могло б слугувати відоме – «Мінздоров'я попереджує». Після її закінчення К. скрушно посміхнувся: «Та я це знаю».

Лікарі у безнадійних для хворого випадках мають заготовлений трафарет: «Медицина тут безсила». Що ж залишається учителю? «Педагогіка тут безсила»?

Нерідко дорослі люди, «підблілені сивиною», кидають палити, використовуючи різноманітні медичні та гіпнотичні засоби. А їхніх дітей, незважаючи на широкорозрекламований у світі принцип гуманізації, інколи «китайською стіною» відгороджують від доцільного використання засобів підсвідомої сфери психічної діяльності.

Релаксопедія у цьому випадку, образно кажучи, не розведе руками – «Педагогіка безсила». Учнів запропонують індивідуальний релаксопедичний сеанс з метою викорінення шкідливої звички, тобто будуть порівняні його можливості з можливостями дорослої людини.

Однак релаксопедія, як ні один із інших напрямів сугестопедагогіки, повинна зважати на стан здоров'я не тільки вихованця, а й педагога, оскільки релаксопедичні заняття протипоказані людям із психічними захворюваннями. На нашу думку, подібне протипоказання доцільно оформити в один із визначальних принципів цього напряму сугестопедагогіки – **принцип протипоказання людям із психічними захворюваннями**.

Мотивація як елемент релаксопедичної системи випливає із внутрішньої суті психічної саморегуляції. Відомо, що остання виявляє не тільки заспокійливий вплив на організм людини, а й мобілізуючий та мотивую-

чий. Експериментально встановлено вплив заспокійливих прийомів психорегулюючого тренування на потенціал готовності. За умови використання в релаксації цілеспрямованого педагогічного навіювання для формування установок поведінки і діяльності відкриваються шляхи ефективного впливу на мотиваційні процеси і спрямованість особистості. До того ж цей вплив відбувається на усвідомлених й неусвідомлених компонентах мотивації.

Проблеми мотиваційного комплексу в релаксопедії детально вивчалися Б.К.Мойсеєвим та А.С.Новоселовою. Результати цих досліджень підтвердили благотворний вплив психічної саморегуляції на формування позитивного ставлення до навчання, підвищення пізнавальних інтересів, що відповідно визначає і спрямовує поведінку учнів.

Добір змісту релаксопедичних занять залежить від багатьох чинників. Якщо йдеться про засвоєння навчального репродуктивного матеріалу, то слід враховувати характер тематичного планування, періодичність проведення релаксопедичних сеансів, специфіку певного навчального предмета.

Дослідження, проведені лабораторією І.Є.Шварца з проблем застосування релаксопедії для вивчення іноземних мов, підвели до висновку, що результативне забезпечення навчальної програми у школах та вищих навчальних закладах забезпечується співвідношенням релаксопедичних занять із заняттями, які проведені традиційними методами, відповідно 1:4.

Дані експериментального дослідження засвідчили, що за умови врахування всіх дидактичних завдань навчального процесу доцільно на одному релаксопедичному занятті вводити у 5–6-х класах 20–25 нових лексичних одиниць; 7–8-х класах – 25–30; у 9–10-х класах 35–40; у вищих навчальних закладах на факультетах немовних спеціальностей – 40–50; на факультетах мовних спеціальностей 70–80 і більше лексичних одиниць [27, с.278].

Названі норми можуть слугувати орієнтовною основою у вивченні інших предметів. Це, зокрема, підтверджує у своїй статті «Дослідження можливостей закріплення знань хронології за допомогою психічної саморегуляції» Б.М.Чарний. На кожному з релаксопедичних занять, проведених ним, вводилося від 20 до 40 дат із короткою інформацією про історичні події, які стосувалися цих дат [34, с.82].

Найдоцільніше добір змісту навчального матеріалу для релаксопедичних сеансів пов’язувати з тематичним плануванням і навпаки, якщо на заняттях іноземною мовою основою такого змісту є нова лексика, для уроків історії хронологічний матеріал, то, наприклад, на уроках географії це може бути географічна номенклатура, кількісні характеристики фізико-географічних об’єктів, для предметів математичного циклу – формули і т.д.

Характер добору такого змісту найкраще показаний на прикладі іноземної мови. Стосовно нїї вважається, що визначення кількості лексич-

них одиниць складає лише один бік добору навчального матеріалу, інший, не менш суттєвий, полягає у доборі якраз такої лексики, яка буде активована на найближчих заняттях. Тут обов'язково потрібно враховувати тісний зв'язок із традиційними навчальними заняттями, на яких запам'ятований репродуктивний навчальний матеріал засвоюватиметься на реконструктивному та творчому рівнях.

Найчастіше релаксопедична програма іноземної мови складається зі словосполучень, нових слів у знайомих конструкціях та ізольованих слів. Певне значення під час складання такої програми має врахування складності лексики, що вводиться. Експериментальне навчання засвідчило, що доцільно на початку релаксопедичного сеансу давати важку для запам'ятування лексику, наприкінці легшу. У дослідженнях Б.К. Мойсеєва у релаксопедичний сеанс, у якому на введення лексики відводилося 12–16 хвилин, включалися окремі граматичні конструкції, мовні зразки і цілі речення, підібрані тематично. Лексичний матеріал готовувався до подачі таким чином: іноземне слово – його еквівалент рідною мовою. Передбачалося триразове повторення іноземного слова і одноразове повторення перекладу. До того ж дослідник дотримувався важливого положення фізіології, згідно з яким слово, як специфічний подразник, абсолютно байдуже для людини до тих пір, поки в корі головного мозку не виникне умовно-рефлекторний зв'язок між кількома словами або іншими умовними подразниками першої сигнальної системи. Зважаючи на це, незнайомі слова вводилися в асоціації та комбінуванні з уже відомими словами іноземної мови, оскільки співвідносність нового слова зі знайомими лексичними одиницями у певній граматичній формі сприяє його кращому запам'ятуванню.

Добір навчального змісту має певні ознаки глобалізації навчальною матеріалу, яка була детальніше досліджена і вивчена основоположником сугестопедії Г.К.Лозановим.

У цьому випадку релаксопедія певним чином відрізняється від гіппопедії, у якої добір змісту гіппопедичних програм безпосередньо пов'язувався з передуючим гіппопедичним сеансу уроком. Так, наприклад, в експериментальній роботі з п'ятикласниками школи №127 міста Перм учителька французької мови А.С. Садовська із 125 уроків, передбачених навчальною програмою, для релаксопедичних занять визначила 30 [35, С.118]. Таким чином, навчальний матеріал приблизно кожних чотирьох уроків глобалізувався на одному релаксопедичному занятті.

Викладач німецької мови Московського машинобудівного технікуму Л.Я.Гарбуз програму експериментального навчання склала з розрахунком 39 нічних і 39 звичайних аудиторних занять. Упродовж гіппопедичного сеансу засвоювалася приблизно така ж сама кількість лексичних одиниць, як і під час релаксопедичного [24, с.21].

Однак у практиці релаксопедії мають місце випадки, коли подібної глобалізації змісту навчальних тем не здійснюють.

Так, учитель географії школи №10 м. Вінниці В. Й. Карпман на релаксопедичному сесії начитає певну тему конкретного уроку [12, с. 70].

Таких підходів у своїй викладацькій діяльності дотримується викладач педагогіки та психології Луцького педагогічного училища ім Я. Галана В. С. Федорчук.

У таких випадках нерідко релаксопедичні заняття присвячуються найскладнішим у розумінні інформаційної наповнюваності темам навчальної програми.

У кожній школі, як правило, є так звані «важкі учні». Використання засобів релаксопедії для їх **перевиховання** має свої особливості. Успіх справи часто залежить від змісту формул навіювання.

З цього приводу І.Є. Шварц згадує: «В одному із дослідів Миколі К. була запропонована формула: «Соромно бути клоуном у класі». Реакція виявилася неочікуваною. Якщо на всіх попередніх сесіях Микола глибоко входив у стан релаксації, то тепер він посміхнувся і відкрив очі» [27, с. 246].

Така формула, вважає дослідник, активізувала критику і самокритику школяра. А це вже – антисугестивний бар’єр, який перешкоджає навіюванню.

Під час опрацювання змісту навіюваних формул необхідно починати з таких, які порівняно легко реалізувати. Наприклад: «Сьогодні о 16-й годині сяду готувати уроки», «Я сьогодні сам начишу до близьку своє взуття», «Захищатиму Михайлика від образу».

Важливим для **релаксопедичного виховання** є вплив на психологічні особливості особистості, формування впевненості, спокою, зняття напруги, тривожності, які нерідко супроводжують у колективі того чи іншого учня. Тут підійдуть такі формули навіювання: «Учні в класі мене люблять», «Я потрібний для класу», «Я поважаю своїх однокласників», «Я впевнений у собі», «Я з цікавістю ставлюся до виконання громадських доручень» тощо.

Подібні формули вчитель географії В. Й. Карпман у вигляді своєрідних реляцій через кожні 4-5 хвилин вклиниє у процес релаксопедичного сесансу. Для групи підлітків, схильних до злодійства, які навчалися у школі №10 м. Перм, релаксопед Н. В. Бланова запропонувала такі формули: «Я правдивий і чесний», «Завжди у всьому чесний», «Правда і чесність», «Я завжди говорю правду», «Я цінлю чесність», «Нечесність, злодійство – це ганьба», «Брати чуже – завдавати болю іншому», «Обманювати соромно», «Я можу і хочу стати чесною людиною», «Я поважаю інших людей» [27, с. 255].

Крім цих формул, кожний учасник групи отримав індивідуальні формули, пов’язані з особливостями його характеру.

Важливим є зміст заключних формул таких сеансів. «Я впевнений у собі», «Заняття з релаксопедії мені допомагають», «Я хочу займатися релаксопедією», «Я прийду на наступне заняття у вівторок о 6-й годині» [27, с.246].

Певну проблему свого часу становив зміст словесних формул для введення в стан релаксації. Експериментальні перевірки засвідчили, що у підлітків найвищий ефект автогенного занурення спостерігається за умови використання словесних формул, які створюють основу для образних, яскравих уявлень. Наприклад: «Тиша. Я лежу на березі річки в лісі. Дзюрчить вода. Співають птахи. Я спокійний ... Свинцевий тягар тисне на мое праве плече. Плече опускається під вагою. У правій руці важкий портфель, наповнений книгами ... Моя права рука занурена у нагрітий сонцем пісок ... Пісок нагріває праву руку ... Тепле долоня моєї правої руки» [97, с.64].

Для юнаків старших класів, на відміну від підлітків, імпонують строгі, короткі формули навіювання, властиві їхньому стилю мислення і мови, які сприяють невидимому і глибокому автогенному зануренню і кращому засвоєнню поданого навчального матеріалу. Формули цього типу, на відміну від образних, характеризуються своєю стисливістю і категоричністю: «Я заспокоююся! Я спокійний! Я абсолютно спокійний! Мене нішо не хвилює, не відволікає! Кожний м'яз розслаблений і в'ялий! Моя увага повністю зосереджена на голосі вчителя! ... Я починаю відчувати важкість правої руки! Права рука стає важкою! Права рука дуже важка! Права рука важко тисне на праве коліно!» [97, с.66].

Отже, якщо порівнювати з гіппонедією, то підготовка до запам'ятовування дібраного навчального матеріалу займає дещо більше часу на кожному з релаксопедичних занять. Зміст навіювальних формул багатший ніж зміст навіювальної формули під час підготовки до гіппонедичного сеансу.

Однак зміст дібраного для релаксопедичного сеансу матеріалу дозволяє виходити з вимог глобалізації навчальних тем, чого не можна сказати про гіппонедію.

Засоби релаксопедичного навчання та виховання діляться на психологічні, дидактичні та виховні.

На відміну від гіппонедії, немає потреби у використанні громіздкого обладнання спальних класів та складних радіотехнічних комунікацій.

Психологічні засоби вимагають серйозної підготовки педагога-релаксопеда часто під керівництвом досвідчених психотерапевтів. Особливу вагу тут має вміння початкового релаксопеда допомогти своїм підопічним увійти в стан релаксації, оволодіти технікою автотренінгу. Важливим тут є зразок, регулярність тренувань, опора на допомогу досвідченого фахівця.

Релаксопеду необхідно вміти визначати ступінь навіювання своїх вихованців, їхні симптомокомплекси, спираючись на які, можна вести пев-

ну індивідуальну роботу. Постійно необхідно виробляти у собі навички переборення так званих казуїстичних випадків, коли той чи інший учень несподіваною поведінкою може загрожувати зривом усього релаксопедичного сеансу.

Дидактичні засоби релаксопедичного навчання в окремих випадках вимагають певної глобалізації репродуктивного матеріалу кількох навчальних тем. У ході такої глобалізації, як правило, враховується тематичне опи-тування та особливості тієї чи іншої навчальної дисципліни.

Виховні засоби передбачають підбір індивідуальних формул навіюван-ня з метою викорінення шкідливих звичок, перевиховання «важких» шко-лярів, переборення негативізму в їхній поведінці тощо.

Засобом, який допомагає вихованцям глибше зануритися в стан релак-сації, є функціональна музика, яка, як правило, повинна відповідати струк-турі та цілям психорегулюючого тренування. Інструментовка її, темп, лад, реєстр мають визначатися завданнями релаксопедичного сеансу.

Методичні проблеми її використання досліджували Т.Н.Метельниць-ка та А.С.Садовська.

Під час складання музичних програм Т.Н.Метельницька користува-лася двома методами – «відкритим» і «закритим».

«Відкритий» метод передбачав врахування музичних інтересів учас-ників експерименту. Попереджуюче анкетування засвідчило, що 75% піддослідних надають перевагу легкій, естрадно-танцювальній, вокально-інструментальній музиці, 19% – люблять музику всіх жанрів і 6% – відда-ють перевагу класичній музиці [36, с.91]. Зважаючи на це, перша музична програма включала легкі танцювальні мелодії в інструментальному вико-нанні, темп помірний і повільний. Така музика супроводжувала сеанс від його початку до кінця, звучала дуже тихо, але чітко прослуховуючись.

Друга навчальна програма складалася «закритим» способом, тобто без урахування інтересів піддослідних. На думку дослідниці, вона краще відпо-відала структурі та цілям психорегулюючого тренування.

Головні критерії для вибору музичних творів: 1) темп – помірний для пер-шої і третьої частин програми і повільний для другої, 2) реєстр – середній за висотою (дуже низькі й дуже високі звуки діють збуджуюче, за Л.М.Гінсбур-гом), 3) інструментовка – виключалися твори, які виконувалися на інстру-ментах з незвичайними звуками, наприклад, електроінструментах.

Як результат теоретичного аналізу і попередньої апробації, дослідни-ця пропонує використовувати зі згаданою метою такі музичальні твори: 1) Бах. Прелюдія мажор; 2) Моцарт. Нічна серенада (частина друга); 3) Бет-ховен. Пасторальна симфонія №6, частина друга; 5) Шуман. Фантастичні п'єси. Увечері; 6) Моцарт. Симфонія №40, частина друга; 7) Бах. Прелю-дія мінор.

Ефективними у дослідженнях Т.Н.Метельницької виявилися сеанси релаксації з музичною програмою, складеною «закритим» способом. Очевидно не кожний улюблений музичний твір може виступати у ролі «функціонального».

У ході згаданого експерименту не було виявлено об'єктивних відмінностей у результататах засвоєння лексики, яке відбувалося на фоні музичного супроводу і без нього. Однак учні висловилися не на користь використання музики під час введення лексики, зазначаючи, що в процесі її сприйняття інколи доводиться робити зусилля, щоб зосередитися на голосі вчителя. Спираючись на це, Т.Н.Метельницька робить висновок, що оптимальний варіант трансляції – звучання музики тільки в період психорегулюючого тренування [36, с.96].

Стосовно ж психорегулюючого тренування дослідниця довела, що під впливом правильно організованої музичної трансляції учні входять у стан м'язового і психічного розслаблення, здатні ефективніше керувати своїм психофізичним станом.

«Функціональна музика, очевидно, – робить висновок Т.Н.Метельницька, – активізує підсвідому сферу психіки, яка сприймає навіювання. Посилює навіювальний вплив слова» [36, с.95].

У дослідженнях А.С.Садовської було перевірено три варіанти подачі нової лексики іноземної мови: 1) з музичним фоном, але без релаксації; 2) у стані релаксації, але без музичного фону; 3) у стані релаксації з музичним фоном.

Найкращий результат, стверджує дослідниця, отриманий у третьому варіанті під час введення і засвоєння навчального матеріалу з іноземної мови релаксопедичним шляхом із використанням музики [35, с.122].

Отже, можна зробити висновок, що проблема ролі та місця музичних засобів у релаксопедії потребує своїх подальших досліджень.

Релаксопедія на противагу від гіпнотерапії відрізняється різноманітністю своїх **методів та прийомів**.

Співробітниками лабораторії І.Є.Шварца розроблено **релаксопедичний метод навчання**. Як відомо, серед перших були викладачі не тільки середньої, а й вищої освіти. Враховуючи різновікові особливості піддослідних, характер завдань, на виконання яких спрямовувався метод, у нього вносилися певні зміни. Але основна суть зберігалася.

Узагальнивши експериментальні дані дослідного релаксопедичного навчання, І.Є.Шварц оптимізовує структуру релаксопедичного навчального методу.

Зважаючи на те, що насамперед метод був апробований під час вивчення іноземної мови, йому характерні певні особливості, які необхідно враховувати, виходячи зі специфіки певної навчальної дисципліни.

Наприклад, на заняттях з іноземної мови релаксопедичному сеансу передує читання і слухання всієї програми лексики, упродовж яких відбувається усвідомлення навчального матеріалу й одночасне утворення зоро-во-слухових зв'язків.

Спочатку викладач сам читає всю програму лексики. Якщо нове слово подається в контексті, звертає увагу не тільки на його смисл у прочитаній фразі, а й на інші його значення. За умови подачі ізольованого слова на- самперед створює відповідний образ, після цього вимовляє слово інозем-ною мовою і лише згодом повідомляє його еквівалент рідню. Нове слово порівнюється з іншими словами іноземної мови, вказуються особливості його використання.

Для забезпечення повноцінного пояснення нової лексики часто вико-ристовується відповідна наочність.

Після цього релаксопед вводить навчальну групу в стан релаксації. Таке введення інколи має музичний супровід, про який уже йшлося.

Дослідження, проведені співробітниками лабораторії І.Є.Шварца, зас-відчили, що найкращий навчальний ефект забезпечується в стані чотири-елементного психорегулюючого тренування (фізичне і психічне розслаб-лення, відчуття важкості й теплоти у правій руці).

Після цього основа частини заняття (20–25 хвилин) відводиться на за-своєння нового навчального матеріалу. Кожна інформаційна одиниця по-вторюється тричі у різному інтонаційному оформленні. Спочатку із запи-тальною інтонацією, потім – з м'якою, ліричною, а після цього – з імпера-тивною. Велике значення має промовляння учасниками слів пошепки. Стійкі звукомоторні образи забезпечують міцне запам'ятовування. Тому викладач слідкує за тим, щоб учні пошепки промовляли за ним кожне сло-во.

Останніх 5–10 хвилин релаксопедичного заняття займає вивід учнів із стану релаксації та вправи, які активізують засвоєний навчальний матері-ал.

А.С.Садовська на багатьох заняттях цей етап проводила у вигляді пись-мових звітів учнів. Вимовляла слово або словосполучення російською мовою, а учні на своїх листочках записували його французький еквівалент.

Такий же завершальний письмовий звіт з метою перевірки і закріп-лення знань хронології проводив дослідник Б.М.Чарний.

Однак І.Є.Шварц стосовно цього вважає, що «... з методичного боку така система вкрай нераціональна. Письмовий звіт передбачає наявність відповідної техніки іноземного письма, а це нерідко є бар'єром для повно-цінного звіту учня. Крім того, не варто забувати, що мова – це звуки, пись-мові зрази завжди значно бідніші звітів, які проводяться в усній формі. Тому методично доцільніше завершувати релаксопедичне заняття усним відтво-

ренням усієї засвоєної лексики, а також вправами, які вимагають від учнів не простого відтворення засвоєних слів, а творчого застосування їх у певній ситуації» [27, с.280].

Кожне з релаксопедичних занять тісно пов’язане з усією системою заняття. Міцне засвоєння релаксопедичним шляхом репродуктивного навчального матеріалу цілої теми створює умови для подальшого широкого застосування різноманітних творчих форм роботи.

Наприклад, А.С. Садовська з цією метою після закінчення релаксопедичного заняття з теми «Сім’я» пропонувала п’ятикласникам: «Уявіть собі, що ви приходите до друга, його мама просить вас розповісти про свою сім’ю» [35, с.119].

Часто школярі отримують завдання скласти оповідання, яке повинно закінчуватися запропонованою вчителькою фразою; завершити відповідно до заданої ситуації діалог; описати події, які передували ситуації, заданої учителькою.

Застосовуючи творчі форми діяльності, дослідниця часто глобалізуvalа навчальний матеріал декількох тем. Учням пропонувалися такі ситуації:

«1. Ви французький студент, який приїжджає до Москви. Розкажіть про свої враження від столиці.

2. Радянська делегація летить у Париж. Ви пасажир. Зав’яжіть розмову з французькою стюардесою. У діалозі необхідно використати слова, які підкреслюють культуру мовлення (будьте добре, прошу, будь ласка, будьте ласкаві, не турбуйтеся тощо).

3. Ви повинні виступити з доповіддю «Наше місто у 1970 році».

Приготуйтесь відповісти на такі запитання:

- Які заклади культури побудують у нашому місті найближчим часом?
 - Яке тепер населення нашого міста?
 - Скільки вищих навчальних закладів у нашому місті? Які це вузи?»
- [27, с.281].

Інколи виникає необхідність частину релаксопедичного сеансу провести з відкритими очима. Це практикував Б.М. Чарний під час закріплення знань хронології на уроках історії. У нього заняття з відкритими і закритими очима чергувалися. Під час сеансу з відкритими очима використовувалася така методика: спочатку піддослідні виробляли стан релаксації із закритими очима, отримували установки на міцне запам’ятовування навчального матеріалу. Після цього вводилися такі формули:

«Я буду рахувати до трьох.

На рахунок «три» ви відкриєте очі.

Уся увага на дошку.

Запам’ятовуємо дати, записані на дошці.

Повторюємо: У мене відмінна пам’ять.

Легко запам'ятовую.

Я зосереджений на запам'ятовуванні» [34, с.82].

Учні розплющували очі, експериментатор послідовно зачитував дати, повторюючи кожну 2-3 рази. Після цього школярі знову заплющували очі, отримуючи установки на активне застосування матеріалу упродовж повторення і під час здачі екзамену. Після цього проводився вихід зі стану релаксації.

Б.К.Мойсеєв перед релаксопедичними заняттями ставив завдання набути навичок правильного графічного оформлення засвоєної лексики. Ним було розроблено й апробовано декілька модифікацій структур релаксопедичних сеансів. Найкращою виявилася така структура:

1. Аудіовізуальне ознайомлення з новим матеріалом.
2. Повторення навчальної програми за викладачем.
- 3 «Уведення» в стан релаксації.
4. Записування нової лексики у зошиті.
5. Первинна активізація засвоєного в стані фізичного і психічного розслаблення [97, с.73].

Запис у зошиті повинен бути не просто механічним списуванням нових слів і виразів. Учням необхідно постаратися пригадати написання введених у релаксації слів, не дивлячись на дошку. Тільки після того, як усі лексичні одиниці записані в зошиті, школярі можуть звірити написане з оригіналом і за умови необхідності внести відповідні корективи.

Таким чином, така методика забезпечує оптимальне співвідношення слухової пам'яті (під час сприйняття навчального матеріалу) із зорово-мотornoю (під час промовляння лексики) і руховою (під час відтворення сприйнятої лексики у письмовій формі).

Оригінальну методику групової психічної саморегуляції, за умови діяльності зорового аналізатора, пропонує І.Є.Шварц. Необхідність її він обумовлює тим, що виключений зоровий аналізатор у системі релаксопедичного заняття значно обмежує прийоми педагогічного впливу.

Упродовж експериментального пошуку апробувалися такі варіанти методів психічної саморегуляції з відкритими очима:

- 1) психічна саморегуляція за умови, коли очі розплющені й погляд упродовж усього сеансу фіксується на одній точці;
- 2) психічна саморегуляція з відкритими очима за умови впливу словесних формул, які створюють уяву одноманітного руху;
- 3) психічна саморегуляція з відкритими очима за умови стимулювання одноманітного руху всіма піддослідними групами.

Найприйнятливішим виявився останній варіант.

Для оволодіння методикою підготовчі заняття починаються з розповіді про суть і можливості психічної саморегуляції. Завдання цієї бесіди – пробудити бажання займатися психічною саморегуляцією.

У наступні дні проводиться 2-3 сеанси психічної саморегуляції із закритими очима за традиційною чотириелементною методикою (фізичний спокій, психічний спокій, права рука важка, права рука гаряча).

Після цього можна переходити до освоєння нового варіанта психічної саморегуляції. Розпочинати його потрібно з перевірки навіюваності учнів.

Згодом викладач навіює рух на велосипедах у колоні. Учні імітують цей рух. Уявляють, що заїхали в ліс, зійшли з велосипедів і розсілися на галівині.

Далі проводиться звичайне заняття.

Головна особливість цієї методики полягає в тому, що тут прямі формули розслаблення, важкості й тепла замінюються образними уявленнями з підкріпленим монотонного руху. У цілому забезпечується занурення піддослідних у заданий стан в умовах, коли очі відкриті. Це розкриває нові перспективи для розв'язання педагогічних завдань. Піддослідні бачать один одного і викладача, бачать наочні посібники, читають пропоновані тексти і при цьому перебувають у стані релаксації. По-новому можна організувати спілкування на рівні учень—учень, учень—учитель. Вихованці легко перевтілюються в різні діючі особи, створюючи умови для різноманітних рольових ігор. Відкриваються можливості проведення релаксопедичних занять на високому емоційному рівні.

Такі заняття успішно проходять тоді, коли школярі чи студенти займаються з бажанням і вірою в успіх.

Фізіологічні зміни і відчуття важкості та тепла викликаються тут не лише одним навіювальним словом, а й одноманітними ритмічними рухами. Пропоновані ситуації можуть бути тут різними: поїздка на велосипеді, їзда на педальних автомашинах, катання з веслами на човнах.

Ігрові ситуації, які мають місце впродовж цих занять, підвищують емоційність і цим забезпечують психічне зараження групи, створюючи оптимальні умови для навіювального впливу.

На таких заняттях необхідно частіше заохочувати вихованців словами: «гарно працюєте», «молодці», «усі прекрасно відчули потрібний стан» і т.д.

Навчальний матеріал, введений у стані релаксації, повинен знайти свою реалізацію на традиційних заняттях. Заняття з сеансами психічної саморегуляції не замінюють традиційних, а лише доповнюють їх.

На базі релаксопедії з використанням деяких елементів сугестопедичного навчання Г.К.Лозанова виник у 70-х роках минулого століття **сугестокібернетичний інтегральний метод** прискореного вивчення іноземних мов В.В.Петрусинського. Відмінним від інших як релаксопедичних, так і сугестопедичних методів, тут є те, що ефект гіпермнезії створюється на базі аудіо-візуальних технічних засобів. Для цього використовується інтегральний підхід, який передбачає об'єднання в методі на базі кібернетичних засобів близько 150 чинників.

Основу методу склала «кібернетизація» сугестивного управління станом і сприйняттям слухача з метою активізації неусвідомлених компонентів мнемонічної діяльності.

Основні принципи:

1. Управління психофізіологічним станом слухача впродовж усього навчального процесу. За такої умови система передбачає не лише контроль його, а й оцінку, корекцію керуючих станом впливів по ланцюжку зворотного зв'язку.

2. Здійснюється оптимізація форми подавання сигналів інформації за допомогою засобів, які поліпшують сприйняття. У методі основний акцент робиться на багатоплановість сигналів інформації, стимулюючих сприйняття, використання сугестивних та субсенсорних механізмів засвоєння і відтворення інформації.

3. У методі узагальнюються на кібернетичній основі раціональні підходи різноманітних методичних шкіл та існуючих курсів навчання.

4. Створюється психологічно стимулююча ситуація навчання, що розкриває резерви психічної діяльності, зокрема під час мимовільного цілісного засвоєння, яке має характер очевидного розподілення. За таких умов реалізується принцип: «Від неусвідомленого сприйняття – до логічного і далі знову – до неусвідомленої діяльності на рівні автоматизму».

5. До початку навчання проводиться попереднє автоматизоване тестування основних психофізіологічних показників слухачів з метою відбору і формування навчальних груп [4, с.112].

Процес навчання здійснюється в основному за допомогою технічних засобів, без викладача. Завдання останнього полягає лише в доборі навчальних посібників, контролюванні знань, умінь та навичок, їх коректуванні. Слухачі перебували в центрі навчання, який працював на базі біокібернетичної лабораторії до 12-ти годин на добу. А інколи й цілодобово. Кожний день для них проводилися 7-8 навчальних сеансів із перервами для відпочинку.

Зручні крісла з вмонтованими у них датчиками створювали відповідний комфорт. Тут курсанти сприймали аудіовізуальні сигнали, а датчики реєстрували їхні реакції й відповіді на загадані сигнали. Упродовж сеансу курсантам подавалися не лише сигнали управління станом, які чергувалися із сигналами тестів і контролю станів, а й сигнали навчальної інформації, перетворені в спеціальну форму. Головне управління станом здійснювалося з допомогою сугестивного впливу шляхом нав'язування оптимальних біоритмів сигналами функціональної музики у поєднанні з сигналами мовленнєвих сугестивних формул, які відтворювалися на рівні порогу усвідомленого сприйняття.

Управління станом курсантів полягало в тому, що перед кожним сеансом навчання відтворювались на магнітній стрічці мовленнєві сигнали

програмованого автотренінгу на фоні музики в ритмі біопроцесів слухача, до цього ж мовленнєві сигнали програмованої релаксації супроводжувалися музикою в ритмі біопроцесів сплячої людини. Сигнали програми тонізації супроводжувалися музикою в ритмі біопроцесів бадьорої людини. У музичі були присутні ритми дихання, пульсу й електроенцефалограми людини.

Упродовж навчання сигнали сугестивного управління сприймалися в часових інтервалах між сигналами навчальної інформації. Сигнали субсенсорного управління відтворювалися одночасно з сигналами навчальної інформації. Сигнали функціональної фонової музики в ритмі оптимальних біопроцесів відтворювались впродовж усього навчання. Контроль за ефективністю управління станом здійснювався за допомогою датчиків. За умови відхилення від необхідного стану включалася корекційна програма управління станом, яка передбачала відповідне гальмування чи збудження. Коректування управління станом здійснювалося також методом електростимуляції електрично активних точок на тілі слухача курсів (електропунктура. – В.П.). У циклі методу використовувалися різноманітні стани: від бадьорого до сну-відпочинку, а також проміжні стани, в тому числі релаксація. Однак для вводу інформації не використовувалися ні сон, ні гіпноз. Процес навчання відбувався в стані бадьорості. Сон-відпочинок і релаксація використовувалися для підготовки необхідного стану і підвищення ефективності сеансів гіпермнезії.

Під час проведення сеансів гіпермнезії курсанту пред'являлися одночасно 10–15 паралельних багатопланових сигналів: зоровий текст іноземною мовою, його паралельний переклад, ті самі тексти, затримані в межах синтагми, сигнали управління станом, зорові символічні візуальні сигнали навчальної інформації, візуальні світомузичні сигнали тощо.

Однак автоматизувалися лише початкові етапи навчання в курсі. Пізніше воно відбувалося у процесі живого спілкування з викладачем. Навчальна інформація подавалася у вигляді емоційно-змістових блоків. Упродовж навчального дня за один сеанс учасники курсів засвоювали 800–1200 нових іноземних слів. Одна з останніх модифікацій методу забезпечує засвоєння курсу іноземної мови з лексичним запасом 3000–4000 слів упродовж 10–12 днів навчання. Близько 500 слухачів пройшли медичний огляд до початку курсів і після їх завершення. Відхилень у стані здоров'я не виявлено.

Автоматизованим способом навчання, у якому педагогічний процес будується на основі спеціально розроблених технічних засобів і навчальних програм є сугестивно-програмований метод навчання, який розроблений у відділах науково-дослідної лабораторії педагогіки, психології і НОУП Одеської державної консерваторії. Метод дозволяє включати в ус-

відомлену діяльність і спрямовувати в потрібне русло значні резерви підсвідомих процесів, об'єднуючи в єдине ціле діяльність усвідомленого і неусвідомленого.

Під час створення методу його автори виходили з висновку вчених про можливість формування навичок сугестивного управління на фоні ясної свідомості. Останнє виявилося можливим у двох формах: або активізації певної функції чи процесу, або їх гальмування. Стимулювання одних процесів і гальмування інших сприяє виникненню різних станів, зокрема й оптимальних для навчання. Експериментальне вивчення лабораторією ефективності навіювального впливу дозволило отримати деякі дані, що свідчать про можливості цілеспрямованого формування так званого особливо-сугестивного стану психіки – ОССП. Його характеризує збереження свідомої психічної активності особистості. Однак, як зазначає про це один з авторів методу А.А. Востриков, «....інтенсивність навіювання та самонавіювання в цьому стані підвищена і нагадує фазу сомнабулізму з відкритими очима, яка розвивається в глибокому гіпнозі» [6, с.99]. ОССП властива динамічна взаємодія і взаємне потенціювання свідомого і несвідомого.

Процес формування ОССП має низку особливостей. Наприклад, сугестолог і піддослідний виступають як педагог і учень, а сам процес вироблення ОССП – як педагогічний процес, який включає в себе класні та до-машні завдання. Педагог стимулює свідому діяльність учнів у процесі вироблення навичок сугестивного управління певними психічними і фізіологічними процесами. Таким чином, методика отримання ОССП – це система поетапного формування навичок сугестивного управління певними психофізіологічними процесами, що й склало основу для сугестивно-програмованого методу навчання. Останній врахував досягнення двох педагогічних напрямків. З одного боку, таким напрямком є сугестивна педагогіка, яка спрямована на виявлення і використання резервів психіки особистості. З другого – програмоване навчання, яке здійснює пошук резервних можливостей у формі структурування і викладу навчального матеріалу залежно від особливостей індивідуально-психологічних якостей слухачів.

Та частина методу, яка пов’язана із сугестивними впливами, складається з основного курсу і «підтримуючих» прийомів (цикл занять – 7 сеансів по 3 години). Завданням сугестивного курсу є сприяння виробленню навичок сугестивного самоуправління певними психічними і фізіологічними процесами на рівні ОССП, формування та закріплення необхідних для успішного проведення навчання оптимальних станів, тренування розвитку цих станів завдяки використанню кодового принципу.

Учасники курсів, приступаючи до занять, проходять тестування, за результатами якого складається карта психічних і сугестивних особливос-

тєй особистості. На основі неї розробляється індивідуальний план сугестивних заходів, згідно з яким виробляються певні сугестивні навички.

У процесі оволодіння технікою самоуправління застосовується принцип індивідуально-групового навчання. Для відстаючих на групових заняттях передбачені додаткові заняття з викладачем або на комплексі спеціальних тренажерів, які побудовані за принципом зворотного зв’язку: функція органу чи процесу – візуальне спостереження за зміною цієї функції під впливом цілеспрямованого навіювання.

21–30 годин занять вважається цілком достатнім для оволодіння навичками психорегуляції. У свою чергу, педагогу-сугестологу необхідна кваліфікована спеціальна підготовка впродовж року без відриву від виробництва або упродовж 2,5–3 місяців із відривом від виробництва.

Новий метод релаксопедичного навчання передусім використовується для практичного курсу оволодіння іноземними мовами. Це наклало свій відбиток не лише на програмовану частину курсу, а й на сугестивну. Довелося відмовитися від пошуків універсального стану для різних видів мовоної діяльності, продумати систему оптимальних станів для кожного конкретного виду роботи. Наприклад, формування пасивного запасу нової лексики, що є базою для наступних занять, відбувається в стані, близькому до релаксації.

Різноманітні види навчальної діяльності впродовж занять потребують швидкої зміни одного стану іншим. Це протягом 20–30 секунд забезпечують прийоми ОССП. Допомагає цьому кодовий принцип, який полягає в тому, що під час вимовлення слухачем певного коду в організмі та психіці на неусвідомленому рівні відбувається перебудова, заздалегідь відпрацьована за спеціальними сугестивними програмами управління організмом. Достатньо апробованими є три оптимальні стани, які відповідають кодам «Увага!», «Релаксація!», «Активація!». Наприклад, код «Увага!» допомагає виробити стан, під час якого у слухачів посилюється концентрація уваги, підвищується її стійкість. Об’єм уваги звужується і включає в себе тільки поле безпосереднього інформаційного носія. Загострюється ясність свідомості. Вихід із цього стану починається тільки після самостійного вимовлення коду, що є його «вимикачем». Код «Релаксація!» примушує пережити низку процесів: розслаблення м’язового апарату, яке супроводжується відчуттям важкості та тепла, виникненням цілковитого емоційного спокою. За таких умов значно поліпшується запам’ятовування навчального матеріалу. Цей стан теж має свій код виключення.

Код «Активація!» викликає приплив приємного емоційного збудження. Активізується ейдетична уява і переживання. Кожне слово і фраза іноземної мови сприяють появлі великої кількості образно-чуттєвих асоціацій, пов’язаних зі змістом слів, фраз і тексту в цілому. У зв’язку з автоматичним

перекладом абстрактних знаків мови в чуттєво-образні уявлення та перевживання інформативність тексту значно зростає. Як і в попередніх випадках, для припинення цього стану вимовляється певний код.

Володіння навичками психорегуляції на основі ОССП та вмикання їх за допомогою кодів не відображається на психічному стані та здоров'ї слухачів. Адже кожний із них може будь-коли відмовитись від того чи іншого стану за допомогою тих же сугестивних прийомів управління. Однак засолосування способів сугестивного управління дозволяє включити у свідому діяльність і використати величезні резерви підсвідомих процесів, об'єднавши в єдине ціле діяльність свідомого і підсвідомого.

Як бачимо, усі релаксопедичні методи навчання, напротивагу гіппонепедичним, не порушують режиму дня учня та викладача, не вимагають якихось додаткових матеріальних затрат. Водночас їхній ефект не нижчий від гіппонепедичного.

Однак їхня особливість полягає в тому, що вони вимагають надзвичайно серйозного ставлення до себе з боку учнів. Лише за умови відповідного бажання та активності останніх можна досягти успіху.

Цього ж вимагають і релаксопедичні виховні методи, які найчастіше використовуються з метою перевиховання «важких» школярів, переборення негативізму в їхній поведінці. Як правило, використовуються вони тоді, коли традиційні засоби педагогічного впливу виявляються малоекективними. Зважаючи на це, релаксопедичні заняття з виховною метою проводяться тільки з «важкими» учнями, і основне їхнє завдання полягає в тому, щоб допомогти школяреві перемогти недоліки у своїй поведінці. Отже, релаксопедія у цьому випадку виступає засобом перевиховання педагогічно запущених школярів.

Відомо, що перевиховання відрізняється від виховання, оскільки під час цього процесу необхідно, з одного боку, блокувати прояви негативних якостей, змінити негативні установки та мотиви поведінки, а з іншого – стимулювати розвиток позитивних якостей особистості. Блокування дефектних моральних проявів часто вимагає не пояснення і переконання, а присилування, категоричної вимоги, релаксопедичного впливу.

Під час же виховання такого блокування непотрібно.

Зважаючи на це, Е.Г.Костяшкін зазначав, що «.. за умови єдності загальних педагогічних цілей техніка, методична тактика, прийоми і засоби впливу в перевихованні інші, ніж у звичайному виховному процесі» [98, с.43].

До педагогічно занедбаних дітей зараховують тих, поведінка яких сильно відхиляється від норми. Часто для них характерні лінь, обманювання, егоїзм, забіякуватість, злодійство, бурлакування тощо. Останнє свідчить про певні відхилення у вищій нервовій діяльності, які створюють так звані пограничні стани у психіці.

Застосування релаксопедії з метою перевиховання розпочинається з діагностики педагогічної занедбаності підлітка, яка використовувалася для визначення виду і змісту навіювальних впливів та характеру впливу на мікросередовище. Основними засобами такого діагностування слугували опитування і спостереження.

Незважаючи на індивідуальний підхід до «важких», заняття з ними проводилися у групах. Робота кожного дослідника зі своєю групою розпочиналася зі створення сприятливого «мікроклімату» для дітей.

На першому занятті підліткам оголосили, що їх зібрали для проведення гри і демонстрації психологічних дослідів. Після 2-3 ігор на уважність, спрітність, швидкість реакції всі сідали за парту і спостерігали психологічні досліди. Доцільно останній пов'язувати з демонстрацією «феноменальної пам'яті», визначенням ступеня навіюваності вихованців.

Ігрова частина релаксопедичного заняття робить його привабливим для «важких», сприяє завоюванню релаксопедом у них довіри. Зважаючи на причини педагогічної занедбаності учня, для нього розробляються формули навіювання. Тут слід зважати на те, що легше навіювати школяреві позитивну самооцінку, ніж негативне ставлення до самого себе.

Потрібно починати з простих і конкретних навіювань, а пізніше переходити до складніших, які потребують суттєвіших змін в установках і мотиваційній сфері підопічних.

Кожне релаксопедичне заняття, проведене з метою перевиховання, тривало 30 – 35 хвилин, не враховуючи часу, відведеного на ігри. У структурі такого заняття психорегулююче тренування займало 15 – 20 хвилин, уведення формул виховного значення – 10 – 15 хвилин, вивід зі стану релаксації 2 – 5 хвилин.

Слід пам'ятати, що релаксопедія ефективна лише тоді, коли навіювання приносить задоволення перевихованому. Вона не повинна бути ізольованим педагогічним засобом. Необхідним є її тісний зв'язок з усією системою виховання. Для того ж, щоб навіювальні установки знаходили своє втілення у вчинках і поведінці, необхідним є стимулювання відповідної діяльності.

Узагальнення дослідної роботи з практики перевиховання «важких» дозволило І.Є.Шварцу виділити головні компоненти, які повинна включати в себе релаксопедична практика перевиховання у підлітків [27, с.259-260]:

1. Вивчення зовнішніх виявів аномальної поведінки «важких».
2. Установлення внутрішніх збуджуючих сил, які обумовлюють негативізм поведінки.
3. Визначення причин виникнення пограничних станів і негативних установок моральної поведінки.

4. Розробка формул спрямованого педагогічного навіювання і проведення релаксопедичних сеансів.

5. Створення умов для реалізації навіюваних установок і перебудова всієї системи відносин «важкого» підлітка з його мікрoserедовищем.

Відомо, що у будь-якій навчально-виховній системі важливе місце належить **контролю та оцінці знань, умінь і навичок**.

Так, у розглянутих ситуаціях перевиховання «важких» підлітків кожний сеанс релаксації завершувався зрізом суб'єктивних показників піддослідних. Спостереження результатів релаксопедичного впливу в кожному випадку велося впродовж усього навчального року і завершувалося підбиттям підсумків.

Про характер реалізації навіюваних установок свідчили так звані «карти педагогічного впливу», які систематично заповнювалися на піддослідних. Регулярний їх аналіз дозволяв цілеспрямовувати релаксопедичні впливи.

Особлива роль контролю була в релаксопедичних сеансах. Після їхнього закінчення обов'язково в усній чи письмовій формах проводилася перевірка засвоєння навчального репродуктивного матеріалу.

У багатьох випадках і досі така перевірка проводиться у формі предметного диктанту.

Однак розробка й оцінка творчого рівня засвоєння на релаксопедичному сеансі знань проводиться вже на наступних заняттях. Бажано, щоб такі заняття відбувалися в цікавій ігровій формі.

Відмінним у системі контролю та оцінки знань курсантів, у навчанні яких використовувався сугестокібернетичний інтегральний метод В.В.Петрушинського, є те, що контролю та відповідній корекції на базі аудіо-візуальних засобів підлягали не лише знання, уміння та навички членів навіювальних груп, а й їхній психофізіологічний стан. Однак, оскільки курс автоматизовує лише початкові етапи навчання, а пізніше воно відбувається у процесі живого спілкування з викладачем, то остаточне доведення та корекція знань відбувалася на традиційних заняттях в ігровій формі.

Сугестивно-програмований метод, напрацьований у відділах науково-дослідної лабораторії педагогіки, психології та НОУП Одеської державної консерваторії, передбачає самоконтроль не тільки знань, умінь та навичок, сформованих на базі засвоєнного навчального матеріалу, а й навичок сугестивного самоуправління деякими психічними та фізіологічними процесами на рівні особливо-сугестивного стану психіки (ОССП).

Релаксопедія як навчально-виховна система включає в себе як традиційні **форми навчально-виховної роботи**, так і сучасні релаксопедичні.

Детальніше розглянемо останні. Важливою є технологія їх проведення.

Відомо, що для успішного планування релаксопедичної навчально-виховної діяльності у навчальних групах та з окремими вихованцями велике значення має проведення занять з метою визначення ступеня навіюваності школярів, курсантів та студентів.

Навіюваність – саморегуляція діяльності суб'єкта під впливом неусвідомлених зовнішніх дій. Розрізняють три ступені навіюваності: 1) легконавіюаний (ЛН), 2) середньонавіюаний (СН), 3) важконавіюаний (ВН).

Для визначення згаданих ступенів навіюваності використовують наведені нижче так звані індикаторні методики. Оптимальна кількість таких методик – п'ять-шість.

На початку заняття піддослідним демонструється декілька психологічних дослідів з метою зацікавлення їх. Справжня ціль заняття не повідомляється. Говориться тільки, що у педагога є бажання вивчити індивідуальні особливості кожного учня. Упродовж заняття не рекомендується з одним і тим же учнем проводити кілька дослідів підряд. По черзі кожному школяру пропонують одну з індикаторних методик. На нашу думку, прийнятливими для початкового релаксопеда були б такі з них:

Індикаторна методика №1 «Лінії».

Учням послідовно показують 8 відрізків такої довжини: 1) 6,5 см, 2) 7,5 см, 3) 8,5 см, 4) 9,5 см, 5) 10,5 см, 6) 11 см, 7) 11 см, 8) 11 см.

Показуючи другий відрізок, експериментатор запитує: «Він більший від першого?». Після ствердної відповіді він повторює: «Так, він більший». Потім показує третій відрізок і знову запитує: «Він більший від другого?». Після ствердної відповіді підкреслює: «Звичайно, більший». Почергово показує інші відрізки. Критичними виявляються два останні. Якщо учень стверджує, що сьомий відрізок більший від шостого, а восьмий більший від сьомого, ми константуємо схильність до навіювання.

Індикаторна методика №2 «Запах».

Учнів дають три абсолютно чистих пляшечки. Експериментатор впевнено заявляє, що дві пляшечки абсолютно не мають запаху, а в одній був бензин. «Ваше завдання визначити, в котрій пляшечці був бензин, запах якого відчувається чітко».

До навіюваних належать учні, які зразу ж без вагання вказують на пляшечку, у якій «був» бензин.

Індикаторна методика №3 «Міста».

Експериментатор говорить: «Напишіть, будь ласка, на листку назви будь-яких чотирьох міст. Наприклад: Київ, Львів, Тернопіль, Рівне.

До навіюваних належать учні, які у своїй відповіді повторили не менше трьох назв міст, запропонованих експериментатором.

Індикаторна методика №4 «Падіння вперед».

Експериментатор вимагає, щоб учень, який стоїть біля стіни, дивився в одну точку – на перенісся експериментатора. Доторкнувшись витягну-

тими руками до висків піддослідного і дивлячись йому в очі, експериментатор починає навіювати: «Вас починає тягнути вперед. Ви хитаєтесь. Вас все більше і більше тягне вперед, до мене. Ви не в силах втриматися. Ви падаєте».

Вимовивши другу і третю формули навіювання, експериментатор розводить руки і ледь відхиляє свій корпус назад.

Ступінь навіюваності тут констатується за швидкістю реакції піддослідних на зміст навіювання, яке проводить експериментатор.

Індикаторна методика №5 «Падіння назад».

Учня ставлять спиною до стіни. Експериментатор пропонує йому розслабити м'язи, зімкнути носки і п'яти. Після цього штовхає в плече, одночасно підстраховуючи від повного падіння назад. Згодом, після такого «досліду», говорить: «Я буду рахувати до п'яти, коли скажу «п'ять» – очі заплющти. Раз – заспокоїлися, два – слухайте тільки мій голос, три – розслабилися, чотири – п'ять – очі заплющили. Вас починає тягнути назад. Ви все більше падаєте назад ... Назад! Назад!».

Проводячи навіювання, експериментатор стоїть за спиною учня. Інколи для підсилювання ефекту навіювання він прикладає пальці рук до висків учня і робить легкі рухи від очей до потилиці.

Ступінь навіюваності визначається за часом, затраченим на навіювання від моменту заплющення очей до відхилення або падіння назад.

Індикаторна методика №6 «Зчеплення рук».

Піддослідним пропонують зчепити кисті рук, міцно стиснути пальці, дивитися в очі експериментатору. Останній говорить: «Ваші руки німіють, вони втрачають чуттєвість. Пальці все міцніше і міцніше стискаються. Я порахую до десяти – ви не зможете їх роз'єднати. Отже, раз, два. Ви втрачаете керування руками. Три, чотири. Руки стягує. П'ять, шість. Пальці злиплися. Сім, вісім. Руки не розірвати. Дев'ять, десять. Спробуйте розчепити. Не можете, не можете».

Ступінь навіюваності визначають виходячи з того, як піддослідний роз'єднує пальці: йому це важко чи він зовсім не може цього зробити.

Дані кожної з методики заносимо у зведену таблицю №1.

Таблиця 1

Прізвище учня	Номер методики						Загальний результат експерименту
	1	2	3	4	5	6	
Гоц А.	СН	ЛН	СН	СН	СН	ВН	СН
Джура П.	ЛН	ЛН	ЛН	СН	ЛН	ЛН	ЛН
Козик В.	ЛН	ВН	ВН	ВН	ВН	ВН	ВН

Загальний результат експерименту визначено виходячи із слідуючого:

а) якщо в піддослідного із шести показників не менше п'яти свідчать про легку навіюваність, ми його відносимо до групи ЛН;

б) аналогічно зараховуємо піддослідних у групу ВН;

в) в інших випадках піддослідного зараховуємо в групу СН.

Під час проведення групової та індивідуальної частин заняття важливу роль відіграє серйозний та авторитетний тон педагога-релаксопеда, його достатні теоретичні знання та практичні навички. Здобути їх допоможе рекомендована література [27, с.112–116; 99; 100; 101, с.83–106, 177–178].

Після визначення ступеня навіюваності кожного вихованця релаксопеду доцільно ознайомитися із симптомокомплексами важконавіюваних і легконавіюваних учнів, які наводимо нижче.

Важконавіюваний	Легконавіюваний
Сильний тип	Слабкий тип
Швидкий темп психічної діяльності	Повільний темп психічної діяльності
Інтроверт	Екстраверт
Високе переключення і стійкість уваги	Низькі переключення і стійкість уваги
Сkeptичний	Довірливий
Нетривожний	Тривожний
Впертий	Податливий
Ригідний	Флексобільний (гнучкий)
Необов'язковий	Виконавчий
Високий рівень потягу до самовираження	Низький рівень потягу до самовираження
Для пізнавальної діяльності характерне творче мислення	Для пізнавальної діяльності характерне репродуктивне мислення
Потяг до самостійності в праці	Намагання працювати заразком

Ці типові риси співвідносяться з їхнім індивідуальним виявом в особистості.

Виходячи із цього, в навчально-виховній діяльності необхідно:

1. Звернути увагу на розширення репродуктивної сфери пізнання у важконавіюваних учнів і творчої – у легконавіюваних. Наприклад, учням групи ВН необхідно пропонувати твори, безпосередньо пов'язані з літературними текстами шкільної програми, а учням групи ЛН слід пропонувати написання творів, не пов'язаних з конкретними творами літератури. Останнє допоможе учням групи ЛН перебороти потяг до репродуктивної діяльності, поставить вимогу самостійності в мисленні і виявленні почуттів.

2. Учням групи ЛН слід всіляко допомагати в переборенні несміливості, невпевненості у своїх силах, сприяти їхній активній участі в громадському житті школи.

3. В учнів групи ВН необхідно розвивати вміння і бажання бути не лише організаторами, а й виконавцями тих чи інших заходів.

У релаксопедичній навчально-виховній системі визначальна роль належить заняттям з метою введення вихованців у стан релаксації за умови виключення зорового аналізатора.

Тривалість перших двох -трьох таких занять – 30–35 хвилин. Починаючи з п'ятого чи шостого заняття на релаксацію, що застосовується з дидактичною метою, відводиться 7 – 10 хвилин. Місцем проведення може слугувати класна кімната чи студентська аудиторія.

Наводимо «фотографію» такого сеансу, методика якого напрацьована працівниками лабораторії І.Є.Шварца [27, с.233–237]. Усі виділені в тексті формулювання промовляються ведучим сеансу голосно. Учні можуть пошепки повторювати їх. Не виділені формулювання ведучий промовляє стищеним голосом.

ВСТУПНА ЧАСТИНА

– Для успішного проведення заняття з релаксації прошу зайняти правильну позу. Поза «кучера на дрожках».

Я буду рахувати до 10. Коли скажу десять, ви заплющите очі.

Раз-два... Забули, що ми в класі.

Три-чотири... Слухаєте тільки мій голос.

П'ять-шість... Жодної критики, тільки мій голос.

Сім-вісім... Повністю заспокоїлись.

Дев'ять-десять... Очі заплюшили.

ОСНОВНА ЧАСТИНА

1. Усі думки зникають. Я зануррююсь у спокій...

Деякі фрази я буду вимовляти голосно, ви можете їх пошепки повторювати.

2. Я зануррююсь у спокій...

Пошепки повторили і відчули занурення у спокій.

Звільнитись від скованості і напруження.

Я лежу на березі річки в лісі...

Дзюрчить вода. Співають птахи...

Шумить листя дерев...

Пригадайте це відчуття спокою...

3. Усі мої м'язи приємно розслаблені для відпочинку...

Відчуйте це приємне розслаблення м'язів...

Голос мій буде то з'являтися, то зникати. Ви самі повинні створити в собі потрібний стан...

Кожний мій мускул розслаблений і в'ялий...

Самі виробляйте в собі цей стан...

Все мої тіло відпочиває...

Мені легко і приємно.

4. Я спокійно відпочиваю.

Я ні про що не думаю...

Я лежу на спині і дивлюся в блакитне небо...

Там пливуть хмарки...

Наді мною хитаються верхівки дерев...

Я слухаю заспокійливий шум лісу...

Я дедалі глибше занурююсь у спокій...

Спокій, неначе ковдра окутує мене...

Я начебто повиснув у повітрі...

Начебто знаходжуся у стані невагомості...

У мене таке відчуття, ніби я розтанув...

Повний фізичний і психічний спокій...

Працюєте ви всі гарно. Всі гарно ввійшли в приемний і корисний стан фізичного і психічного спокою.

Ви відчуваєте повний фізичний і психічний спокій...

Переходим до відчуття наступного стану: відчуття важкості правої руки.

5. Відчуваю важкість у правій руці...

М'язи напружувати непотрібно. Пальці в кулак не стискайте.

Права рука важка...

У правій руці важкий портфель, набитий книгами...

Портфель своєю вагою тягне мою праву руку донизу...

Права рука тисне на коліно правої ноги...

Рука приемно обважніла...

Рука лежить спокійно, нерухома і важка...

Самі виробляйте важкість правої руки...

Важка...

Цілковитий фізичний і психічний спокій...

Права рука важка...

Ви відчуваєте важкість правої руки...

6. Відчуваю приемне тепло в правій руці...

Моя права рука занурена в нагрітий сонцем пісок...

Сказали і увили собі це...

Відчули...

Пісок нагріває праву руку...

Кровоносні судини в руці розширилися...

Приємне тепло струменить із плеча в передпліччя, із передпліччя в кисть правої руки...

Права рука тепла...

Здорова гаряча кров зігріває праву руку...

Приємне тепло проходить по руках...

Тепло доходить до пальців...

Відчуваю тепло в кінчиках пальців...
 Ви всі самі гарно працюєте. Молодці...
 Ви відчуваєте тепло...
 Я навчився розширювати судини в руці...
 Я можу розширювати судини в руці...
 Я сам виробив стан фізичного і психічного спокою, важкості й тепла правої руки...

ЗАКЛЮЧНА ЧАСТИНА – ВИХІД ЗІ СТАНУ РЕЛАКСАЦІЇ

Я гарно відпочив...
 Відчуваю легкість у всьому тілі...
 Відчуваю бадьорість і свіжість...
 Сповнений силою і бадьорістю...
 Готовий до наступних занять...
 Я буду рахувати до 10. Коли скажу «десять», очі відкрити.
 Раз-два... Важкість правої руки зникає.
 Три-чотири... Тепло із правої руки відходить.
 П'ять-шість. З кожним вдохом відходить тепло і важкість із правої руки.
 Сім-вісім... Настрій прекрасний, хочеться діяти.
 Дев'ять-десять... Очі розплющити, глибоко вдихнути повітря. Потягнулися і посміхнулися!

Після заняття проводиться тестове анкетування:
 – Упродовж заняття я відчував (-ла):
 а) фізичний і психічний спокій;
 б) важкість руки;
 в) теплоту руки;
 г) бадьорість, впевненість.
 – А зараз поставте знак «плюс» навпроти того, що ви відчули упродовж сеансу.

На основі анкетних даних заповнюємо таблицю 2.

Таблиця 2

Дата	Прізвище досліджу-ваного	Вік	Суб'ективні відчуття				Висновок про повноту входження у стан
			Фізичний і психічний стан	Важ-кість руки	Тепло-та руки	Бадьо-рість, впевне-ність	
8.11. 2001	Грицюк А. Судимак І.	15 р. 14 р.	+	-	+	-	НП П

ДОДАТКОВІ ЗАУВАЖЕННЯ

1. Структура використання часу перших двох-трьох сеансів така:

а) прийняття зручної пози, зосередження на голосі вчителя	2-3 хв.
б) введення у стан фізичного спокою	5-6 хв.
в) введення у стан психічного спокою	7-8 хв.
г) вироблення відчуття важкості правої руки	7-8 хв.
г) вироблення відчуття теплоти правої руки	7-8 хв.
д) вивід зі стану релаксації	2-3 хв.
 2. Введення навчальної інформації допустиме лише після двох-трьох підготовчих занять.
 3. На введення інформації з дидактичною метою для занять з релаксації відводиться 7–10 хвилин, на введення інформації, яка сприяє перевихованню важковиховуваних підлітків, відводиться 15–20 хвилин.
 4. Релаксопедичні заняття протипоказані лише учням із психічними захворюваннями.
 5. Весь сеанс експериментатор проводить тихим, спокійним, упевненим голосом. Підкреслені формулювання вимовляються дещо голосніше.
 6. Після кожної основної формули (виділення в тексті) – пауза тривалістю 5–10 секунд.
 7. Коментарі й пояснення робляться швидко, пошепки.
 8. Заздалегідь попередити учнів, що розплющувати очі без команди не можна.
 9. Якщо на початку сеансу хтось із учнів не наважується заплющити очі, або, заплюшивши їх, посміхається, треба підійти до нього і категорично наказати: «Ніякої критики! Спокійно». У цей час доцільно покласти руку на голову.
 10. Перед початком сеансу попередити учнів, що якщо хтось із них буде не в силі стримати інерцію недоречного сміху, то нехай тихо і швидко залишить клас. Із цією метою двері залишити прочиненими.
 11. Упродовж усього сеансу стимулювати самонавіювання учнів настановами: «Повторіть пошепки», «А тепер відчуйте сказане», «Пригадайте це відчуття», «Працюсте правильно», «Продовжуйте так само гарно працювати», «Молодці, всі ввійшли в стан спокою», «Прекрасно. У вас дуже добре все вдається».
- Для проведення таких занять можна використати рекомендовану літературу [102–104; 31; 27, с.228–240].
- Поряд із заняттями введення учнів, студентів чи курсантів у стан релаксації визначальну роль відіграють релаксопедичні заняття, проведені з дидактичною метою.
- Для їхньої підготовки і проведення необхідно враховувати таке:
1. У стані релаксації слід уводити інформацію, яку потрібно відтворювати на репродуктивному рівні (хронологічні таблиці, лексичні одиниці

на уроках іноземної мови, тобто весь той матеріал, який вимагає звичайного запам'ятування).

2. Уведення інформації відбувається після чотириелементного психо-регулюючого тренування (фізичний та психічний спокій, відчуття важкості й теплоти правої руки).

3. Інтонаційне оформлення кожного інформаційного моменту триелементне: 1) запитальна (проблемна) інтонація, 2) ніжна, 3) імперативна.

4. Уведення інформаційного матеріалу можна доповнити супроводом фонової музики релаксичного характеру.

5. Орієнтовне співвідношення релаксопедичних занять і звичайних – 1:4. Це співвідношення доцільно пов'язати з характером тематичного плавування.

6. На уроках іноземної мови впродовж одного релаксопедичного заняття дoreчно вводити: у 5-6-х класах 20–25 нових лексичних одиниць, в 7-8-х класах 25–30 лексичних одиниць, у 9-10-х класах 35–40 лексичних одиниць.

7. Слід підбирати ті інформаційні моменти, які будуть активно використовуватись на наступних заняттях згідно з тематичним плануванням.

8. Складати програму введення нової інформації необхідно таким чином, щоб найважчі моменти припадали на початок і на кінець релаксопедичного сесіону.

СТРУКТУРА РЕЛАКСОПЕДИЧНОГО УРОКУ

1. Попереднє ознайомлення з новим інформаційним матеріалом. Усвідомлення цього матеріалу учнями, формування образу інформаційного матеріалу в зорових і слухових зв'язках. Застосування наочності. (Тривалість 8–10 хвилин).

2. Уведення учнів у стан релаксації (5–7 хвилин).

3. Релаксопедичне засвоєння нової інформації. Використання різноманітного інтонаційного забарвлення заучуваного матеріалу для створення стійких звукомоторних образів. Бажано, щоб учні з тією ж самою інтонацією пошепки повторювали інформацію (20–25 хвилин).

4. Завершення релаксопедичного сесіону формулюваннями: «Я вірю в себе!», «Я гарно запам'ятаю навчальний матеріал!», «Я люблю працювати на уроці!», «Я відчуваю себе бадьорим і свіжим!».

5. Вивід зі стану релаксації. Виконання творчих завдань, які актуалізують застосування нової інформації. Можлива письмова робота з метою перевірки якості засвоєння нового матеріалу (5–10 хвилин).

Певну відмінність мають релаксопедичні заняття з дидактичною метою за умови діяльності зорового аналізатора.

«Фотографію» початку такого заняття – його суто релаксопедичної частини пропонує І.Є.Шварц [105, с.33–34].

Викладач:

— Почнемо чергове заняття перевірки вашої навіюваності. Прошу розслабитися. М'язи звільнити. Праву руку зігнути в лікті й поставити на стіл. Рука важка. Руку тягне вниз. Рука наливається свинцовою вагою. Я буду рахувати до десяти, коли скажу десять, розігнута рука буде лежати на столі. Раз-два — рука стає дуже важкою; три-четири — руку тягне вниз; п'ять-шість — з кожним моїм словом руку делалі сильніше й сильніше тягне вниз: сім-вісім — рука невпинно опускається вниз; дев'ять-десять — униз, униз, униз!

Ось ви ще раз упевнилися, як діє навіюване слово. Майже у всіх рука опустилася вниз.

А зараз руки стисніть «у замок». Пальці міцно стиснулися. Руки до грудей не притискайте. Руки на стіл не кладіть. Тримайте їх витягнутими. Слухайте мій голос і уявляйте, як злиплися ваші пальці. Пальці стиснулися!

Я буду рахувати до десяти, коли скажу «десять» — розімкнути руки не зможете.

Раз-два, пальці «в замку». Три-четири — як деталь у тисках, так прилип палець до пальця. П'ять-шість — пальці закам'яніли, стиснулися. Молодці, працюєте добре. Сім-вісім — пальці в тисках, дев'ять-десять — пальці стиснулися, розімкнути не можете! Спробуйте розімкнути. Не можете. І знову ви відчули навіювальну силу слова.

Я скажу: три-четири — пальці розімкнуться. Важкість руки пройшла. Три-четири, можете пальці розімкнути.

Сьогодні нас чекає прогулянка на велосипедах. (Імітується відповідні рухи.) Так, добре. Перевірте педалі. Я скажу: три-четири — і ми рушимо в путь.

Викладач сідає на стілець і ногами відбиває ритм:

— Три четири, поїхали.

Учні починають стукати ногами по підлозі. Всі беруть участь в одноманітному монотонному русі.

Викладач:

— Вийшли на шосе. Витягнулися у довгу колону. Обганяти один одного не варто. Так, добре рухаємося. Не відставайте. Усі, всі працюють педалями. День жаркий, пекучий. Ще трішки прискорили темп. Жарко. Сонце сьогодні дуже пече. Під'їжджаємо до лісу. Зійшли з велосипедів. Увійшли в ліс. Розсілися на галявині. Всідайтесь зручніше. Розпочинаємо тут, на природі, заняття.

У більшості випадків після такого тренінгу учні входять у стан релаксації. За ступенем розслаблення і можливостями психічної саморегуляції

цей стан не поступається аутотренінгу із закритими очима. А це сприяє появі ефекту надзапам'ятовування і підвищення навіюваності.

Згаданий варіант сеансу триває 15–20 хвилин. Такий сеанс проводиться на початку всього курсу навчання. Поступово час його зменшується, скоро чуються і його частинки. Через 3–4 заняття елементи перевірки навіюваності виключаються, і сеанс розпочинається із представлення одноманітних рухів, підкріплених самими рухами. Усе занурення в заданий стан займає 5–8 хвилин. Після цього продовжується звичайне навчальне заняття: учні читають, спілкуються іноземною мовою, беруть участь у рольових іграх.

Але релаксопеду ні в якому разі не слід забувати про виведення учнів зі стану релаксації.

І.Є.Шварц пропонує такий варіант виведення учнів із стану релаксації [105, с.35].

Викладач:

— Уесь навчальний матеріал сьогоднішнього заняття ви міцно засвоїли. Говорите англійською мовою вільно, розковано. Ми гарно займалися, гарно гралися, добре відпочили. Свіжість. Тепло проходить. Важкість проходить. Буду рахувати до десяти, коли скажу «десять!», відчуєте впевненість, бадьорість, погляньте один на одного і посміхнітесь.

Раз-два, тепло проходить, свіжість.

Три-чотири, важкість рук і ніг проходить. Відчуваємо легкість у всьому тілі.

П'ять-шість, навчальний матеріал запам'ятали міцно, впевнені в собі.

Сім-вісім, настрій бадьорий, готові до наступного заняття.

Дев'ять-десять. Відчуваємо легкість, упевненість у собі, бадьорий настрій. Погляньте один на одного і посміхнітесь.

Дослідниця Г.Н.Соборнова бачить переваги релаксопедичних сеансів із відкритими очима в такому [106, с.39]:

1. За умови включення зорового аналізатора швидше і повніше викликається розслаблення м'язів, відчуття важкості та тепла в руках і ногах.

2. Досягається велика зосередженість уваги. Загалом, усе тренування у більшості відбувається ефективніше.

3. Цей метод можна застосовувати у будь-яких умовах за будь-якого положення тіла.

4. Піддослідні абсолютно не втрачають контролю над собою в період навіюваного відпочинку, оскільки відкриті очі заважають безпосередньому настанню сну.

5. Зберігається певним чином зоровий зв'язок з навколошньою обстановкою.

Отже, на основі огляду основних навчальних та виховних релаксопедичних форм можна зробити висновок, що для їхнього проведення педа-

гогу-релаксопеду потрібно на базі глибоких теоретичних знань набути складних практичних навичок у визначені ступеня навіюваності вихованців, організації та проведенні сеансів психічної саморегуляції, демонстрації різноманітних психологічних дослідів. Для того, щоб стати наставником для бажаючих самовдосконалюватися, потрібно насамперед наполегливо попрацювати над самим собою, певним чином змінивши зміст і стиль свого життя. Оскільки релаксопедія, не вимагаючи значних матеріальних затрат, потребує чималих вольових напруг, глибоких теоретичних знань, уміння проникати у внутрішній світ вихованця і заражати його бажанням розширити межі власних можливостей.

2.3. Сугестопедія

Кожний із розглядуваних сугестопедагогічних напрямів насамперед був зорієнтований на розширення можливостей запам'ятовування великих обсягів репродуктивного навчального матеріалу за рахунок цілеспрямованого використання різноманітних засобів навіювання. Коли в основі впливу на мнестичні можливості учня в гіппопедії лежить орієнтація на можливості «сторожового пункту» уві сні, в релаксопедії – прогресивна м'язова релаксація й автогенне тренування, то в основі сугестопедії – різноманітні сугестивні впливи, які нерідко зустрічаються у практиці сучасних освітніх закладів.

Таким чином, ще на початку сугестопедичних досліджень очолюваний Г.К.Лозановим науково-дослідний колектив як уявний кінцевий результат роботи поставив за мету довести, що завдяки цілеспрямованому використанню засобів навіювання у звичайному стані свідомості можна добитися не меншого, а навіть більшого розширення мнестичних можливостей людини.

Однак це повинно було відбуватися без шкоди для здоров'я учня чи студента. Тим паче, що згодом питання здоров'я учнів досить часто постає через масове поширення дидактогенних захворювань серед них. У педагогічній пресі перед педагогікою та психологією ставилося завдання: «...збільшити обсяг досліджень у сфері фізичного та психічного здоров'я дитини, сприяти розвитку в неї навичок психічної гігієни, релаксації, формування потреб у здоровому та продуктивному способі життя» [107, с.5].

У той же час визнається так звана лікувальна педагогіка як нова галузь науки і практики, що об'єднує систему доцільних медико-педагогічних та психо-реабілітуючих впливів на особистість учня, які сприяють раціональній оптимізації навчально-виховного процесу і профілактиці дидак-

тогенних захворювань. Ініціаторами її створення стають лікарі. О.О.Дубровський у 1989 році видає монографію «Лечебная педагогика» [108].

У тодішній вітчизняній педагогіці визнаються основні принципи раціонального поєднання рекомендацій шкільної психології та лікувальної педагогіки. Однак ідея впровадження у повсякденну педагогічну практику лікувальної педагогіки зависла в повітрі, оскільки психолого-педагогічною науковою не були розроблені механізми її практичного втілення в життя.

Зважаючи на це, **завдання** створення лікувальної педагогіки залишається одним із найважливіших для сугестопедії. Воно з успіхом було виконане. Це дало право Г.К.Лозанову на запитання кореспондента «Літературної газети» В. Латишева, чи не зашкоджує велике розумове навантаження в сугестопедії здоров'ю учня, відповісти: «У тім-то і справа, що збільшуючи обсяг засвоюваної інформації, ми одночасно знижуюмо навантаження на мозок за рахунок того, що вчимо людей звільнитися від «паразитної активності», не пов'язаної зі сприйняттям навчального матеріалу. Ми не перевантажуємо мозок, а використовуємо його резерви. Самопочуття наших студентів, як правило, навіть поліпшується. У більшості з'являється бадьорість, легкість, бажання вчитися» [8]. Більше того, сугестопедію, як стверджує її основоположник, «...можна використовувати як психотерапевтичний метод. У нас часто проводяться курси для груп непротиків» [там само].

Сугестопедія до того ж, маючи надійні фізіологічні, психологічні та психотерапевтичні корені, не лише знімає втому та напругу, а й веде до підвищення інтелектуальної та емоційної працездатності людини, сприяє позитивному клімату у групах учнів, студентів та курсантів.

Сугестопедичне ж вивчення іноземних мов у Г.К.Лозанова виявилося не самоціллю, а просто зручною моделлю, своєрідним полігоном, на якому відпрацьовувалися окремі особливості методики, щоб застосувати її для вивчення будь-яких навчальних дисциплін.

До речі, у 1970/71 навчальному році у болгарському сугестопедичному центрі першокласники без домашніх завдань за чотири місяці засвоїли навчальний матеріал двох років.

У подібних випадках своїм успіхом сугестопедія завдячує застосуванню того положення синергетичної методології, яке передбачає використання власних тенденцій розвитку особистості учня як системи, з якої виводяться шляхи розвитку цієї системи. На сугестопедичному занятті відбувається те, на чому наполягав ще кілька століть тому Ян Амос Коменський, вимагаючи «...скерування до своєї мети не проти волі, не з опором, а з бажанням і насолодою, під тиском самої природи» [109, с.419].

Завданнями сугестопедії стало подолання розриву між різними типами мислення, поєднання раціонального та інтуїтивного у педагогічній діяль-

ності, взаємопроникнення природничих та гуманітарних дисциплін, якого вимагають завдання сучасної філософії освіти. Досягнути цього їй вдалося за допомогою педагогічного механізму естетизації, яка застосовується у поєднанні з глобалізацією навчального матеріалу і невіддільна від останньої.

Необхідність естетизації зголованого навчального матеріалу примирила представників сугестопедії закласти основи сугестопедичного мистецтва. Початок цьому завданню поклала старший науковий співробітник НДІ сугестології Е.Гатєва.

Цілі та завдання, висунуті перед сугестопедією Г.К.Лозанова, були в основному досягнуті. Однак залишилися причини, які завадили масовому поширенню сугестопедії на вітчизняних теренах. Щоб зрозуміти ці причини, необхідно детальніше розглянути інші складові сугестопедичної навчально-виховної системи.

Як відомо, системою вимог до визначення змісту, форм і методів навчання та виховання є дидактичні принципи та принципи виховання.

Г.К.Лозанов буде сугестопедичне навчання на основі трьох основних принципів: 1) **принципу радості, ненапруженості та концентративної психорелаксації**; 2) **принципу єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активзації**; 3) **принципу сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу** [39, с.33].

Окрім них, виділяється дев'ять додаткових: 1) послідовності навчання і повторення наприкінці року, 2) мотивації значення предмету до початку навчання, 3) колективної відповідальності класу за знання кожного, 4) додаткових індивідуальних занять, 5) індивідуалізованих домашніх завдань, 6) можливість декількох передзач на кращу оцінку, 7) естетичного виховання шляхом безпосереднього вживання в художній твір, 8) можливостей творчих ініціатив перед колективом, 9) стимуляції позитивних ініціатив за умови відсутності страху покарань.

Принцип радості, ненапруженості та концентративної психорелаксації спочатку називався принципом псевдопасивності. Він передбачає проведення сугестопедичного навчально-виховного процесу у спокійних та приємних умовах. Поведінка учнів, студентів, курсантів та педагогів позбавлена напруги, нервозності та нерішучості. Для всіх учасників навчально-виховного процесу характерний гарний настрій та впевненість у успішності проведених занять. Непотрібно переживати стосовно того, чи вдається вночі під час природного сну запам'ятати навчальну інформацію (гіпнотерапія), чи вдається ввести себе у благодійний стан автотренінгу (релаксопедія), чи вдається запам'ятати і належним чином відтворити лінеарно поданий навчальний матеріал (традиційна навчальна система).

У ході сугестопедичного навчання учнів інструктують щодо вольової напруги, не радят займатися самоаналізом. Експериментально доведено,

що коли вони беруть участь у навчально-виховному процесові спокійно, з приємними відчуттями і гарним настроєм, то у вицій нервової системі протікають цікаві та високоекективні процеси, які спричиняють діалектичне поєднання зовнішньої пасивності з внутрішньою надактивністю. Ця псевдопасивність є втіленням спокійного та довірливого ставлення до можливостей нервової системи вихованців повноцінно виконувати автоматизовані функції, пов'язані із запам'ятовуванням навчального матеріалу. У людини, яка звільнена від виснажливої вольової напруги, що часто супроводжує навчальний процес у масовій педагогічній практиці, процес запам'ятовування автоматизується і здійснюється спонтанно та безпосередньо, як у дитячому віці.

Таким чином, псевдопасивність стає одним із важливих чинників усвідомлення не лише зовнішньої, обставинної, але й внутрішньої мотиваційно-настановчої двоплановості, яка спрямована на розкриття психічних резервів особистості.

Під час проведення перших сугестопедичних експериментів зверталася увага на зовнішні вияви пасивності піддослідних, відшукувався їхній фізичний еквівалент. Учнів привчали не тільки займати зручне положення у ході сугестопедичних сеансів, а й демонструвати стан фізичного розслаблення. Однак після проведення спеціальних експериментів було встановлено, що для гіпермnestичного феномену релаксація не обов'язкова. Важливішим залишається психічне розслаблення. Для високоекективної роботи пам'яті необхідно за допомогою психічної пасивності забезпечити відчуження від усіх відволікаючих психічних впливів. Учневі, студенту чи курсанту потрібно позбавитися не лише від сумнівів та коливань, але й від повсякденних турбот та побутових проблем, не думати про допомогу функціям пам'яті.

Г.К.Лозанов постійно підкреслював, що «... психічна розслабленість і пасивність насправді є псевдопасивністю, оскільки цей стан полегшує здійснення значної інтелектуально-мнемоністичної діяльності» [82, с.275].

Механізм псевдопасивності у різних людей активізується по-різному. Це якраз і є однією з причин певних відмінностей у результатах сугестопедичного навчання. Однак за умови правильного керівництва сугестопедичним процесом ці відмінності можна зменшити.

Концентрація і психічна релаксація позначають стан, який є вираженням діалектики в психології – з одного боку, психічне розслаблення, спокій, **психічна релаксація**, а з іншого – внутрішня концентрація, розкриття резервних можливостей психіки. Школярі, курсанти та студенти не вчаться того, як досягнути цього стану, а в процесі застосування сугестопедичної системи створюються зовнішні умови, які сприяють формуванню цього стану. Сугестопедія спрямована на те, щоб кожний зміг досягнути його. У такому випадку вона переросте в **автосугестопедію**.

Дослідження Г.К.Лозанова підтвердили, що сугестопедія використовує мізерні частки концентративної психорелаксації.

Принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активзації попередньо був визначений як принцип синтезу двох підходів: прямо-імітуючого та непрямого розумового [82, с.276]. На початковому етапі експериментально визначалося, наскільки сугестивне може допомогти процесу запам'ятовування. Під час досліджень переважали, а іноді й домінували певні пасивні, імітаційні шляхи запам'ятовування. Вони дозволили встановити, що запам'ятовування, реалізоване таким шляхом, має низку позитивних ознак: швидкість, надійність, розширення обсягу, економічність.

Однак, враховуючи те, що під час навчального процесу необхідно мати на увазі не лише функції пам'яті, а й інтелектуальні процеси, творчу активність, виникла необхідність у зовнішньому вияві активності. Тому в перші роки експериментальних досліджень було зроблено висновок про необхідність під час сугестопедичного навчання поєднувати у взаємодії так звані прямоімітуючий метод і непрямий розумовий [82, с.277].

Це здійснювалося порівняно легко, оскільки сугестивна спрямованість вела до розкриття резервів не лише пам'яті, але й до інтелектуальної активності.

Кожний із двох підходів має своє визначене місце у навчальному процесі залежно від особливостей певного навчального предмета. Надання ж належної вагомості прямоімітуочому підходу абсолютно не означає відхилення від принципу активності у навчальному процесі. Активність у цьому випадку Г.К. Лозанов пропонує розуміти не як поведінку, а як характер ставлення учня до навчання.

Так чи інакше, у цьому випадку йшлося про співвідношення процесів свідомості та парасвідомості у навчальному процесі. Тому згодом цей принцип отримав уже згадану назву єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активзації. У такому трактуванні він був визнаний «принципом глобальності» [39, с.34].

Г.К.Лозанов щодо цього настійливо підкresлював, що це не принцип парасвідомості, ні в якому разі не стверджується, що є тільки парасвідоме, інтуїтивне. **Парасвідоме невіддільне від свідомого, вони перебувають у діалектичному взаємозв'язку.** Сугестопедичне навчання, згідно з таким трактуванням, використовує не тільки міркувальні функції школяра і не тільки ті сприйняття, які потрапляють у центр свідомості та уваги, а й деякі елементи емоційної сфери особистості, установку, мотивацію, інтереси та устремління, периферійні перцепції. Тобто цілеспрямовано використовуються не тільки усвідомлювані реакції та функції учня, а й його парасвідома активність.

Цей принцип, підкresлював Г.К.Лозанов, завжди вимагає «... одночасності участі двох мозкових гемісфер, коркових і підкоркових структур, а також одночасності аналізу та синтезу» [там само].

Така обережність основоположника сугестопедії пояснюється тим, що йому у свій час інколи нав'язували «суро сугестивний підхід» [10, с.78-81], який був далекий Г.К.Лозанову. Сприймати ж сугестопедію такою, якою вона є, тобто у діалектичній єдиності свідомих-парасвідомих процесів і **цілеспрямованому їхньому використанні**, В.Ф.Моргун, один із опонентів болгарськогоченого, відмовляється, оскільки у такому випадку, на його думку, «...невправданий сам термін «сугестопедія» [10, с.78].

Як бачимо, парадоксальність ситуації полягає в тому, що автору сугестопедії, виходячи з самої тільки назви останньої, нав'язується однобокість поглядів на проблему свідомого-парасвідомого. У той же час опонент не міг не бути ознайомленим із класичним для вітчизняної педагогіки дидактичним принципом свідомості та активності учня в навчанні. Якщо застосовувати згаданий підхід до нього, то, виходить, у процесі навчання вчителя зобов'язаний використовувати тільки елементи свідомості. Інакше усім радянським і пострадянським дидактам необхідно відмовлятися від усталеної назви цього принципу. Однак ні першого, ні останнього виконати не можна. Першого через те, що у процесі пізнання обов'язково беруть участь дві мозкові гемісфери, коркові та підкоркові структури і без процесів парасвідомості тут аж ніяк не обійтися. Другого через те, що підходи до розуміння цієї ситуації в авторів підручників дещо інші, ніж у В.Ф.Моргуна. Наприклад, Г.І.Щукіна, називаючи принцип свідомості та активності «провідним», у той же час зауважує: «Принцип свідомості та активності вимагає глибокого проникнення вчителя у внутрішні процеси розуміння та осмислення учнями всієї складної системи зв'язків у пізнанні» [110, с.295–296].

Зрозуміло, що така «система зв'язків» аж ніяк не може бути осторонь процесів парасвідомості, оскільки вона найтісніше пов'язана із загальними закономірностями процесу пізнання: співвідношенням теоретичного й емпіричного, об'єктивного і суб'єктивного, чуттевого і раціонального, конкретного й абстрактного, одиничного особливого і загального» [111, с.101].

А.М.Алексюк, коментуючи згаданий принцип, зауважує: «Знання становять дійовою силою у житті та праці лише тоді, коли вони засвоюються не механічно, а свідомо... Разом із тим сучасні наукові дослідження і педагогічна практика підтверджують правомірність розгляду свідомості у єдиності з підсвідомим, коли останнє виступає помічником свідомого (наприклад, сугестопедія і релаксопедія в навчанні)» [112, с.110].

В.Ф.Моргун не може не погодитися з тим, що практичні результати сугестопедії високі і не рахуватися з цим фактом аж ніяк не можна. У тако-

му випадку залишається єдине – визнати, що практика сугестопедії багатша від її теорії. Можливо. Однак він вважає, що «... цілісне представлення великих і зв'язних порцій навчального матеріалу, різноманітна практична та ігрова діяльність з метою його засвоєння, детально продумане спілкування у системі вчитель–учні, учитель–учень, учень–учень і ін. – все це складає **основу** (виділення наше. – С.П.) успіху» [10, с.82].

Зрозуміло, що після такого пояснення причин феноменальних сугестопедичних результатів закономірно виникає низка запитань. Невже у практиці роботи тогочасної вітчизняної школи не було прикладів «цилісного представлення великих і зв'язних порцій навчального матеріалу». Невже «різноманітна практика та ігрова діяльність учнів», спілкування у згаданих системах було чужим для наших педагогів? Чому ж тоді у масових ланках освіти не оживав феномен сугестопедії?

Відповіді на це В.Ф.Моргун не дає. Та й не міг дати, виходячи зі своїх позицій.

Якщо перші два основні принципи сугестопедії в основному стосуються стану й активності учня, то принцип сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу стосується переважно педагога. Він повинен створювати необхідну сугестивну атмосферу в класі, керувати сугестивними стосунками з вихованцями за допомогою багатьох можливостей неспеціфічної психічної реактивності.

Навчально-виховний процес згідно з цим принципом завжди повинен відбуватися на рівні невикористаних можливостей особистості. Рівень сугестивного взаємозв'язку вимірюється ступенем розкриття внутрішніх резервів учня. Зважаючи на це, дотримування вимог принципу вимагає «перебудови навчально-виховного процесу на кшталт груповопсихотерапевтичної практики» [39, с.34].

Усі принципи сугестопедії рекомендується застосовувати в комплексі, що повинно дати «... і радість, і легкість засвоєння, і розкриття комплексних резервів» [39, с.35].

Із сугестопедичних принципів навчання безпосередньо витікали принципи сугестопедичного виховання.

Так, принцип радісного, ненапруженого навчання, концентративної психорелаксації вимагав виховання в учнів віри у великі можливості людини, у те, що вона може значно розширити їх, якщо десугестуватиме напластовані впродовж століть уявлення про межі цих можливостей.

Цей принцип дозволяє прогнозувати розвиток особистості за умови оволодіння нею мистецтвом самостійно викликати у себе відчуття концентративної психорелаксації. У такому випадку, як уже згадувалося, сугестопедія переростатиме в автосугестопедію, створюючи для особистості неб обмежені можливості самовдосконалення.

Згаданий принцип змушує змінити погляд на навчання, працю, життя не лише учня, а й педагога. Девізом для обох тут можуть слугувати такі слова: «Щастя – це навчання та праця».

Принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації, спираючись на образне мислення, інакше кажучи, вчить людей сприймати світ у кольоровому стерео, а не в чорно-білому моно. Вимагаючи певної естетичної основи, він тісно пов’язаний з емоційно-чуттєвим ставленням до світу, вихованням на цій основі високих рис духовності.

Реалізація принципу сугестивного взаємозв’язку на рівні резервного комплексу виховує в учня повагу до самого себе, до власних зрослих можливостей, породжує бажання самовдосконалення, самопізнання.

Якщо ж зважати на додаткові принципи сугестопедії, то слід зазначити, що реалізація їх спрямована на виховання в учнів, з одного боку, почуття колективізму, з іншого – бажання індивідуальних творчих ініціатив, що є намаганням поєднати соціоцентричний підхід у вихованні із педагогичним.

Можна, звичайно, продовжити відомі у свій час суперечки щодо самих формулювань Г.К.Лозановим тих чи інших сугестопедичних принципів, характеру їх обумовлення тощо. Але факт залишається фактом: сугестопедія дає великий навчально-виховний ефект, використовуючи, в принципі, все те, що досить широко застосовується у традиційній педагогічній системі. Але щоб відповісти на питання, чому ж усе-таки ефект, подібний сугестопедичному, в педагогічній системі не виникає, нам слід розглянути інші компоненти сугестопедичної системи.

Наступним таким компонентом є **мотивація навчально-виховної діяльності**.

Для виявлення резервних можливостей особистості згідно з теорією Г.К.Лозанова велике значення мають не тільки неусвідомлені емоційні реакції, автоматизовані елементи в рамках свідомої діяльності, а й неусвідомлені мотивації та потреби. Через це сугестопедичне навчання та виховання завжди високомотивоване, оскільки без цього воно просто-напросто не може відбуватись. Сугестопедія виходить з того, що тільки задоволення від праці перетворює її в органічну потребу особистості.

Зв’язок мотивації з навіюванням полягає у тому, що надійна мотивація підвищує навіюваність, оскільки «... навіювання вимагає висновку часто у вигляді резюме на солідній логічній основі. Невмотивоване навіювання загрожує повиснуту у повітря» [82, с.198].

Таким чином, у сугестопедії зв’язок підсвідомих і свідомих чинників у мотиваційному комплексі доволі помітний, чого не можна сказати про подібний комплекс у традиційній навчальній системі. Однак ми далекі від того, щоб мотиваційному комплексу сугестопедії приписувати монополізм істинності. Зго-

дом побачимо, що і його засобів недостатньо для того, щоб розв'язувати найважливіші завдання, які ставить перед освітою сучасна її філософія.

Певну субстанціональну єдність мотиваційних комплексів сугестопедії і традиційної навчально-виховної систем становлять різні аспекти одного і того ж явища. У той час, коли остання прослідковує динаміку мотивів, які в основному фіксуються у сфері свідомості, то сугестопедія основну увагу звертає на їхні глибинні начала, які пов'язані зі сферою підсвідомості.

Отже, і одна і друга навчально-виховні системи у цьому напрямі взаємодоповнюються. Якщо ж вести мову про особливості мотиваційних комплексів кожної із систем у зв'язку з потребами врахування унікальної особливості особистості кожного учня, яка не може бути зведена до певної загальної суті, то слід зробити такий висновок: а) традиційна навчально-виховна система намагається варіювати набір мотивуючих засобів стосовно того чи іншого учня, в основному спираючись на тип його темпераменту; б) сугестопедія, як і релаксопедія, у цьому випадку виходить зі ступеня навіюваності учня і керується попередньо визначеними симптомокомплексами. Однак у цьому напрямі можливості як однієї, так і другої систем обмежені.

Сугестопедія має ту перевагу, що, на відміну від традиційної навчально-виховної системи, завдяки навіюванню віднайшла шляхи цілеспрямованого впливу на своєрідний невидимий «міст», який з'єднує певні форми неусвідомлених переживань з об'єктивною поведінкою учня. Це дало їй можливість посиленого впливу на усвідомлену активність особистості. Ігнорування у багатьох випадках традиційною навчально-виховною системою теоретичного обумовлення підсвідомих чинників у мотивації часто призводить до невмотивованості навчально-виховного процесу, що негативно відбувається не лише на знаннях учнів, а й на їхньому здоров'ї.

Свої особливості має також визначення меж прогресивного характеру мотивації у кожній зі згаданих систем. Коли у традиційній ця межа пов'язана із втратою позитивними мотивами навчання своїх, образно кажучи, коренів, які певним чином сягають сфері підсвідомого, то у сугестопедії такою межею є ступінь навіювання, у ході якого вчитель-сугестолог цілеспрямовано створює ту чи іншу доцільну установку. Навіювання у такому випадку не повинно виводити учня за межі звичайного стану свідомості. Якщо ж ця межа буде перейдена і в стані фізичного розслаблення посилюватиметься збудження певної ділянки кори головного мозку на фоні зростаючих галюмівних процесів у інших ділянках, то ми вже матимемо справу не з сугестопедією, а з релаксопедією, де діють дещо відмінні характеристики. Варто зауважити, що остання теж має свою межу, якою є гіпнотичний сон. Переход через цю межу вводить нас у такий напрям сугестопедагогіки, як гіпнопедія.

Ні сугестопедія, ні традиційна навчально-виховна система, на жаль, не вказують конкретних шляхів формування таких мотивів передусім навчальної діяльності, які б випливали із характеру особистості учня як системи. Натомість нерідко учням як складно організованим системам нав'язують шляхи їхнього розвитку, замість того, щоб визначитися, як сприяти їхнім власним тенденціям.

Поліпшенню мотиваційних основ навчально-виховного процесу у вітчизняній школі покликане служити реформування освіти, яке розпочало Міністерство освіти і науки України. Принципове значення тут матиме нівелляція негативних мотивів навчання, яка пов'язана зі зміною системи оцінювання знань і визначає такі критерії оцінювання останніх, які «....ґрунтуються на позитивному принципі!» [113].

Першопочатком у підготовці до будь-якого заняття для педагога є **зміст освіти**. Лише остаточно визначивши його, можна переходити до підбору необхідних методів, прийомів та засобів навчально-виховної діяльності, визначення форми проведення заняття.

Як правило, традиційні компоненти змісту освіти – знання, уміння та навички – передбачувані навчальними програмами, відповідним чином реалізуються кожною навчально-виховною системою. Але в той час, коли традиційна навчально-виховна система прагне засвоювати навчальний матеріал на творчому рівні, на жаль, не завжди спираючись на належний репродуктивний рівень його засвоєння, то сугестопедія особливо увагу звертає на значне розширення обсягів його засвоєння на репродуктивному рівні. Обсяги такого засвоєння нерідко перевершують подібні обсяги в релаксопедії і особливо в гіппопедії.

Однак для суспільства в цілому і для кожної особистості зокрема велике значення має засвоєння таких нетрадиційних компонентів освіти, як досвід творчої діяльності та досвід емоційно-чуттєвого ставлення до світу. Передати ж такий досвід поза естетичною сферою спілкування надзвичайно важко. У традиційній навчально-виховній системі педагогічним інструментарієм створення такої атмосфери покликані слугувати нетрадиційні дидактичні принципи художності (Б.М.Неменський) та емоційності (В.І.Помагайба). У сугестопедії цьому повинна сприяти естетизація згобалізованого навчального матеріалу. Згідно з теорією Г.К.Лозанова, поряд із глобалізацією вона лежить в основі сугестопедії. Глобалізація навчального матеріалу без його естетизації названа болгарським ученим «небезпечною річчю». Таким чином, якщо в умовах традиційної навчально-виховної системи застосування дидактичних принципів художності та емоційності має, як правило, фрагментарний характер, то естетизація в сугестопедії – постійний. Отже, на основі цього можна зробити висновок, що умови для передачі підростаючим поколінням досвіду твор-

чої діяльності та досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу в сугестопедії кращі.

Естетизація в сугестопедії, опираючись на принципи єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації, радості, ненапруженості в навчанні та концентративної психорелаксації, дозволяє використовувати не тільки ті сприйняття учня, які потрапляють у центр його свідомості та уваги, а й деякі елементи емоційної сфери, установку, мотивацію, інтереси і спрямованість, периферійні перцепції. Принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації, вимагаючи одночасної участі у пізнанні двох мозкових гемісфер, коркових і підкоркових структур, вирішальним чином опирається на художньо-образне бачення світу з його унікальними інтуїтивними елементами.

Така естетизація є необов'язковою у гіпнотерапії чи релаксопедії.

У сугестопедії ж глобалізація навчального матеріалу в умовах його естетизації, забезпечуючи «смислове узагальнення кодів і укрупнення методичних одиниць» не лише на основі основних закономірностей навчальних предметів, а й міжпредметних зв'язків, дає можливість учням цілісно сприймати цей матеріал.

Глобальна тема, об'єднуючи матеріал кількох уроків, стилізується під «дерево пізнання». Формує в учнів уміння глибше проникати у суть вивчених явищ, об'єктів, процесів, подій, фактів.

У свій час на початку ХХ століття характер такого «дерева пізнання» образно передав знаменитий російський географ В.П.Семенов-Тянь-Шанський. Він уже тоді не уявляв географічної освіти без глобалізації на художній основі великих масивів географічної інформації. Стосовно цього писав: «Художній пейзаж має колosalне визначальне значення для географічної науки, оскільки вона вся заснована на зорових враженнях і наскрізь пройнята ними. Фотографія, однотонна і кольорова, забуянюючи своїми подробицями, не дає й тіні тієї ілюзії, яка необхідна для здорового і міцного сприйняття істинно географічного стилю місцевості. У весь той дрібний хмиз, який вона показує так щедро, необхідно спочатку вирубати, щоб схованій за ним географічний стиль постав у всій своїй ясності. А вирубати його зможуть спільно дружніми зусиллями тільки географ із художником, і ніхто інший, так само, як чудовий ботанічний парк можуть розбити і розвести тільки ботанік знову ж таки спільно з художником» [114, с.27].

На кожному сугестопедичному занятті мистецтво виступає як основний звільняючий і стимулюючий чинник.

Е.Гатєва, яка тривалий час досліджувала в НДІ сугестології проблеми глобалізованої художньої організації сугестопедичного навчального матеріалу, прийшла до висновку, що глобалізована художня організація сугестопедичного навчального процесу дозволяє забезпечити цільність світо-

сприйняття, найповніше засвоєння основних компонентів змісту шкільної освіти за рахунок здійснення переходу без втрати енергії й часу від певної знакової системи однієї навчальної дисципліни до нової знакової системи іншої навчальної дисципліни [115, с.72].

Проблема структурування знань як засобу цілісного розуміння та пізнання світу, будучи тісно пов'язана із проблемою формування системності останніх, не є чимось новим для вітчизняної педагогічної науки та практики. Її успішне розв'язання певним чином зводиться до реконструкції змісту навчального матеріалу з метою надання йому такої структури, яка б сприяла засвоєнню знань у цілісній системі.

На теренах СНД намагання систематизувати навчальний матеріал шляхом його глобалізації певною мірою характерне для роботи багатьох педагогів-новаторів (А.М.Лисенкова, В.Ф.Шаталов та ін.). Ці намагання приводять до досить високих результатів. Однак ефект сугестопедичного феномену не створюється, оскільки глобалізація навчального матеріалу виступає відірвано від естетичної основи. А якщо така основа й присутня, то сам процес глобалізації здійснюється із порушенням основних закономірностей певного навчального предмета.

Мистецтво глобалізації, а тим паче на художній основі – складне. Педагогу без досвіду оволодіти ним важко. На жаль, і відповідних методичних напрацювань немає.

Досвід глобалізації навчального матеріалу, особливо в молодших класах, напрацьований у НДІ сугестології, має низку проблемних моментів.

Наприклад, у сугестопедії Г.К.Лозанова особлива увага приділяється так званому концертному настрою. Найчастіше перший урок зглобалізованої теми представлений концертним сеансом, який діти спостерігають на екрані телевізора, сидячи у м'яких кріслах у затишній залі. Суто навчальний матеріал тут іде начебто на другому плані у вигляді реляції. «Дерево пізнання» обростатиме листям, яке символізує частковості, на наступних уроках, упродовж яких учні часто поверталися до образів, навіюваних концертним сеансом. Це гарно сприймається в ідеї. Але надзвичайно важко уявити забезпечення в широких масштабах такими концертними сеансами всіх зглобалізованих тем шкільної програми. До того ж вимагається з метою виховання хорошого смаку в учнів, щоб у загаданих концертних сеансах були задіяні професіонали. Реальність широкомасштабності таких підходів більш ніж сумнівна.

На жаль, зміст освіти у сугестопедії, як це ми побачимо згодом, до цього часу не розроблявся у такому напрямі, який би відповідав вимогам сучасної філософії освіти.

Цілі, завдання, принципи, зміст сугестопедичного навчання та виховання належно реалізується лише за умови використання відповідних **психологічних, дидактичних і артистичних засобів**.

Психологічні засоби, як уже згадувалося, вимагають серйозної підготовки педагогів за зразком лікарів-психотерапевтів. Сугестопед повинен володіти «... мистецтвом пов'язувати периферійні перцепції й емоційний стимул у цілісну психологічну оркестрацію з укрупненим планом» [39, с.36].

Особливу вагу тут має другий комунікативний план, який є поступальним джерелом для інтуїтивних вражень співбесідника, у якого на основі останніх формується певне ставлення до тієї чи іншої ситуації або особистості. Це помітний чинник неспецифічної психічної реактивності, яка допомагає оволодівати та керувати сугестивною ситуацією. Мистецтво двоплановості – справа професійних акторів та талановитих педагогів.

Стосовно останнього І.А.Зязюна у посібнику за його редакцією «Основи педагогічної майстерності» пише: «У талановитих педагогів щаслива рівновага розуму і почуттів. Їхнє внутрішнє життя яскраве, тонке, інтенсивне. Вони без особливих зусиль координують слово і дію, інформацію і почуття, міру уваги аудиторії. Органічна природа педагога проявляється в єдності здобутих усвідомлених і неусвідомлених начал. Підсвідомість і пов'язана з нею інтуїція – це великий дар, який допомагає творчим педагогічним пошукам, оскільки вона поєднується з різними здібностями, особливо розумовими, естетичними» [116, с.54].

У згаданому посібнику детально розроблена методика оволодіння мистецтвом двоплановості.

Тут важливо все: і погляд очей, і положення рук, і жести. Стосовно цього відомі висловлювання К.С.Станіславського: «Якщо очі – дзеркало душі, то кінчики пальців – очі нашого тіла» [117, с.78], «Звичайно, в руках може бути 20000 різних положень, але вмійте кожне положення оправдати... Головне, щоб пальці були вільні, тоді вони ляжуть, як треба... Уся справа в тому, щоб була надзвичайна легкість» [там само].

Як бачимо, це не є чимось новим для традиційної навчально-виховної системи. Однак остання не зорієнтовує педагога на цілеспрямоване використання парасвідомих процесів, які безпосередньо стосуються двоплановості поведінки.

Дидактичні засоби сугестопедії передбачають уже згадувану глобалізацію навчального матеріалу на основі основних закономірностей певного навчального предмета. Відмінним у порівнянні з традиційною навчально-виховною системою тут є те, що остання передбачає вивчення кожного елементу ізольовано від змістової цілісності, автоматизацію запам'ятовування здійснює посередництвом часто нецікавих стомлюючих вправ і лише перед завершенням вивчення теми намагається з'єднати всі елементи в єдине ціле. А в сугестопедичній системі усе навпаки. Глобалізація навчального матеріалу допомагає учням, студентам чи слухачам на початку вивчення теми узагальнювати, бачити головне, спільне,

не розпорошуючись у подробицях. А на наступних заняттях вивчення глобальної теми головну увагу звернути на ці подробиці, розташовуючи вже відоме, головне як другорядне.

Така організація навчального матеріалу невластива гіпнopedії, а релаксопедії – необов'язкова. У сугестопедії ж вона в поєднанні з естетизацією не лише породжує явище так званої неаддитивності, тобто появи нових властивостей, які вже не зводяться до властивостей складових, а й виховує в молодої людини цілісний погляд на світ.

Артистичні засоби, або засоби мистецтва, вводять у навчально-виховний процес особливий тип звільнюючого і стимулюючого дадактизованого мистецтва, яке не є ілюстрацією навчального змісту, а, згідно з твердженням Г.К.Лозанова, «спаяне» з ним.

Досить часто перший етап вивчення нової глобальної теми пов'язаний із демонстрацією по телебаченню музичного спектаклю за класичним зразком, уривків опер, балетів, у фабулу яких у найбільш напруженні емоційні моменти введені основні закономірності, алгоритми теми. Використовується також хореографія, живопис, декоративне і прикладне мистецтво, фотографія, кіно. Досить поширенна на сугестопедичних заняттях так звана фонова музика.

Зрештою, це не є чимось новим, напротивагу гіпнopedії та частково релаксопедії, для традиційної навчально-виховної системи. Однак використання в ній мистецьких засобів має не стільки фрагментарний, скільки залишковий характер. Це пояснюється тим, що вони слугують в основному ілюстрацією навчального змісту і не є одним з обов'язкових компонентів, які породжували б відоме в сугестопедії явище неаддитивності.

Використання ж засобів сугестопедичного мистецтва в масовій практиці, на наш погляд, проблематичне.

Не схильні ми також вважати сугестопедичне мистецтво «спаяним» зі змістом навчального матеріалу. Найімовірніше ця «спаяність» має зовнішній характер, а не внутрішній.

Г.К.Лозанов часто визначав сугестопедію не лише як нову навчально-виховну систему, а й як метод педагогіки, який «... усебічно активізує людську особистість» [8]. Якщо розглянути цю систему як метод, то слід одразу ж визнати комплексний характер останнього. Насамперед, йому властива багатофункціональність, складовими якої є освітня, виховна, розвиваюча, мотиваційна і контрольно-корекційна функції.

Особливість освітньої функції методу полягає в тому, що він оптимально сприяє всеобщому, гармонійному розвитку особистості. За коротший час учні та студенти засвоюють більший обсяг навчального матеріалу, ніж за умови застосування традиційних методів навчання. Це розвиває працелюбність, бажання засвоювати ще більші обсяги навчальної інформації. У

процесі сугестопедичного навчання відбувається формування вихованої висококультурної особистості із сильно розвиненими почуттями демократизму та гуманізму, якій невластивий авторитаризм. Причиною цього є відчуття легкості і приємності в навчанні, відсутність тиску (у будь-якій формі) з боку педагога.

Налагодження взаємин товариської співпраці, доброзичливе ставлення вчителя до учнів, віра в їхні можливості впливають на засвоєння останніми відповідного досвіду поведінки.

Розвиваюча функція сугестопедичного методу полягає в розвитку в учнів здатності глобального охоплення навчального матеріалу в результаті розкриття внутрішніх резервів психіки.

Ігрові форми засвоєння навчального матеріалу, його естетизація, інфантілізація забезпечують мотиваційну функцію.

Відмінна риса сугестопедичного методу, яка відрізняє його від відомих традиційних навчальних методів – це використання таких дидактичних прийомів, які забезпечують **цілеспрямоване** застосування підсвідомої сфери для міцного засвоєння нових знань. Такі прийоми найчастіше мають психотерапевтичну основу і тісно пов’язані з естетизацією навчального матеріалу та інфантілізацією поведінки вчителя.

Однак сугестивні підходи до вивчення певного навчального предмета передбачають використання й традиційних методів, але вже на сугестивній основі. Таке використання, на думку Г.О.Китайгородської, підвищує ефективність останніх. Особливо це стосується таких відомих у сучасній педагогіці методів, як: мотиваційна стимуляція, поетапне навчання, індивідуалізація і диференціація навчання, елементи проблемного і програмованого навчання [118, с.15].

Сугестопедичний метод Г.К.Лозанова передбачає у вивченні глобальних тем **досеансову і післясеансову фази та концертний сеанс**, який розділяє їх. У період досеансової фази проводиться попереднє ознайомлення з новим навчальним матеріалом. Учні на рівні мимовільних реакцій і довільного настроювання готуються до занурювання в стан психорелаксації. Активізується неусвідомлена психічна активність, підвищується загальне сугестивне тло. Навчальна інформація набуває сугестивного характеру. Сугестивне тло уроку в цей час і пізніше існує в самій програмі пам’яті, інтонаційному викладі нового навчального матеріалу, у ритмі навчального процесу, артистизмі вчителя і т.д.

Передсеансовий період начебто сигналізує про наближення чергового сеансу запам’ятовування, і в загальній сугестивній атмосфері поліпшується можливість запам’ятовування. Тоді, як правило, запам’ятується значно більший обсяг навчального матеріалу, ніж у процесі застосування традиційних методів навчання. Створюється нібито умовний рефлекторний рух уперед до гіpermnestичного ефекту.

Основні інформаційні моменти учні записують у зошити або словники. А потім за 10–15 хвилин переглядають цю своєрідну сеансову програму пам'яті. Такий перегляд називається **активним сеансом**, оскільки учні передивлюються за своїми записами новий навчальний матеріал і слухають голос учителя, який прочитує цей матеріал у відомій інтонаційній колисці (інтонаційна тріада: запитальна, м'яка, імперативна інтонації).

Отже, упродовж активного сеансу діють два аналізатори: слуховий і зоровий. Назву цього сеансу виправдовує активна увага учня, якої вимагає стеження за текстом. Після активного сеансу влаштовується концертний сеанс. Інколи його називають псевдопасивним, оскільки впродовж його проведення, від 3 до 10 хвилин, розвивається в учнів так званий стан псевдопасивності, який зовнішньо нічим не керується. Учні сприймають повторену ще під час активного сеансу інформацію на слух на тлі певної концертної програми, яка має релаксуючий характер. Концертна псевдопасивність забезпечує концентрацію уваги в стані психологічного комфорту.

Слухачі займають зручне положення на стільцях або ще краще – у комфортних кріслах. Їхня поза нагадує спрямованість людини, яка слухає музику або поезію. Цей сеанс нагадує відомі релаксопедичні сеанси, але без витрати часу на чотириелементний психотренінг. Психотренінг у цьому випадку замінений активним сеансом.

Поза межами сугестопедагогіки – це абсолютно новий елемент. Його завдання – забезпечувати запам'ятовування розширеніх обсягів нового навчального матеріалу. Оптимальним вважається запам'ятовування під час сеансу 30–50 інформаційних моментів. Експериментально ж доведено, що ці обсяги можуть сягати фантастичних розмірів (1000–1200 нових лексичних одиниць іноземної мови).

Виявлено, що на другий день занять спонтанно відтворюється значно більше навчального матеріалу, ніж безпосередньо після концертного сеансу. Тому на другий день післясеансова фаза передбачає активізацію засвоєного навчального матеріалу, екзальтацію психічних процесів, яка виявляється в незвичайній легкості пригадування і свободі маніпулювання засвоєним матеріалом. Така активізація досягається з допомогою театралізації в період первинних і вторинних розробок та етюдів.

У сугестивній атмосфері забороняється використання слів, які, будучи частовживаними у процесі традиційного навчання, справляють психотравмуючий вплив на учнів. Приклади таких слів: перевірка, контрольні вправи, контрольні завдання тощо.

Тому **контроль та оцінювання сугестопедичної навчальної діяльності** найчастіше відбувається не у вигляді екзаменів, заліків чи контрольних робіт, а у вигляді складових елементів навчальної програми. Їх поділяють за ступенем складності, щоб учні мали можливість бачити власні успіхи, не ак-

центуючи своєї уваги на помилках. Корекція неправильно вивченого проводиться не шляхом виявлення помилки, а як ствердження правильної відповіді.

У письмових роботах помилки виправляють синім, а не червоним коловором, який спрямлює психотравмуючий вплив.

Якщо під час розв'язання якоїсь задачі учень припускається помилки, учитель не повинен акцентувати на ній уваги, сповіщаючи правильну відповідь і вимагаючи від учня повторити її, або обережно запитати іншого учня, наголошуючи на тому, що вірить у можливості того, хто не зміг справитися з порушененою проблемою.

Не слід пригнічувати слабших під час влаштування змагань, які рекомендується проводити так, щоб групи завершували змагання одночасно.

Сугестопедична методика не завжди передбачає домашні завдання. Наприклад, вони відсутні в першому класі під час вивчення математики. До домашніх завдань колишні першокласники обережно залишаються в другому класі. Контроль і оцінювання вивченого матеріалу тісно пов'язується із сюжетними розробками уроків. Перехід від одного завдання до іншого здійснюється невимушено, легко, в ігровій формі. Широко використовуються можливості міжпредметних зв'язків. Поставлені перед учнями завдання, як правило, опираються на життєві ситуації і добре вмотивовані. Часто використовуються так звані цікаві задачі, задачі-жарти, загадки тощо.

Одним із головних завдань сугестопедії Г.К.Лозанов вважає привчання учня, студента чи курсанта до самоконтролю. Формування такої готовності закладено в циклі курсових занять з вивчення іноземних мов.

Уже в перший день після концертного сеансу перший діалог слухачі читають хором, поглядають на переклад. У наступні дні відбувається читання за ролями, які змінюються з метою рівномірного залучення всіх до роботи. Помилки, яких припустилися під час читання, уважно коректуються. Але роблять це делікатно: викладач, ніби випадково, правильно повторює те слово, у якому була помилка. Після прочитання частини тексту переклад перегортают (для цього сторінка згортается навпіл), і курсанти самостійно повністю його перекладають.

Згодом викладач визначає місця, які потребують перекладу, поки не доб'ється на останніх сеансах перекладу посередництвом синонімів тільки деяких слів і словосполучень. Таким чином, у курсантів утвіржується впевненість, що після першої розробки навчального матеріалу вони оволоділи останнім на рівні перекладу, забезпечивши легкий перехід до спонтанних розмовних реакцій.

Ця ж робота до повного вичерпування граматичних одиниць, уведеніх в урок, продовжується на другий після сеансу день. Під час читання та

перекладу використовуються всі можливості аналогії. Наприклад, після прочитання певного речення дається завдання швидко провідмінити дієслово і пов'язати його з іншими дієсловами та граматичною таблицею. А після цього відразу ж переконструювати речення чи словосполучення.

Трапляється, що після прочитання викладачем нового тексту і групового або індивідуального його перекладу пропонується коротко розповісти щось подібне до того, про що йшлося в тексті.

Завжди той текст, який читається на другий після концертного сеансу день, стає основою для складання конкретним курсантам власної тематично подібної розповіді.

На третій день після сеансу викладач уміло спрямовує загальну бесіду до тем індивідуальних розповідей. Уважно слухає і підбадьорює кожного, заохочує процес спонтанної комунікації, якщо помітить, що хтось із курсантів бажає втрутитися в чужу розповідь або намагається задати питання.

Стимулюють діяльність курсантів також нескладні контрольні роботи, які здебільшого передбачають переклади на рідну мову смислових блоків діалогу чи додаткове читання. Найчастіше вони проводяться так: викладач повільно читає, а курсанти в цей час письмово перекладають.

Г.К.Лозанов радить завершувати навчальні курси урочисто, використовуючи з цією метою так звані спектаклі, але лише за умови відповідного бажання курсантів.

Якщо повернутися до структурних особливостей сугестопедичного методу Г.К.Лозанова, то необхідно зазначити, що кожна структурна частина пов'язана з певним рівнем знань. Коли, наприклад, досеансова і сеансова фази пов'язані в основному з репродуктивним рівнем знань, то післясеансова – з конструктивним і творчим. Тут переважають уроки тренувальних вправ.

Експериментально встановлено, що запам'ятовування учнями нового навчальною матеріалу може сягати рівня гіпормнезії і під час позасеансових занять, але за такої умови не з'являється відчуття легкості і не збільшується обсяг засвоюваного матеріалу. Тому концертний сеанс є важливим компонентом сугестопедичного методу.

Були випадки, коли прихильникам сугестопедичного методу необґрунтовано закидали, що ефект гіпормнезії виникає внаслідок гіпнозу, який використовується в стані псевдопасивності під час концертного сеансу. Щоб довести хибність таких закидів, Г.К.Лозанов висуває такі факти: 1) упродовж концертного сеансу ніхто з учнів не спить, усі пам'ятають кожну його хвилину; 2) коли вчитель вводить у програму новий інформаційний матеріал, усі помічають це; 3) учні завжди пам'ятають вхід і вихід когось із приміщення, у якому відбувається сеанс. Okрім того, електроенцефалографічні дослідження підтверджують, що стану сну впродовж концертного

сеансу не виникає, хоча під час останнього і з'являється така характерна для гіпнозу риса, як розслабленість. Вона певним чином нагадує релаксацію під час автотренінгу. Однак ця подібність лише зовнішня.

Для того, щоб довести, що висока результативність пам'яті не завдає лише одній розслабленості, Г.К.Лозанов провів декілька експериментів, під час яких було вироблено і реалізовано програму пам'яті лише для активного сеансу. Уведення 100, а пізніше 500 нових слів іноземної мови мало такий самий результат, як і за умови проведення повноцінного сугестопедичного сеансу із його концертною частиною. Слід зауважити що новий навчальний матеріал подавався в режимі активного сеансу від початку і до кінця, щоб не виникло підозри щодо забезпечення високих результатів за рахунок умовно рефлекторного зсуву на гіpermnestичний ефект наперед. Однак це засвідчило, що за такої умови в навчанні зникає присмне відчуття відпочинку. На основі цього зроблено висновок, що сугестопедичне навчання буде результативнішим, якщо «... не оминати і концертного сеансу, який закріплює запам'ятоване і водночас посилює ефект відпочинку під кінець робочого дня» [82, с.286].

Стратегія застосування сугестопедичного методу спрямована на те, щоб у процесі вивчення нового навчального матеріалу наблизити школяра до природних умов світопізнання. Подальше вдосконалення його Г.К.Лозанов визначив як розвиток у напрямі «... створення сугестивної установки не лише щодо резервів пам'яті, а й стосовно особистості загалом» [82, с.287].

У багатьох випадках зовнішні форми вияву традиційних і сугестопедичного методів навчання можуть збігатися.

Візьмемо для прикладу розповідь учителя на уроці. За умови наявності сугестивної установки на запам'ятовування, використання артистичних засобів, двоплановості, дотримання принципу радості, ненапруженості в навчанні спостерігається, що згаданий традиційний метод навчання забезпечує високі результати. «Я все пам'ятаю з уроку», – говорять у таких випадках учні.

Результати виявляються ще вищими, коли така розповідь пов'язана з глобалізацією навчального матеріалу на естетичній основі. І навпаки, коли розповіді вчителя невластиві зазначені якості і вона відбувається на лінearerній основі, результативність заняття низька. Урок стомлює як учнів, так і вчителя, замість присмного і радісного стає неприємним і нецікавим.

У масовій педагогічній практиці нерідко трапляються випадки, коли сила власного таланту виводить педагога, хоче він того чи ні, на сугестопедичний метод навчання. Прикладом можуть бути творчі почерки Ш.А.Амонашвілі, М.М.Палтишева, В.Ф.Шаталова та ін. Кожному з них властивий високий артистизм, двоплановість у поведінці, уміння глобалізувати навчальний матеріал таким чином, щоб «дерево пізнання» допома-

гало не тільки створювати цілісний образ виучуваного матеріалу, а й передавало його глибинну істинність. Основною відмінністю між сугестопедичним методом Г.К.Лозанова та навчальними методами вчителів-новаторів є така структура сугестопедичного методу, як концертний сеанс, який покликаний забезпечувати так звану концертну псевдопасивність учнів для створення враження легкості і приємності в навчанні.

Таким чином, поза цим елементом деякі структурні частини сугестопедичного методу трапляються у щоденній навчальній практиці не так уже й рідко. Інша справа, що найчастіше вони, на жаль, не пов'язуються в «цілісну психологічну оркестрацію з укрупненим планом», як це відбувається в сугестопедії. А якщо цей зв'язок відсутній, то таке цінне для педагогіки явище, як неаддитивність, не відбувається.

На базі сугестопедичного методу Г.К.Лозанова наприкінці минулого століття в колишньому СРСР було розроблено чимало сугестопедичних методів з метою вивчення насамперед іноземних мов. Серед них найголовніші – метод Л.Ш.Гегечкорі, метод активізації резервних можливостей особистості та колективу Г.О.Китайгородської, емоційно-змістовий метод І.Ю.Шехтера. Кожен із них зробив свій внесок у збагачення сугестопедичного напряму в сугестопедагогіці.

Метод Л.Ш.Гегечкорі розроблений у лабораторії Тбіліського державного університету на базі принципу системного підходу. Цей метод як система має такі підсистеми: 1) первинний виклад навчального матеріалу; 2) розробки його; 3) фіксації отриманої інформації. Кожна з цих підсистем є ієархією певних прийомів і процедур.

Теоретичну основу методу становили загально психологічна теорія школи Л.С.Виготського і його послідовників та основні положення грузинської психологічної школи Д.Н.Узнадзе, зокрема психологія установки.

Порівняно з існуючими тоді методами інтенсивного вивчення іноземних мов, розробленими на сугестопедичній основі, нове, що було внесено в перші два цикли усного мовлення, зводилося до таких моментів:

- 1) досесансовий виклад;
- 2) соціометричне тестування (допомагає комплектувати оптимальні з огляду на психологічну сумісність мікрогрупи для участі в діяльності, заснованій на принципах рольової гри);
- 3) варіантні та імпровізовані етюди;
- 4) задачі на розвиток мислення в іграх;
- 5) проблемні ситуації в іграх;
- 6) субсенсорне підкреслення;
- 7) підсилення сугестії засобами мистецтва (світломузика, фонова музика, ефект присутності);
- 8) аудіювання;

9) кінокурс.

Головною принциповою відміністю цього методу від йому подібних є так званий міжцикловий етап, який покликаний реалізувати принцип оптимального співвідношення свідомого та інтуїтивно засвоєного у процесі навчання. Мета цього етапу – допомогти слухачам свідомо осмислити граматичні, фонетичні, лексичні явища, що були сприйняті ними в комунікативних актах циклів усного мовлення передусім інтуїтивно.

Автор емоційно-смислового методу прискореного вивчення іноземних мов І.Ю.Шехтер виходить з тих позицій, що установка на так звану комунікативність і ситуативність у процесі засвоєння усного мовлення не призводить до справжньої мовленнєвої діяльності. Щодо цього вчений говорить: «З’єднання «зовнішніми» прийомами роз’єднаної на початку навчання єдності смислоутворюваних процесів і мовонародження не може завершитися, навіть на просунутих уперед етапах, відтворенням того, що з самого початку було упущене. З’єднувати, власне кажучи, уже пізно» [5, с.71]. Тому в розробленому ним підході шлях до оволодіння іноземною мовою можна означити як шлях від мовлення до мови. Необхідно умовою актуалізації мовленнєвого висловлювання, згідно з теорією І.Ю.Шехтера, є діяльність особистості, боротьба мотивів, які виникають у її процесі, зміна структури діяльності шляхом зміни її мотивів.

Емоційно-смисловий метод І.Ю.Шехтера поєднує із сугестопедичним методом Г.К.Лозанова те, що, на відміну від традиційних методів вивчення іноземних мов, згідно з якими опорою вивчення виступає засвоєння готових знань про мову, що пропонуються учням для запам’ятовування у вигляді правил чи схем, різноманітних «моделей», зразків текстів на різні теми тощо, як один так і другий метод залишають слухачів у безпосередній акт спілкування між собою для розв’язання життєвих завдань. Таким чином, викликає сумнів основне положення традиційної методики про те, що найважливішою умовою прийому і передавання інформації є оволодіння набором мовних знаків. Насправді, твердження про первинність знаків і вторинність спілкування невластиве соціальному досвіду людства, на основі якого встановлено, що спілкування визначає засвоєння знаків, а не навпаки.

Таким чином, в емоційно-смисловому підході, зорієнтованому на практичне оволодіння іноземною мовою, діє схема «дійсність – смисл – мовлення – знання – мова», в основі якої лежить схема діалогічних систем В.А.Звегінцева «дійсність – смисл – текст» [119, с.31,93].

Теоретичні положення методу активізації можливостей особистості та колективу Г.О.Китайгородської пов’язані з концепціями вітчизняної психологічної школи (теорія діяльності О.М.Леонтьєва, теорія особистості та колективу А.В.Петровського), з положеннями стосовно мовленнєвої діяль-

ності, виробленими психолінгвістикою (А.А.Леонтьєв, І.А.Зимняя), а також з використанням сфери підсвідомого в навчанні (Г.К.Лозанов).

Уведення нового навчального матеріалу (нового уроку) передбачає чотири його виклади, які в основному запозичені із сугестопедичного методу Г.К.Лозанова, але проводяться по-іншому.

Перший виклад, або так звана дешифровка (40–50 хв.), вводить у нову тему, ознайомлює слухачів зі сферою ситуації, а не мовного матеріалу. Супроводжується відповідними жестами, мімікою, перекладом на рідну мову.

Друга дешифровка (40–50 хв.) має за мету забезпечення мимовільного запам'ятовування нового навчального матеріалу. Відбувається хорове промовляння за викладачем та програвання всього тексту. Фрази вимовляються з різноманітним емоційним забарвленням (радість, здивування, сумнів, жаль тощо), у різному ритмі і темпі. Деякі фрази ритмічно простукаються, проспівуються, а окремими викладачами навіть протанцюються. Після того, коли запам'ятовування забезпечене, певна конструкція стає моделлю відповідного граматичного явища.

У двох наступних дешифровках повністю відсутня зовнішня активність (жести міміка, рухи) як викладача, так і учасників навчальної групи.

Подальший виклад навчального матеріалу, згідно з Г.К.Лозановим, називається активним сесіоном. Мета його – закріплення нового навчального матеріалу шляхом його вільнання. Викладач читає текст у відомій «лозанівській» інтонаційній колисці. Після фрази на рідній мові витримується до 2 секунд пауза, щоб упродовж неї слухачі встигли пригадати відповідний іноземний еквівалент.

Четверта так звана дешифровка відбувається у формі музичного сесісу тривалістю близько 10 хвилин. Перед початком сесії учасникам групи дається установка на слухання музики і тексту уроку. Викладач виразно читає текст на тлі релаксуючої класичної музики. Переклад відсутній. Формується цілісна уява про текст, почуття впевненості в успішному його засвоєнні, враження легкості та відпочинку.

Завершальним етапом засвоєння нового матеріалу є практика в спілкуванні. Завдяки їй відбувається узагальнення вивченого, уведення мовленневих дій у структуру діяльності.

Отже, розглянувши основні модифікації сугестопедичного методу Г.К.Лозанова, слід відзначити відносну його універсальність. Він сприяв методичному збагаченню не лише сугестопедичного, а й релаксопедично-го напрямів сугестопедагогіки.

Методи навчальної діяльності виявляються в її **формах**.

Особливо вони різноманітні та багаті в молодших та середніх ланках освіти.

Уроки-спектаклі розпочинають вивчення певної глобальної теми. По-

кажемо це на прикладі вивчення в молодших класах глобальної теми з математики «Додавання і віднімання чисел у межах 1000 без переходу через десяток», яка розпочинається спектаклем Є.Гатєвої «Земля дітей» [120, с.88–92].

Тривалість спектаклю 45 хвилин. Школярі дивляться його по кольоровому телебаченню. Головні ролі виконують професійні драматичні, оперніта балетні артисти. У фабулі цієї дитячої опери дійсність переплітається з фантазією. Основні моменти глобальної теми введені в сюжет.

Ідеться про те, що учні з учителькою відвідують старого Майстра, який дає їм чарівні яблука із захованою в них казкою. Упродовж танцю чарівних яблук «розігруються» приклади – таблиці додавання та віднімання з одициєю у межах 10. Кожний із цих прикладів проспівується учителькою. Наприклад:

«Один плюс один дорівнює два,
а два мінус один дорівнює одному» і т.д.

Згодом діти виrushають до «вершини мудрості». Дорогою один із хлопчиків знаходить дві суннички, потім ще дві. Епізоди збирання сунічок проспівуються:

«Ось дві і ще дві, чотири велики.
Чотири плюс ще дві, уже шість посміхається.
Знайшов і ці дві – стає вісім.

Ще дві – десять великих червоних» [121, с.22–23].

Збирання суніць сповнює радістю флейтиста. Він грає чарівну пісню, почувши яку, звірі зупиняються в лісі і заслуховуються. Таким чином, за допомогою суніць було проілюстровано таблицю додавання з числом 2 у межах 10.

Потім з'являється зла фея, яка хоче зробити велетня своїм рабом. Йому обіцяна свобода лише за умови, якщо він розв'яже написані на скелі приклади – інші випадки додавання чисел у межах 10.

Наступний урок математики присвячується переказу і програванню спектаклю «Земля дітей».

На дошці – малюнки будинку Майстра і вершини гори. У магнітофонному записі звучить «Пісня про Майстра». Школярі з учителькою пригадують чарівні яблука, подаровані Майстром. На дошці «магнітами-чоловічками» проілюстровано приклади:

$$1+1=2, 2-1=1, 1+2=3, 2+1=3, 3-2=1, 3-1=2$$

Звучить пісня «1+2=3».

Учителька та учні «розігрують» останні приклади додавання та

віднімання з одиницею в межах 10. Пригадують шлях до вершини гори. Зачитують із книжки «Земля дітей» уривок про суніці. Звучить пісня «Червоні сунічки». На дошці «магнітами-сунічками» проілюстровано приклади: $2+2+\dots+2=10$, $1+2+\dots+2=9$. За малюнками у книжці учні ознайомлюються з таблицею додавання та віднімання з числом 2 у межах 10. Усно розв'язуються й не введені в спектакль приклади: $10+2=12$, $12+2=14$, $18+2=20$ і $11+2=13$, $13+2=15$, $17+2=19$.

Учень у короні, виготовленій з паперу, імітує соло флейти, яке звучить у магнітофонному записі. У невимушній розмові вчитель з дітьми пригадує різні епізоди спектаклю.

Учні читають із книжки «Земля дітей» уривок: «Вони вчать багато, вони вчать легко. Життя прекрасне й радісне в праці».

На дошці – малюнок скелі, на якій написані приклади додавання і віднімання з числами 3, 4, 5 – у межах 10 та приклади, які ілюструють розміщувальні властивості суми, зв'язок між операціями додавання та віднімання чисел. Яскравою ознакою глобалізації навчального матеріалу є приклади за аналогією: $6+3=9$, $60+30=90$, $600+300=900$, $900-300=600$, $900-600=300$.

Розігрується наступний уривок зі спектаклю. На сцені – велетень з приkleєними вусами, хлопчик-флейтист у короні, дівчинка-фея в паперовому капелюшку. Разом із ними всі учні грають свої ролі і розв'язують приклади велетня, написані на скелі.

У магнітофонному записі звучить «Пісня про Вітчизну» зі спектаклю. Школярі, поглядаючи на текст, надрукований у книжці «Земля дітей», співають пісню, якою й закінчується урок.

Наступні розробки теми **на базі аналогій та узагальнень** вводять операції додавання та віднімання чисел **у межах 1000** без переходу через десяток. Водночас намічається розробка багатьох виховних тем: про товарищування, мистецтво, Вітчизну, Землю дітей, де життя у праці прекрасне й радісне.

Часто уроки-спектаклі в молодших класах замінюються так званими **сюжетними уроками**. Ось який це має вигляд під час вивчення в першому класі останньої глобальної теми з математики «Табличне множення і табличне ділення» [120, с.95–96].

Урок розпочинається дитячою піснею «Тихий білий Дунай». Продовжується загальною розмовою про Чавдара-воєводу, про Левського, про боротьбу народних повстанців із турецьким ігом.

Діти подумки відправляються шляхом загону Ботєва від м. Рузе кораблем по Дунаю. Коли вони «сідають на пароплав», учні (усіх 21) виходять до дошки і вишиковуються по двоє, а один із них залишається попереду і рахує своїх товаришів. Учителька записує $2+2+2+2+2+2+2+2+2=20$ або $10\times 2=20$. Таким чином, вводиться операція множення.

Згодом під звуки музики «На красивому синім Дунаї» учні, уявляючи,

що перебувають у місті Козлодуй, перешкувавшись по три в ряд, ідуть до пам'ятника Ботєву. Учителька рахує їх і записує на дошці $3+3+3+3+3+3=21$ або $7 \times 3 = 21$. Запитує: «У скільки рядів можуть вишикуватися 21 учень, якщо в кожному знаходиться по три учні?» Записує: $21 : 3 = 7$. Таким чином вводиться операція ділення.

Покладають квіти до підніжжя пам'ятника Ботєву: 16 червоних гвоздик, принесених чотирма учнями. Запитання: «Скільки гвоздик поклав до підніжжя пам'ятника кожен з цих учнів?» Запис на дошці: $16 : 4 = 4$.

Урок закінчується піснею на слова І.Вазова «Де Болгарія?».

Інколи уроки-спектаклі та уроки розробок глобальних тем замінюються уроками концертних сеансів, на яких звучить класична музика із сольним концертом.

На початку такого уроку вчитель завдяки необхідним установкам створює в класі ситуацію передконцертного спілкування. Згодом вмикає запис музики з музичної програми сугестопедичних шкіл. Відчуваючи відповідну концерту атмосферу в класі, учитель починає повільно читати заздалегідь підготовлений для запам'ятування навчальний матеріал. Інтонація його голосу і ритм відповідають характеру музики. Під час читання присутнє оптимістичне, урочисте відчуття легкості засвоєння навчального матеріалу, що заздалегідь записаний учнями, які впродовж читання стежать за своїми записами. Після закінчення читання вчитель вичікує одну-две хвилини. Потім поступово стишує музику, вимикає її.

Після цього залишається створити в учнів установку на тривале запам'ятування почутого навчального матеріалу. Педагог запевняє школярів, що наступного дня вони самі пересвідчаться в тому, наскільки легко запам'ятується новий навчальний матеріал.

Найчастіше музику з сольним концертом записують на магнітофонну стрічку. Інколи для неї готують настінні картини і таблиці, за якими спостерігають учні, слухаючи музику. Коли вчитель упродовж сольного концерту показує прочитане на таблицях чи зображене на картинах, руки його рук і всього тіла збігаються з ритмом музики.

Особливо часто в сугестопедичному навчанні використовуються **уроки-ігри**. Дидактична гра нерідко в межах свого сюжету об'єднує всю навчальну діяльність учнів.

Так, під час вивчення із шестиричками школи №138 м. Софії теми з математики «Додавання і віднімання чисел у межах 20 без із переходом через десяток» використовувалася гра «Чарівний мішечок».

Суть її в тому, що кожен учень заздалегідь отримує від учителя пакетик з картками, на яких написані числа від 0 до 10, а на звороті – від 11 до 20. У «Чарівному мішечку» – картки, на яких написані всі випадки додавання і віднімання чисел у межах 20. Виходять два учні в коронах з написами «Ча-

рівники». Один із них тримає «чарівний» мішечок, а інший виймає з нього по одній картці і показує її всьому класу. Усі учні усно розв'язують задачу і піднімають свої картки з відповідями.

Гру ще інколи проводять як змагання між рядами або між хлопчиками і дівчатками.

Часто в іграх використовуються малюнки, які відображають зміст ігрової ситуації.

У середній та старшій ланках шкільної освіти основною формою навчання з використанням сугестопедичних підходів продовжує залишатися **урок**. Однак часто під час його моделювання враховується структура так званого **сугестивного курсу**.

Основні структурні частини такого уроку:

ВХІДНА БЕСІДА. Мета її – формування в учнів установки на легке і приемне засвоєння навчального матеріалу.

ДОСЕАНСОВА ФАЗА. Упродовж неї учні вперше ознайомлюються з новим навчальним матеріалом.

СЕАНСОВА ФАЗА. Складається із двох уже відомих сеансів активного і пасивного.

Під час активного сеансу школярі, слухаючи вчителя, стежать за його словами, дивлячись у заздалегідь підготовлені тексти. Учитель читає текст у відомій інтонаційній колисці (запитальна, м'яка, імперативна інтонації).

Пасивний, або концертний сеанс передбачає прослуховування того ж самого навчального матеріалу на тлі тихої релаксуючої музики в урочистій концертній атмосфері.

ПІСЛЯСЕАНСОВА ФАЗА. Має такі структурні частини:

- а) первинна розробка навчального матеріалу;
- б) вторинна його розробка;
- в) етюдні розробки.

Сеансова фаза призначена для запам'ятовування навчального матеріалу на репродуктивному рівні. Післясеансова – на конструктивному і творчому.

Отже, сугестивний курс передбачає такі педагогічні особливості: 1) проведення під час входної бесіди попередньої психолого-педагогічної підготовки, завдання якої сформувати передумови для подальшого розвитку стану концертної псевдопасивності; 2) спеціальне формування і використання в навчальному процесі особливого функціонального стану, що забезпечує ефект гіпермнезії, таким станом є так звана концертна псевдопасивність; 3) прагнення до одночасного використання великої кількості різноманітних засобів психолого-педагогічного впливу, що призводить до засвоєння навчального матеріалу на творчому рівні.

Сугестопедичний урок у середніх та старших класах обов'язково пе-

редбачає глобалізацію навчального матеріалу і розробку глобальних тем, які дають можливість отримати цілісне враження виучуваної теми.

Форми навчальних занять на курсах вивчення іноземних мов для дорослих визначаються характером глобалізації навчального матеріалу. Згідно з «Методичною інструкцією для викладача, який навчає іноземні мови дорослих» Г.К.Лозанова передбачено такі основні етапи розробки глобалізованої теми: 1) дешифровка; 2) активний концертний сеанс; 3) псевдопасивний концертний сеанс; 4) розробка першого дня після сеансу; 5) розробка другого дня після сеансу; 6) заняття третього дня після сеансу; 7) частина вихідного рівня [7, с.56–61].

Кожний із цих етапів визначає характер навчальних форм. Так, **заняття з дешифровки навчального матеріалу** викладач присвячує знайомству курсантів між собою та первинному ознайомленню з навчальним матеріалом. Це своєрідний урок рольової гри, яка полягає в тому, що на основі художньо-дидактичних легенд, які містять найважливіші лексико-граматичні форми, пропонується кожному курсантові «автобіографія» з атрибуутами національності виучуваної іноземної мови. Курсанти знайомляться між собою.

На цьому занятті використовується незначний реквізит, магнітофонні записи музики, діапозитиви, фільми, необхідні для рольової гри предмети і матеріали.

Головна відмінність занять з дешифровки від подібних у традиційній навчальній системі в тому, що перші вступають у логічний взаємозв'язок з іншими навчальними формами і є невід'ємним складовим елементом сугестопедичної системи, яка в єдиності всіх своїх компонентів забезпечує розкриття резервного комплексу учнів, студентів, курсантів, що й зумовлює ефект гіпермнезії. Подібного системного зв'язку уроків рольової гри, які б у поєднанні з іншими формами занять призводили до виникнення явища неаддитивності, у традиційній навчальній системі немає.

Активний концертний сеанс як форма навчальних занять у традиційній навчальній системі не зустрічається. Він може залежно від обсягу навчального матеріалу вміщуватися в межі уроку, а може й виходити, оскільки дозволяється його тривалість до 50 хвилин.

Під час підготовки до активного концертного сеансу викладач добирає емоційно насычений музичний твір, з багатою мелодією і гармонією. Попередньо прослуховує його, уловлюючи зміни настрою, темпу, динаміки. Розділяє програму введення навчального матеріалу відповідно до особливостей музичного супроводу. Тренує нюансування свою голосу в процесі читання відповідно до нього. Для самоконтролю в темпі читання викладач спочатку прочитує подумки переклад або фразу, а потім читає її повільно вслух. Найважливіше, щоб читання було якомога близче до му-

зичного твору. Від цього залежить глибина запам'ятовування навчального матеріалу слухачами.

Поведінка викладача перед початком сеансу урочиста, як на початку концерту. Спокійно вичікується звучання першої музичної теми або введення. Після вловленої цезури (дихання, пауза) починається читання навчального тексту з урочистим інтонуванням залежно від характеру музичного твору. Перш ніж сказати наступну фразу викладач уважно стежить за змінами в музиці, відповідно до них змінюючи настрій. Мажорний лад супроводжується радісним настроєм, мінорний – інтимно-ліричним. Темп читання залежно від музики стає повільним, помірним чи швидким. Голос – тихим, середнім, сильним.

Педагог постійно стежить, щоб починати читання на сильний, так званий ударний час, а завершувати – наприкінці музичної фрази. Якщо це не вдається, то необхідно почекати, щоб вона скінчилася. Для цього потрібно постійно стежити за найяскравішою мелодійною лінією. Коли вона розвивається у високому реґістрі, то голос не повинен тоншати, а стищуватися і ставати грудним.

Слова, які мають особливо важливу лексико-граматичну інформацію, інтонаційно виділяються.

Під час читання викладач інколи відривається від тексту і поглядом чи жестом виявляє певну увагу до курсантів.

Про найважливіший компонент активного концертного сеансу Г.К.Лозанов висловився так: «Образно кажучи, читання повинно бути своєрідним новим інструментом в оркестрі, який підкреслює музичну фразу і робить зрозумілішим її психологічне насичення» [7, с.58].

Основна відмінність псевдопасивного концертного сеансу від активного полягає в тому, що впродовж першого курсанти зберігають зовнішню пасивність, не стежать за текстом, який читає викладач. Але в цей час на підсвідомому рівні процес запам'ятовування інтенсифікується.

Музичний супровід цього сеансу відзначається строгостю змісту і форми, інтелектуальною глибиною.

На початку сеансу викладач саморелаксується. Спокійно і зручно сідає в крісло. Пильнує, щоб курсанти спонтанно наслідували його.

Починає читати у звичайному розмовному темпі виучуваної мови настільки художньо, наскільки цього вимагає діалог, тобто з легкою зміною в тембрі голосу під час реплік різних діючих осіб і залежно від емоційної насиченості образів. За таких умов музика в основному є фоном для релаксації, хоч і подається із силою звичайного концерту.

Сугестопедичні концертні сеанси – вершина ритуального циклу. Їх поєднання в єдиному циклі забезпечує гіпермnestичний ефект.

Форму занять першого дня після сеансу можна визначити як уроки хорового прочитування заздалегідь поділеного на частини тексту, у відпов-

ідних місцях якого швидко даються фонетичні пояснення. Упродовж читання курсанти поглядають на переклад.

Наступного дня характер навчальних занять урізноманітнюється. Вони нагадують уроки читання та перекладу з елементами гри, пісні, цікавими, заздалегідь (удома) підготовленими розповідями курсантів, анекдотами. Робота попереднього дня продовжується до повного вичерпування граматичних одиниць, уведених в урок.

Викладач повільно читає новий текст, у якому узагальнені найважливіші лексико-граматичні одиниці опрацьованого діалогу, але в новому варіанті – з прямою та непрямою мовою. Цей текст є основою для складання курсантами на наступний день власної подібної розповіді, яка теж повинна бути з прямою та непрямою мовою. Бажано, щоб ці розповіді були в тісному зв'язку з новою роллю кожного курсанта.

Домашні завдання в цей час усні.

У наступні дні після сеансу переважають такі форми навчальних занять, як: 1) **уроки спонтанної комунікації**; 2) **уроки рольових ігор**.

Сугестопедичні курси передбачають уроки письмових контрольних робіт, які найчастіше стимулюються розмовами на основі певного плану. Такі роботи передбачаються за кілька днів до закінчення курсу.

Упродовж усього курсу з метою стимуляції проводяться легкі контрольні роботи. Вони передбачають переклад рідною мовою цілих смыслових блоків діалогу чи додаткового читання після їх перекладу в ході розробок. Курсанти в такому випадку або роблять самостійний переклад у письмовій формі, або записують переклад тоді, коли викладач повільно читає діалог або текст.

Порівняно з існуючими курсами інтенсивного вивчення іноземної мови в курсі Л.Ш.Гегечкорі заняття досеансового викладу навчального матеріалу відрізняються тим, що викладач зачитує текст наступного діалогу без перекладу. Це, на думку дослідниці, підсилює ефект запам'ятовування.

Спеціальне заняття присвячене соціометричному тестуванню слухачів, яке згодом допомагає спостерігати за змінами групової динаміки.

Для уроків рольових ігор характерне широке використання задач на розвиток мислення та проблемних ситуацій.

Сугестія сеансів запам'ятовування посилюється за рахунок використання не лише музики, а й світломузики.

Заняття активного опрацювання навчального матеріалу нерідко пов'язуються із субсенсорним підкріплленням, яке являє собою ультракороткий виклад в кількості до 600 раз одного і того ж навчального матеріалу.

Уроки рольової гри, які передбачають проблемні ситуації та задачі на

розвиток мовлення, – основна форма занять емоційно-смислового методу І.Ю.Шехтера, який вважає, що рольова гра, проблемні ситуації та такі задачі залишають у процес навчання не тільки логіко-раціональну сферу мислення, а й установки, різнобарв'я гами емоцій та переживань, що й відповідає емоційно-смисловому підходу до проблеми інтенсивного навчання, яке становить поряд з іншими складовими основу сугестопедії.

Отже, для добору навчальних форм кожному з розглянутих сугестопедичних методів навчання характерна закономірність: підпорядкування їх досеансовому та сеансовому викладу навчального матеріалу з подальшою розробкою на творчому рівні.

Власне сугестопедичними новими навчальними формами є концертні сеанси або сеанси гіpermнезії. Навчальні ж форми, які використовуються для післясеансової розробки навчального матеріалу, доволі часто трапляються у традиційній навчальній системі, однак не будучи пов'язаними в цій системі з іншими елементами сугестопедичного навчання, не створюють того особливого стану неаддитивності, яке вивело сугестопедію в розряд світових педагогічних явищ.

Отже, розглянувши сугестопедичний напрям сугестопедагогіки, можна дійти висновку, що він певним чином вигідно відрізняється від гіпнотерапії та релаксопедії. Не зумовлює порушення режиму як педагога, так і вихованця. Не вимагає зайвого часу для введення у стан автогенного занурення. Використовує в основному відомі кожному досвідченому педагогові засоби навчання та виховання, які в певному цілеспрямованому поєднанні створюють гіpermnestичний ефект. Сприяє всебічному розвитку особистості. Привчає застосовувати принцип глобалізації не тільки в навчанні, а й у житті. Відіграє психогігієнічну роль, не маючи ні юридичних, ні медичних протипоказань.

ВИСНОВКИ ДО ДРУГОГО РОЗДІЛУ

Науково-технічна революція, швидкий розвиток інформаційних технологій зумовили необхідність інтенсифікації навчально-виховного процесу. Пошуки шляхів її здійснення у другій половині ХХ століття відбувалися у трьох напрямах: а) подальшої технізації цього процесу; б) використання внутрішніх резервів можливостей людини; в) поєднання можливостей технізації з можливостями використання внутрішніх резервів людини.

Мрії про «еру насичення навчальними автоматами», «загальний електронний мозок», «канали зв'язку» тощо незабаром засвідчили про свою найвністість. Жоден „автомат“, який би складний він не був, ніколи не зможе замінити людину з її необмеженою емоційно-образовою сферою, із тим «променесприйняттям» і «променевипусканням», про які свого часу писав К.С.Станіславський.

Другий напрям пошуку шляхів до інтенсифікації навчально-виховного процесу призвів до виникнення в педагогіці нового психотерапевтичного напряму. Представила його сугестопедагогіка – наука про **цілеспрямоване** використання різноманітних засобів навіювання з метою впливу на мнестичні можливості учня, студента чи курсанта. Залежно від прийомів впливу на ці можливості оформилися основні напрями сугестопедагогіки: гіппонедія (орієнтація на функціональні можливості «сторожової пункту» уві сні), релаксонедія (використання прогресивної м'язової релаксації та автогенного тренування) і сугестонедія (використання сугестивних впливів).

Кожний із цих напрямів розглядався насамперед у вузькому значенні – як навчальний метод. Лише згодом зрозуміло, що їх слід розглядати значно ширше – як оригінальні дидактико-психологічні системи.

Ми ж розглядаємо їх як цілісні педагогічні системи з виділенням структурних компонентів і показом органічних взаємозв'язків між ними.

Адже нові підходи до впливу на мнестичні можливості людини змусили змінити характер добору і структурування змісту навчального матеріалу, зумовили не лише певні зміни в усталених формах навчання, а й виникнення оригінальних, виявили потребу в деяких нових засобах навчання. Зумовили необхідність зміни характеру відносин на лініях учитель – учень, учень – учні, учні – учитель.

Гармонійно впиваючи на розвиток особистості, напрями сугестопедагогіки висунули конкретні вимоги до виховання людини. Без самодисциплінної активної ролі самого учня, студента чи курсанта в сугестопедагогічному навчанні процес останнього неможливий. Тому важливими складовими кожної з названих педагогічних систем стали: а) розвиток – саморозвиток, б) виховання – самовиховання; в) освіта – самоосвіта.

Кожна з педагогічних систем, реалізуючи себе в межах певного освітнього закладу, передбачає три підсистеми останнього: а) психолого-педагогічну, б) адміністративно-гospодарську, в) організаційно-управлінську.

У цьому розділі ми розглянули лише першу з них. Інші дві розглядатимуться в останньому.

Розгляд основних напрямів сугестопедагогіки в предметній, функціональній та історичній площині дав можливість виявити логіку їх розвитку.

Виникнувши в умовах технократизації суспільства як відзук на потребу розширеного, тривалого запам'ятовування інформаційного матеріалу, гіппонедія, наприклад, через організаційно-матеріальні передумови виявила неспроможність масового використання в педагогічній практиці. Однак вона не пішла з педагогічної сцени безслідно. Залишився напрацюваний, необхідний для подальшого розвитку сугестопедагогіки досвід. Експериментально було доведено великі можливості неусвідомленої психічної діяльності людини в природному та гіпнотичному снах. Ці можливості стосувались як навчання, так і виховання. Стосовно першого порівняно швидко були виявлені випадки, коли результат педагогічної дії суперечив її меті. Це насамперед стосувалося засвоєння великих обсягів навчальної інформації у стані гіпнотичного сну. Гіппонедія є «уночі» з навчальною метою (тобто засвоєння інформації у стані природного сну) раз і наважки довела свою очевидну економічну неспроможність.

Але у вихованні гіппонедія, образно кажучи, ще не сказала свого останнього слова. Насамперед це стосується проблем перевиховання, подолання шкідливих звичок, формування рефлексу цілі, десугестування напластикованих у процесі соціальної практики

уявлень про межі власних можливостей, розвитку здібностей та задатків людини, використання неусвідомленої психічної діяльності під час сну у творчому процесі.

Значну частину організаційно-матеріальних перешкод для масового поширення які були характерні гіпнотерапії, зняла релаксонедія. У процесі експериментальних досліджень не було виявлено межі, за якою результат педагогічної дії суперечить її меті. М'язова релаксація та автотренінг, які лежать в основі впливу на мнестичні можливості учня, благотворно впливають на здоров'я останнього. Медицина радить займатися ними так само часто, як і фіззарядкою. Ні юридичних, ні медичних протипоказань для психічно здорових людей вони не мають.

Зрозуміло, що насторожує останнє – «для психічно здорових людей». Це накладає певну відповідальність на медичні представництва освітніх закладів та їхню адміністрацію. Тут необхідна скрупульозність. **Релаксонедічні заняття не можна проводити педагогові, схильному до психічних захворювань. Не можна такі заняття проводити в навчальній групі, у якій хоча б один вихованець схильний до таких захворювань.**

У всіх інших випадках релаксонедія дає хороші результати не лише в навчанні, а й у вихованні. Експериментально доведено, що найкращі навчальні результати можна отримати під час застосування на релаксонедічних сеансах чотириелементного тренування (психічний та фізичний спокій, відчути тяжкості та теплоти правої руки).

Ефективне використання засобів релаксонедії для перевиховання «важких» підлітків та викорінення шкідливих звичок.

Релаксонедічні сеанси не вимагають додаткових матеріальних витрат. На відміну від природного сну і гіпнозу в стані релаксації зберігаються елементи критики. Це засвідчує активний характер засвоєння інформації в цих умовах. Принцип активності учня – визначальний для релаксонедії. Без бажання та активності школяра релаксонедічні заняття чи то з навчальною, чи то з виховною метою як такі відбуваються не можуть.

Релаксонедія порівняно з гіпнотерапією значно розширила можливості для свого масового застосування, яке нині не відбувається. Причини цього, порівняно з гіпнотерапією, вже іншого характеру. Знявши організаційно-матеріальні перешкоди для свого масового поширення, релаксонедія висунула набагато вищі, ніж гіпнотерапія, вимоги до підготовки (особливо психотерапевтичної) педагога.

Певні проблеми для релаксонедія зумовлює необхідність дотримання принципу активності самого вихованця на релаксонедічних заняттях, на яких, як правило, не такі вже й поодинокі різні так звані казуїстичні випадки, до подолання яких педагог найчастіше не готовий.

Релаксонедія для успішної діяльності потрібно значно більше внутрішньої сміливості, ніж гіпнотерапія. А відповідних центрів для підготовки релаксонедія на вітчизняних теренах немає.

Сугестопедії, напротив агрупажу релаксонедії, вдалося уникнути протипоказання релаксонедії. **Сугестопедичні заняття можна проводити кожному педагогові з будь-якою групою вихованців.**

Використовуючи засоби навіювання у звичайному стані свідомості, сугестопедія дає в багатьох випадках ще кращі результати навчально-виховної діяльності, ніж гіпнотерапія та релаксонедія. Чимало сугестопедичних засобів переважно фрагментарно використовується освітнями у вітчизняному педагогічному просторі. Таким чином, сучасний вчитель чи викладач краще підготовлений до сугестопедичної роботи, ніж до релаксонедічної.

Особливе місце серед засобів сугестопедії, напротивагу гіпнopedії та релаксонедії, належить сугестонедичному мистецтву, якому властиві звільнююча та стимулююча функції.

Сугестонедія, за образним висловом Г.К.Лозанова, не створила нової азбуки. Найімовірніше вона з давно відомих і надзвичайно поширених у педагогічній практиці елементів створила нове поєдання, яке зумовило так зване **явище неаддитивності**, коли властивості новоутворення вже не зводяться до властивостей його складових. Явищем неаддитивності в сугестонедії став **ефект гіпермнезії**. Поряд із цим відбувається стимуляція не тільки пам'яті, а й усієї особистості в цілому – її інтересів, інтелектуальної активності, мотивації, творчого і морального розвитку.

Однак сугестонедія, як гіпнopedія та релаксонедія, не стала масовим явищем у вітчизняній педагогіці, хоча за рубежем пошиrena.

Головна причина цього – незнання та невміння початкового сугестонеда дотримуватися тих пропорцій поєдання складових елементів сугестонедії, які зумовлюють ужЕ згадане явище неаддитивності.

Г.К.Лозанов визначав сугестонедію як поєдання глобалізації з естетизацією. Глобалізація без естетизації – «небезпечна річ», а естетизація без глобалізації «самоціль».

Проблеми естетизації навчального матеріалу не є чимось новим для вітчизняного педагога. Тут уже напрацьовані чималий досвід. Водночас проблема глобалізації навчального матеріалу досі залишається майже недослідженою, хоча чудові зразки такої глобалізації зустрічаються у практиці педагогів-новаторів (В.Ф.Шаталов та ін.). Естетизація ж без глобалізації навчального матеріалу призводить до ужЕ згаданої самоцілі використання звільнюючої та стимулюючої функцій дидактизованого мистецтва і до принципу залишковості в його використанні.

Стримує розвиток сугестонедії на вітчизняних теренах відсутність відповідної літератури, підготовчих центрів, можливості обміну досвідом.

Нове тисячоліття з метою розв'язання глобальних проблем людства висуває перед освітою такі завдання, які неможливо розв'язати на шляху засвоєння лише традиційних компонентів змісту останньої – знань, умінь та навичок. Нові завдання вимагають засвоєння підростаючим поколінням у системі освіти насамперед нетрадиційних компонентів її змісту – досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, духовності. Напрацьованого сугестонедію в ціому напрямі досвіду, звісно, недостатньо. Зважаючи на це, виникає необхідність її подальшого розвитку, появи нових сугестонедичних модифікацій, які б найкраще відповідали потребам сучасності.

Сугестонедія як психотерапевтичний напрям у педагогіці в основному запропонувала другий шлях пошуків інтенсифікації навчально-виховного процесу – шлях використання внутрішніх резервних можливостей людини. Однак ще в 70-х роках минулого століття сугестокібернетичним інтегральним методом В.В.Петрусинського вона зумовила появу третього шляху пошуків інтенсифікації – шляху поєдання можливостей технізації з можливостями використання внутрішніх резервів людини. Тоді суспільство виявилося економічно не готовим не лише до засвоєння цього шляху, а й до належного дослідження та вивчення його проблемних моментів. Але життя йде вперед і майбутнє сугестонедії визначатиметься його поступом.

Роздiл третiй

СУГЕСТОПЕДИЧНА МОДЕЛЬ ХЕТвод

3.1. Цiлепокладання сугестопедичної моделi ХЕТвод у свiтлi завдань фiлософiї сучасної освiти

Кожна педагогiчна система або будь-який її складовий елемент у процесi їх застосування, тим паче у нових умовах, потребують певного вдосконалення.

Необхiднiсть цього неодноразово визнавав Г.К.Лозанов. Зокрема вiн вважав цiлком можливою появу нових варiантiв сугестопедiї, якi називав адаптацiями. Однак, передбачаючи це, попереджав, що авторам адаптацiй потрiбно буде пояснювати, результатом яких практичних мiркувань стала поява нової адаптацiї [7, c.55].

Появу наприкiнцi 60 – 70-х рокiв у колишньому СРСР створених на базi сугестопедичної системи Г.К.Лозанова нових методiв iнтенсивного вивчення iноземних мов I.В.Шувалова пояснила як свiдчення того, що «... Г.Лозанов не методист i не лiнгвiст, а психотерапевт. Тому завдання створення конкретної методичної системи не могло бути розв'язаним» [11, c.51].

У пресi неодноразово зверталася увага на те, що сугестопедiя пов'язана в основному з вивченням iноземних мов, яке становило основу її експериментальної бази. На це Г.К.Лозанов вiдповiв: «Для нас iноземна мова не бiльше як зручна модель, своєрiдний полiгон, на якому ми вiдпрацьовуємо певнi особливостi методики, щоб утiлити її у викладання будь-яких дисциплiн» [8].

Для прикладу вiн неодноразово розповiдав про десятикласникiв однiєї iз столичних шкiл, якi в 1970/71 навчальному роцi пройшли курс сугестопедичного вивчення шкiльних предметiв, опановуючи останнi почергово.

Однак майже третина столiття вiд часу появи сугестопедiї не забезпечила, як це передбачалося, її масового поширення як нової дидактико-

психологічної системи, здатної до перенесення на будь-який навчальний предмет. У тому вигляді, у якому її пропонують співробітники НДІ сугестології, нові цікаві підходи до навчання та виховання не можуть знайти масового застосування. Справді, організація дидактичних спектаклів, дитячих опер, концертних сеансів, у яких задіяні професійні актори, можлива лише в експериментальних умовах.

Чимало освітніх проблем, які можна було б розв'язувати засобами сугестопедії залишаються недослідженими. Тим паче, що серед інших педагогічних напрямків вона найближча до сучасної методології наукового пізнання, яка розкриває в собі важливі закономірності взаємозв'язку форм інтуїтивного і логічного мислення, зокрема, підсвідомого і свідомого, чутевого й абстрактного, ірраціонального та раціонального тощо.

Водночас умови розширення кола засобів сугестопедії, подальшого розвитку її, деталізації загальнодидактичних та методологічних підходів дають можливість розв'язування найважливіших завдань, які поставлені перед світовою та вітчизняною освітою сучасною її філософією.

Сучасна система освіти, як на вітчизняних теренах, так і за рубежем, перебуває в кризовому стані. З одного боку, загострення глобальних проблем, яке загрожує загибеллю людству, свідчить про нездатність її виплекати в людей відповідний світогляд. А з іншого, продовжується відчуження освіти від індивідуальних інтересів більшості людей, від їхнього внутрішнього світу. Таким чином, сформувалася головна суперечність педагогічного процесу – суперечність між загальними та індивідуальними інтересами, між загальносуспільним «треба» і власнеособистісним «хочу».

Загальносуспільне «треба» вимагає, на думку лауреата Нобелівської премії А.Печчеї, виховання в людини такого світогляду, який би забезпечував їй «... гармонійну взаємодію із природою, і з іншими людьми» [86, с.155]. В Україні цей напрям формування світогляду сучасної людини пов'язаний з ідеями ноосферної цивілізації В.І.Вернадського та його послідовників. Згідно з цими ідеями, вся діяльність сучасного суспільства повинна вписуватися в основну закономірність життя – біогеохімічний кругообіг, у збереження його сталої нерівноваги, яка є тим принципом ноосферного світогляду, з яким кожна людина повинна пов'язувати всі види своєї діяльності.

Власнеособистісне «хочу» зводиться до того, що кожна людина мріє прожити вік абсолютно щасливою, найповнішою виявлені своїй здібності та нахили, і в цьому досягти тих висот таланту чи й геніальності, які захоплювали б усіх. Хто про це не мріяв у юнацькі роки? Однак самореалізуватися вдається лише одиницям.

А.В.Мудрик стосовно цього робить висновок: «Більшість ломоносових і чайковських втрачається на життєвому шляху, оскільки умови їх соціалізації (навіть досить сприятливі) виявляються недостатніми для роз-

витку і реалізації закладеної в них високої обдарованості, про що ні вони самі, ні їхні близькі навіть не здогадуються» [122, с.192]. Завдяки цій обставині подібних людей (а їх більшість) нині зараховують до так званого латентного виду жертв несприятливих умов соціалізації.

Ми вважаємо, що у цьому випадку, образно кажучи, віз ставиться переду коня, оскільки особистості відводиться пасивна роль у розв'язанні такої проблеми, як самореалізація і розвиток власних здібностей, таланту, що є найяскравішим атрибутом щастя. За такого підходу кожна людина із суб'єкта діяльності перетворюється в її об'єкт.

Згідно з А.В.Мудриком, виявляється, що в Ломоносова, сина рибалки із засніженої напівдикої Півночі, умови для самовиявлення власної обдарованості були достатньо сприятливими, а для основної маси корінних жителів столичних міст недостатні, хоча певною мірою і сприятливі, як визначає сам дослідник проблем соціальної педагогіки.

Такі аргументи дозволяють дійти висновку, що першопричини реалізації обдарованості кожної людини слід шукати не в зовнішніх умовах діяльності особистості, а у її внутрішньому складі. Через це сучасна система освіти, деякі навчальні системи, методики, методи повинні бути насамперед спрямовані на допомогу людині в найповнішій реалізації внутрішньоособистісного «хочу», цілеспрямуванні його.

Певні проблеми щодо цього покликані розв'язати особистісно орієнтоване навчання, яке входить у практику роботи сучасної школи.

Перша з них пов'язана з так званою **живою інтенцією** учня, суть якої не можна розкрити логічними формами пізнання або мовою. Вона випливає з того, що життєдіяльність будь-якої людини визначається головним чином не її знаннями про закономірності цієї діяльності в усвідомлено-логічній формі, а її певною неусвідомленою цілеспрямованістю мислення та намірами цієї діяльності.

У цьому випадку кожен із нас певним чином успадковує від природи здатність, згідно з якою кожній квітці призначено зацвісти своїм, раз і завжди визначенім кольором.

... Прийшла весна у березневий ліс,
А там підсніжник задирає ніс.
Для нього сонце – золото до ніг,
І небо обливає синявою,
А він пробивсь крізь посірілий сніг,
Щоб спалахнути вперто білизною.

С.С.Пальчевський

Виявити її усвідомити суть інтенції складно не лише дитині, а й дорослому. Тому ми вважаємо, що завдання сучасних дидактичних систем, ме-

тодик та технологій навчання – сприяти виявленню та врахуванню в навчальній діяльності цієї живої інтенції кожного учня.

Друга проблема полягає в одній із головних ідей, що об'єднує всіх представників антихолістського напряму філософії освіти, суть її полягає в тому, що люди постійно зустрічаються з новими проблемами, з такими незнайомими ситуаціями, де вже відомі правила діяльності і знання про цю діяльність неточні, а то й помилкові. Зважаючи на це, Лев Шестов писав: «Яка користь від загальних правил? Жодної. Природа владно вимагає від кожного з нас індивідуальної творчості» [123, с.164–165]. Через це **важлива мета сучасної освіти – не стільки передавання новому поколінню вже на-громадженої в попередній культурі системи знань, умінь і навичок, як формування рис згаданої індивідуальної творчості.**

Третя проблема тісно пов'язана з другою. Вона спирається на методологію виховання творчої особистості. У світовій педагогічній літературі загальноприйнятною стала думка про неможливість розробки подібної методології, оскільки, суть будь-якої творчої діяльності полягає саме в розв'язанні нових проблем, де всі вже відомі нам закономірності та методи діяльності не можуть привести до позитивного результату. Однак автор одного з посібників сучасної філософії освіти В.С.Лутай стосовно цього пише: «...Спіркін А.Г. вважає, що «інтуїція» (мається на увазі творча інтуїція як суть творчості. – С.П.) це як би звернута логіка мислення. Тому важливим завданням пізнання вважається розкриття в логічній формі інтуїтивних механізмів творчої діяльності. Згідно з цим не тільки можна, а й треба розробляти методологію творчості» [79, с.149].

Для останньої виявляється корисною розробка **методики переходу чуттєвого, інтуїтивного в їх мовне висловлювання, що розвиває лінгвістичну та інтелектуальну розкутість дитини** [124, с.154].

Четверта проблема, пов'язуючись із попередніми, випливає з філософії нестабільності І.Пригожина і розробленої нею так званої синергетичної методології, що вимагає від учителя правильноого розуміння співвідношення в межах певної міри взаємодії двох протилежностей, зокрема: 1) тієї педагогічної створюючої дії, яка визначається її метою; 2) руйнуючої сили педагогічного процесу, що визначається необхідністю хаотичного передбаченого елементу в ньому.

Зважаючи на це, сьогодення, на думку представників згаданого найновішого напряму сучасної філософії освіти, вимагає від учителя **не нав'язування своїм вихованцям як складно організованим системам шляхів їх розвитку, а розуміння того, «... як сприяти їх власним тенденціям розвитку, як виводити із системи їх шляхи»** [125, с.4].

П'ята проблема стосується твердження Л.С.Виготського про те, що «... на переломних моментах розвитку дитина стає важковиховуваною внаслі-

док того, що зміна педагогічної системи, яка застосовується до дитини, не встигає за швидкими змінами її особистості» [126, с.252–253]. Використовуючи синергетичну методологію для розв’язання цієї проблеми, педагогу необхідно передбачати і враховувати **унікальність розвитку дитини на переломних етапах її онтогенезу**.

Знаходження шляхів розв’язання згаданих проблем це лише частина завдань, які визначають необхідність авторської моделі сугестопедичного навчання.

Інші завдання пов’язані з адаптацією сугестопедичної навчальної системи до вимог згадуваного загальносуспільного «треба», яке в поєднанні з власнеособистісним «хочу» і призвело до формування головної суперечності педагогічного процесу. Виникає чимало проблем, які вимагають переосмислення характеру та напрямів навчального процесу, його завдань, мети, засобів, методів.

Проблемою надзвичайного значення є виховання так званого **ноосферного світогляду**, пов’язаного з учением В.І.Вернадського про ноосферу. Для цього слід виходити з двох основних протилежних досягнень людської думки [79, с.105]:

1) розкриття субстанціональної єдності різних, зрештою, протилежних властивостей явищ реального світу, у тому числі будь-яких протилежних інтересів, цінностей людей;

2) кожне явище суспільства – від певного типу культури доожної особистості, зокрема – має свою унікальну особливість, яка не може бути зведена до якоїсь загальної суті, розвиток усіх цих явищ відбувається тільки завдяки тим суперечностям, які виникли між ними.

Субстанціональною основою для доожної особистості, своєрідним фундаментом її **екопсихологічної системи** повинна стати система антропокосмічних цінностей, згідно з якою людські ідеали, розвиток суспільства і кожного його члена зокрема повинні узгоджуватися зі стихійними процесами розвитку природи та Космосу. Унікальність кожного явища суспільства чи особистості вимагає утвердження у свідомості вихованців розуміння необхідності не виходити за межі цих суперечностей, не доводити їх до антагонізму, а, навпаки, у межах діалогової взаємодії знаходити спільну субстанціональну основу.

У цьому випадку може допомогти досвід роботи школи діалогу культур – одного з найцікавіших напрямів сучасної педагогіки. Необхідно запозичувати розроблену нею методологію поєднання загальнолюдських цінностей з цінностями певної культури чи певної особистості. Ідеї концепції школи діалогу культур спрямовані як проти догматичної педагогіки, так і проти ідейного хаосу та еклектичної суміші [127].

Критикується та методологія викладання, яка ґрунтуються на абсолютизації тільки одного можливого розв'язування певної проблеми, на розумінні основної мети навчання тільки як засвоєння певної суми знань і вмінь, які визначаються як необхідні у вітчизняній системі освіти.

Будь-яка новітня навчальна система повинна передбачати навчання учнів вести діалог не лише з учителем та оточуючими, а й із самим собою, зі своїм вимріяним ідеалом, із Богом, оскільки, на думку автора концепції філософії вчинку М.М.Бахтіна, конфліктні ситуації в суспільстві є наслідком і виявом конфліктних ситуацій у душі кожної особистості. А тому для подолання суспільних негараздів, розв'язання глобальних проблем необхідно, насамперед, кожній особистості подолати внутрішній конфлікт. Образно кажучи, для того, щоб у всьому світі мирно і тихо засвітило сонце, необхідно, щоб воно спочатку мирно і тихо засвітило в душі кожного з нас.

На думку М.М.Бахтіна, методологія подолання внутрішнього конфлікту саме і зводиться до згаданого діалогового спілкування. **Гармонійно розвинена творча особистість сьогодні повинна вміти розв'язувати суперечності, що виникають між нею та іншими людьми, суспільством, не виходячи за певні межі у взаємодії тих протилежностей, які створюють ці суперечності.** А досягнути цього можна лише за умови виховання під час вивчення всіх навчальних дисциплін високої духовності, складовими якої є такі внутрішні цінності, як почуття любові, добра, краси, гармонії, справедливості тощо.

Досі, на жаль, поняття духовності пов'язують з релігійністю. Наука подеколи залишається остоною цього поняття, а інколи і протиставляється йому. На думку авторів концепції гуманітаризації шкільної освіти С.У.Гончаренка і Ю.І.Мальованого, «... духовність у сучасному світі – це далеко не релігійність, як часто говорять. Це наукові знання, уміння розібратися у світі, чого нам часто бракує. Духовність не можна плутати не лише з релігією, а й з ерудованістю, начитаністю, інтелігентністю. Вона не-віддільна від почуття людиною єдності з Природою, Світом, Усесвітом, від прагнення до вищих цінностей та ідеалу Смислу, Істини, Добра й Краси» [128, с.31].

У вихованні засобами новітніх педагогічних систем духовності необхідно враховувати так званий **рефлекс свободи**, відкритий І.П.Павловим у тварин. Суть його зводиться до того, що в кожній з них існує субординація найважливіших її потреб, які вона задовольняє різними видами цілеспрямованої діяльності. Така ситуація сприяє формуванню в неї певних загальних закономірностей у послідовності цих видів цілеспрямованої діяльності. Тобто вибір того чи іншого варіанта діяльності здійснюється згідно з цими закономірностями. Коли ж тварина з певних причин не може здійснювати свою діяльність так, щоб вона відповідала згаданим закономірностям, то це є порушенням її рефлексу свободи, яке супроводжується негативними

емоціями і змушує тварину мобілізуватися для повернення до діяльності, яка відповідає її рефлексу свободи.

Такий рефлекс властивий і людям. За часів панування вищих духовних цінностей людина не порушувала свого рефлексу свободи, оскільки підкоряла індивідуальні інтереси суспільним. Під час панування матеріальних цінностей все стає навпаки.

Тому в навчальних закладах, відбираючи зміст навчального матеріалу з різних навчальних дисциплін, потрібно враховувати ситуацію формування такої субординації потреб людини, як внутрішніх, так і зовнішніх, яка б не порушувала рефлексу свободи громадянина суспільства у процесі гармонійного поєднання загальносуспільного «треба» і власнеособистісного «хочу».

Отже, нова стратегія сучасної освіти вимагає врахування в організації навчально-виховного процесу двох суперечливих тенденцій: 1) до дедалі вужчої спеціалізації, розширення і поглиблення вмінь вирішувати конкретні проблеми в певних видах діяльності; 2) до оволодіння найважливішими знаннями основних галузей людської культури і досягнення на цій основі глибокого розуміння власного місця і ролі в цьому суперечливому, розмайтому світі.

У цей історично відповідальний для України час проблема формування високої духовності її громадян набирає особливого значення. Адже давно відомо, що жодне правово-економічне законодавство не може повноцінно функціонувати, якщо воно суперечить пануючим у суспільстві моральним принципам та нормам. І це вже відповідно підтвердилося в нашій країні.

Виховання рис високої духовності потребує розв'язання проблеми поєднання точних і гуманітарних дисциплін, тобто стоять завдання гуманітаризації не лише шкільної, а й вузівської освіти. Це повинно призвести до поєднання пануючих нині сцинтично-технократичних цінностей із вищими духовними. Таке поєднання, на думку І.Пригожина, свідчить про «...зближення внутрішніх і зовнішніх світів, що, можливо, є однією з найважливіших культурних подій нашого часу» [129, с.52]. Воно покликане допомогти розв'язати гостру суперечність між сцинтичним і антисцинтичним (гуманістичним) типами світогляду й освіти.

Зважаючи на це, виникає необхідність, опираючись на синергетичні підходи в освіті, у розробці такої концепції педагогічної діяльності, згідно з якою, **викладання природничих та гуманітарних предметів буде органічно пов'язане між собою, де всі вони будуть взаємопроникати один в одного**.

Основою гуманітаризму тепер вважається раціональний антропоцен-тризм. Тому процес освіти, на думку С.У.Гончаренка та Ю.І.Мальованого, має сприяти «... утвердженню людської гідності в учня та розкритту

його потенційних можливостей. Це, по-перше, означає, що у фундамент формування особистості має бути покладено лише те знання, яке використовується на благо людини, завдяки якому вона, говорячи словами Гегеля, має визнати себе гідною найбільш достойного» [128, с.30].

Таким чином, у світлі завдань, поставлених перед освітою її сучасною філософією, випливає висновок, згідно з яким не можна визнати монополізму істинності ні існуючих сугестопедагогічних, ні традиційних педагогічних систем. Як уже згадувалося, об'єднуючою основою для них могла б стати певна уявна ідеальна педагогічна система, яка є точною моделлю цілісного природного світосприйняття дитиною та дорослою людиною світу в динаміці різновікових особливостей психіки. Зрозуміло, що для такого сприйняття необхідний синергізм усіх його складових.

З метою виконання поставлених перед сучасною освітою загаданих вище завдань необхідно певним чином підпорядкувати їм кожен із компонентів нової педагогічної системи.

Важливим завданням стає розробка методики відбору і структурування для потреб глобалізації навчального матеріалу як гуманітарних, так і природничих дисциплін. Проблема глобалізації змушує розв'язувати паралельну проблему співвіднесення науки із шкільними предметами. Близькою до них залишається проблема поєднання гуманітарних і природничих дисциплін на спільній субстанціональній основі, оскільки і ті, і інші є лише різними гранями відображення одного і того ж світу.

Потребує уваги проблема засвоєння нетрадиційних компонентів змісту освіти: досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, досвіду творчої діяльності, духовності. Виникає необхідність розробки методології передавання підростаючим поколінням досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу і досвіду творчої діяльності, формування духовності нерелігійними засобами, виховання в учнів розумної субординації внутрішніх цінностей з метою гармонізації їхнього рефлексу свободи з вимогами суспільства.

Важливе значення для передавання досвіду творчої діяльності матиме розробка методики розкриття в логічній формі інтуїтивних механізмів творчої діяльності; для передавання досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу – розробка методики переходу чуттєвого, інтуїтивного в їх мовлення, що розвиватиме лінгвістичну та інтелектуальну розкітість дитини.

Нова педагогічна система, опираючись на методологію виховання творчої особистості, повинна сприяти розвитку індивідуальної творчості вихованців, виявленню серед них майбутніх талантів та геніїв, стимулуванню їх зростання. Для цього виникає необхідність у розробці методики діагностики так званої живої інтенції вихованця, тенденції його розвитку, особливо на переломних етапах онтогенезу.

Виховання духовності нерелігійними засобами опирається на методику формування екopsихологічної системи (своєрідного внутрішнього храму. – С.П.) з фундаментом антропокосмічних цінностей. Таким чином, з метою розв'язання основної суперечності педагогічного процесу необхідно розробити й озброїти вихованців такими методиками:

- а) методикою розкриття субстанціональної єдності різних, протилежних властивостей реального світу;
- б) методикою розв'язання внутрішніх конфліктів посередництвом внутрішнього діалогу із самим собою, оточуючими, життєвим чи літературним ідеалом, Богом;
- в) методикою пошуку численних шляхів розв'язання певної проблеми.

Ми вважаємо, що створення у процесі навчання та виховання картини світу лише одними засобами науки робитиме її неповною, тому для надання цільності необхідне використання засобів мистецтва, філософії, творчої інтуїції, міфології.

З огляду на поставлені завдання, виникає потреба у відповідному педагогічному інструментарії, яким повинні стати нетрадиційні дидактичні принципи художності та емоційності, що в поєднанні з традиційними та сугестопедичними внесуть певні корективи в добір та структурування навчально-виховного матеріалу, вибір методів, прийомів, засобів та форм навчання і виховання.

Однією з ознак нової педагогічної системи повинна стати багаторівітність підходів до розв'язання актуальних проблем.

Основне завдання авторської педагогічної системи – розвиток індивідуальної творчості вихованців, самореалізація їх на цій основі, що покликане найповнішим чином задоволенням власноособистісне «хочу». Поряд з цим розвиток високих рис духовності нерелігійними засобами має за мету гармонізувати власноособистісне «хочу» із загальносуспільним «треба». Автор не бачить шляхів розв'язання цих двох завдань без використання такого педагогічного інструментарію, як нетрадиційні дидактичні принципи художності та емоційності.

Таким чином, оскільки основні напрями нашої уваги спрямовані в бік таких нетрадиційних компонентів змісту освіти, як досвід творчої діяльності, духовність і такого нетрадиційного педагогічного інструментарію, як художність та емоційність, то пропонуємо назвати авторську модифікацію сугестопедичної системи Г.К.Лозанова абревіатурою **ХЕТвод** (Художність, Емоційність, Творчість, Духовність. – С.П.).

3.2. Психолого-фізіологічні основи ХЕТвод

Модифікація сугестопедичної системи ХЕТвод спрямована на розв'язання головної суперечності педагогічного процесу – суперечності між загальними та індивідуальними інтересами, між загальносуспільним «треба» і власнеособистісним «хочу». Гармонізацію першого і другого ми вбачаємо на шляху створення таких умов у навчальному процесі, за яких учень отримав би можливість найповніше розвинути закладені генетично в ньому творчі здібності. Адже в цьому зацікавлена кожна особистість зокрема і суспільство загалом.

Згідно з А.Маслоу, безперервна реалізація потенціальних можливостей, здібностей і талантів необхідна особистості «... як звершення своєї місії чи покликання, долі і т.ін., як повніше пізнання і, таким чином, сприйняття своєї першопочаткової природи, як невтомного устремлення до єдності, інтеграції чи внутрішньої синергії особистості» [78, с.49].

... Коли проріс у світ цей швидкоплинний,
Щоб день весняний зелено вітать,
Коли підняв бутон за цар-людину,
То, наче жити, треба розkvітать.

С.С. Пальчевський

Здатність до творчої діяльності для кожного члена суспільства випливає з різноманітності індивідуальних дарувань, які найчастіше незалежно одне від одного успадковуються. Майже кожна людина отримує в спадок певний набір задатків. Дитина не народжується, як вважалося раніше, «чи-стою дошкою», на якій сім'я, школа, суспільство можуть записувати все, що схочуть. Кожна дитина унікальна не лише зовнішньо, а й внутрішньо. У кожної своя швидкість перебігу нервових і біохімічних процесів, бачення світу, сприйняття кольору, світла, запахів, звуків. **Завдання сім'ї, школи, суспільства сприяти найповнішому розвитку задатків, можливому перепростанню їх у талановитість або й геніальність.** Адже сьогодні з'явилася багато галузей людської діяльності, які вимагають суперобдарованих, оригінальних, а головне – надзвичайно цілеспрямованих фахівців. Без них людству не розв'язати глобальних проблем.

На жаль, стосовно талановитості й геніальності, як найповнішого і найяскравішого вияву обдарованості, більшість фахівців висловлюються дуже обережно, вважаючи, що останні «припадають» на долю приблизно однієї людини з тисячі народжених. Залежно від умов життя ця схильність розвивається таким чином, що високообдарованим її носіем залишається одна людина з мільйона народжених.

Вважається, що «... геній робить те, що повинен, талант – те, що може» [130, с.138]. Наприклад, відомий запис Людвіга ван Бетховена в його заповіті про те, що не може піти з життя, не здійснивши всього, до чого покликаний. Таким чином, без фанатичної цілеспрямованості, незважаючи на вроджені задатки, високообдаровані особистості не відбулися б як такі.

Нерідко траплялися випадки, коли певні генетичні нахили настільки значні, що допомагали їх власників подібно траві, яка пробиває асфальт, долати всі житеві негаразди на шляху самореалізації. Однак зустрічаються й інші випадки, коли завдяки пристрасному бажанню, надзвичайній концентрації внутрішніх зусиль людині вдалося надзвичайно розвинуті першопочаткові посередні здібності.

З огляду на ці міркування, у ХЕТвод закладаються основи діагностики обдарувань та нахилів особистості учня, його інтенції та виховання на цій базі бажання самореалізації в житті, вірю своє покликання і в самого себе, готовності до максимальної концентрації сил для досягнення поставленої мети, що передбачає установлення учнем такої ціннісної шкали, яка б, не порушуючи так званий рефлекс свободи, гармонізувала б власнеособистісне «хочу» і загальносуспільне «треба».

Цей підхід зумовлений певними причинами. Ще століття тому була розроблена методика сумарної оцінки обдарованості, яка отримала назву «коефіцієнта інтелектуальності» «Ай-Кью». Завдяки тестуванню величезної кількості людей було виведено середнє значення «Ай-Кью», яке дорівнювало 100. Максимальне його значення не могло перевищувати 200. Якщо ж воно сягало нижче 80, це свідчило про розумову відсталість різного ступеня. Таким чином 80 стало нижчою межею норми.

Понад 100 років тому вважалося, що люди з найвищим «Ай-Кью» – це генії. Щоб підтвердити цю істину, був проведений експеримент. Американський психолог Терман на початку ХХ ст. відібрал із 150 тисяч каліфорнійських школярів півтори тисячі з найвищими показниками «Ай - Кью» і спостерігав за їхнім розвитком упродовж кількох десятків років. Його спостереження продовжив син.

Удалося встановити, що 800 мужчин з групи обдарованих до 40 років опублікували 67 книг, понад 1400 статей, 200 оповідань і новел, 236 газетних публікацій, отримали більше 150 патентів на винахід. Однак показовим виявилося те, що серед 150 тисяч тестованих Терманом людей не виявилося не лише ні одного генія, а й ні жодної надобдарованої людини.

Подальші дослідження допомогли встановити, що **найсуттєвішою відмінністю між високотворчим учнем і учнем з високим коефіцієнтом інтелектуальності є готовність першого до ризику в ім'я власного захоплення і нездатність другого до такого ризику.** Таким чином, було зроблено висновок, що наявність високого «Ай-Кью» ще не гарантує захопленості, без якої

таланти або генії, образно кажучи, не відбуваються. Водночас підраховано, що коефіцієнт інтелектуальності геніїв ніколи не був нижчим 120. Найчастіше він сягав 150-200. Вивчення прогностичної цінності тестів інтелектуальних показників показало, що, починаючи з коефіцієнта 110–120, тобто за відсутності окремих дефектів серед основних здібностей людини, наступна «віддача» суттєво не залежить від дальнього зростання «Ай-Кью».

Зважаючи на це, відомий генетик В.П.Ефроімсон робить висновок, що в таких випадках «... на перший план виступає характер. І особливо одна його властивість — захопленість, яка примушує фанатично, концентровано, невідступно займатися обраною справою. Звичайно, ця цілковита самомобілізація може стати справжньою творчістю лише тоді, коли базується на відповідному арсеналі дарувань, професійних знань, умінь і навичок. Але якщо до цього арсеналу не додається безмежна захопленість, яка примушує працювати на справу навіть підсвідомо, то й надзвичайно високий коефіцієнт інтелектуальності не приведе до великих досягнень» [131, с.132]. Фанатично захоплені улюбленою справою люди внутрішньо надзвичайно подібні.

...Коли в його душі горів
Вогонь думок і почуттів,
Він наче в царстві царював,
І навіть їсти забував.

С.С. Пальчевський

Допомагає віднайти механізм згаданої «безмежної захопленості» теорія імпресингу, описана професором В.П.Ефроімсоном. Для того, щоб зрозуміти, яким чином впливає на конкретну людину середовище, він звертається до етології — науки про поведінку тварин.

У ній є термін «імпринтінг» (буквально: «закарбування»), який означає значну сукупність явищ. Прикладів імпринтінгу достатньо. Наприклад, якщо каченята, які щойно вилупилися з яєць, побачать біля себе будь-яку рухому істоту, чи то собаку, чи кішку, чи людину, вони вервежкою підуть за нею. Цей інстинкт надзвичайно закріплений, але лише за умови, що рухома істота з'явиться саме в момент появи каченят на світ. Тобто враження повинно відбуватися в конкретний «критичний», спадково закріплений для даного виду момент. Якщо це пізніше, то такого закарбування не відбувається.

Такі «критичні» моменти, під час яких середовище здійснює найглибші та найяскравіші враження, є і в людини. І цих критичних моментів декілька. Вони спостерігаються на різних стадіях дитячого і навіть підліткового віку. Подібні закарбування в людини називаються **імпресингами**. Ними

можуть бути для різних людей різні явища. Конкретне співвідношення вроджених якостей людини визначає вибірковість подій, які можуть бути найяскравішими імпресингами. Наприклад, для Авраама Лінкольна імпресингом став вигляд красивої дівчини-креолки, яку продавали на ринку рабів. Для Софії Ковалевської – побачені нею в три роки ряди великих цифр на стінах, обклеєних папером.

Імпресингом можуть бути почуті в потрібний момент чудова музика, вірш, казка, цікава історія, які вразили душу дитини; побачена картина або зустріч з певною життєвою ситуацією, які на тривалий час або й на все життя вкарбовуються в пам'ять. Імпресинг надовго, а інколи і назавжди визначає основні мотиви діяльності людини та її цілі.

...Колись у платячку червонім
Дівча побачив на пероні.
В її руках червоні ружі
Сміялися до всіх байдужих.
І ця вразлива дивна мить
Допомогла життя прожить.

С.С.Пальчевський

Однак, на жаль, досі не вдалося вичленити вужчих вікових періодів, у які імпресинги виявляють свій найбільший вплив.

Тому сугестопедичні підходи в системі ХЕТвод передбачають підвищено увагу до найменших нюансів поведінки і реакцій учня з метою вловлювання моментів найвищої сприйнятливості і тих впливів, які спричиняють найсильніші враження.

Авторові дослідження у власній психологічній практиці доводилося спостерігати випадки, коли імпресингом ставала одна-єдина фраза вчителя, до того ж сказана між іншим.

Якось, листаючи в 70-ті роки старенький обшарпаний підручник «Географія України», я мимохідь зауважив: «От біда... Живемо в Україні, а добого підручника її географії не маємо». Цього було достатньо, щоб наприкінці навчального року на іспит з географії учень В.Єнич приніс доволі об'ємний рукопис «Географія України» зі списком використаної літератури, у якому було 20 найменувань, зі схемами, діаграмами, таблицями. Після того, отримуючи інколи з інших предметів трійки, Василь завжди розпочинав підготовку домашніх завдань з географії. У місцевому книжковому магазині його цікавили лише географічні видання, які регулярно купував для домашньої бібліотечки. У 9 класі він уже просив «подарувати» йому урок, присвячений вивченню певної країни. Старанно готувався до нього, малюючи на листі ватману власну географічну карту, ос-

кільки, на його думку, фабрична була «не такою». Учні із захопленням слухали його довгі і докладні розповіді про Францію чи Італію. Він з пам'яті міг намалювати контурну карту світу в найменших деталях. Пишучи твори з літератури, не стримувався, щоб не «з'їхати» на географію. Після географічного факультету Мінського університету пов'язав своє життя з улюбленим предметом.

У другому випадку роль імпресингу зіграло звернення до дев'ятикласника по імені і по батькові, коли той зайняв місце вчителя біля класної дошки, щоб замість нього спробувати «подати» новий матеріал з географії. «Справа» закінчилася участю М. Товстого в республіканській географічній олімпіаді та відмінним навчанням на географічному факультеті Львівського державного університету ім. І. Франка.

В автора цих рядків явище імпресингу зумовила картина невідомого художника «Гори», принесена вчителькою на урок природознавства. Вона і стала тією першою іскоркою, яка освітила йому шлях у географію.

ХЕТВоД спрямована не лише на створення ефекту імпресингу, а й на виявлення його особливостей у того чи іншого учня. Для цього школярі вчаться переходити від чуттєвого, інтуїтивного до мовного висловлення, що розвиває лінгвістичну та інтелектуальну розкутість.

Відомо, що на долю школярів випадають абсолютно різні імпресинги. Різні генотипи визначають той факт, що з однакових впливів середовища учні сприймають як визначальні абсолютно різні імпресинги, на основі яких формують життєві ідеали, з неоднаковою інтенсивністю устремління до них.

На думку В.П. Єфроїмсона, «істинна психобіографія визначається значною мірою саме імпресингами, а не життям взагалі (лише мізерна частина подій виявляє насправді вирішальну імпресуючу дію)» [131, с. 131].

Боротьбу за обдарованість, талановитість, геніальність учня повинні розпочинати самі батьки з раннього дитинства. На допомогу їм згодом зобов'язані приходити працівники дитячих садочків, учителі початкових класів. Адже більшість дітей володіє певними обдаруваннями, які для поглиблення несприятливих чинників необхідно розпізнати вже до десятирічного віку, щоб розпочати формування рис цілеспрямованості, яка б спричинювала розвиток цих обдарувань.

Доведено, що біохімічні, гормональні, психічні, емоційно-виховні стимули до напруженої інтелектуальної творчості можна об'єднати. За рахунок цього досягається збудження мозку, мислення, психологічної активності, що дозволяє реалізувати наукові, художні, технічні, музичні та інші обдарування. А головне – створити і закріпити потужний рефлекс мети. Цьому допомагає такий особливий орган, як **домінант**, яку автор учения А.А. Ухтомський розумів як функціональну систему, а не морфологічно незмінне утворення.

Домінанта (від лат. dominans – пануючий) – тимчасово пануюча рефлексорна система, яка обумовлює роботу нервових центрів у конкретний момент і цим самим надає поведінці певну спрямованість [52, с.110]. Будучи пануючою ділянкою збудження, домінанта сумує і накопичує імпульси, які збігаються в центральну нервову систему, пригнічуючи активність інших центрів. Таке збудження обумовлює системність і цілеспрямованість поведінки людини, яка, будучи рефлексорною, є активною, а не реактивною.

Домінанта як функціональна система має ритм функціонування, який відтворює ритм зовнішніх впливів. **Завдяки цим впливам нервові ресурси тканини в оптимальних умовах виростають, а не виснажуються.** За таких умов розвиток нервової системи відбувається в бік терміновості сигналізації та управління.

Домінанта в теорії А.А.Ухтомського виступає як головний принцип роботи нервових центрів і організації поведінки. Для домінанти характерна інертність, тобто склонність до підтримки і повторення, коли середовище змінюється і ті подразники, які раніше викликали цю домінанту, припинили дію на центральну нервову систему.

Трапляються випадки, коли інертність домінант порушує нормальну регуляцію поведінки людини. Це буває тоді, коли згадана інертність стає джерелом нав’язливих образів і галюцинацій. Але, з іншого боку, вона відіграє роль організуючого начала інтелектуальної активності, що нерідко призводить до фанатичної віданості улюбленій справі, перегляду системи цінностей і формування так званого рефлексу свободи на якісно новій основі.

Механізмом домінант пояснюється широкий спектр важливих для навчання психічних актів: уваги (її спрямованості на певні об’єкти, зосередженості на них і вибірковості); предметного характеру мислення (виділення з багатьох подразників середовища окремих комплексів, кожний з яких сприймається організмом як певний реальний об’єкт у його відмінності від інших). Це «розділення середовища на предмети» трактується А.А.Ухтомським як процес, який складається з трьох стадій: зміцнення наявної домінанти; виділення тільки тих подразників, які є для організму біологічно цікавими, встановлення адекватного зв’язку між домінантою як внутрішнім станом і комплексом зовнішніх подразників.

Важливим для навчальної системи ХЕТвод виявилося положення А.А.Ухтомського про те, що **найдетальніше, найчіткіше і найглибше закріплюється в нервових центрах те, що переживається емоційно.** У фізіологічному відношенні цьому відповідає підвищена мобільність нервових елементів, обумовлена діяльністю вегетативної та ендокринної систем, яка виступає передумовою міцного закарбування зовнішніх впливів і їх адекватного відтворення.

Імпресинг на тривалий час, а інколи й на все життя визначаючи основні мотиви діяльності людини та її мету, зумовлює появу домінанти, яка надає поведінці людини цілеспрямованості, захопленості певною справою, що інколи становить головну ідею життя.

Найчастіше зв'язок імпресингу з формуванням домінанти як функціональної системи характеризується хаотичністю і непередбаченістю. Однак у соціальній практиці трапляються випадки, коли подібні зв'язки відзначаються цілеспрямованістю.

Ситуації успіху, формування певних установок на його досягнення – неодмінні умови не лише виявлення, а й розвитку обдарувань учнів. Тому важливою психологічною основою авторської навчальної системи є теорія установки як механізму дії навіювання, розроблена Д.Н.Узнадзе. Лише завдяки їй з'являється можливість розкрити силу і межі впливу слова як на окремого індивіда, так і на всю навчальну групу [132, с.42]. У цьому випадку нас цікавить не те навіювання, яке відбувається в процесі гіпнотичного сну, а те, яке виникає на тлі ясної свідомості під впливом слова.

У поглядах на цілісність процесу формування особистості ми далекі від думки про нав'язування їй тих чи інших шляхів розвитку. Подібні шляхи необхідно виводити з самої особистості як системи. Через це вважаємо за доцільне цілеспрямовано формувати відповідні установки для розвитку тих здібностей, які спонтанно виявляються в діяльності учнів.

Д.Н.Узнадзе та його учні розглядають установку як специфічний тимчасовий регулятор поведінки, створюваний у ситуаціях, пов'язаних із необхідністю активної діяльності. З їхнього огляду, установка – це не лише схильність організму до певної діяльності, а й здатність регулювати динаміку кожного поведінкового акту.

А.С.Прангвішвілі, учень Д.Н.Узнадзе, трактує установку як модус, який становить «...вищий рівень організації «людських сутнісних сил» [133, с.78].

Формування установки передбачає появу потреби, що актуально діє в організмі, і наявність об'єктивної ситуації, у якій цю потребу можна задоволити. Отже, безпосередньо спонукаюча силою поведінки індивіда виступає не зовнішній подразник, а внутрішня потреба організму.

Сугестопедагогові в цьому випадку необхідно працювати у двох напрямах. З одного боку, допомагати вихованцям формувати розумні потреби, а з іншого – створювати відповідні ситуації для задоволення цих потреб. Тобто, якщо формується потреба творчого вияву індивідуальних здібностей учня, то необхідно подбати про ситуацію повноцінної реалізації подібного вияву. Отже, два чинники обумовлюють виникнення установки: субсensорний (потреба людини) та об'єктивний (середовище). Не подразник, а установка створює основу для відповіді індивіда на впливи середовища. Через це теорію мотивованої поведінки можна розглядати як теорію уста-

новки. Остання залишається регулятором як усвідомлених, так і неусвідомлених станів психіки. Завдяки установці регулюється діяльність людей залежно як від усвідомлених потреб, так і неусвідомлених.

Суттєве для нас те, що, як показали результати дослідження тбліських психологів, установка спостерігається у всіх видах навчальної діяльності: сприйнятті, учнінні, мисленні, виробленні ролі тощо. Вона є чинником, який виробляє структуральну стійкість діяльності та диспозиції, що обумовлюють внутрішні зв'язки і послідовну поведінку людини тоді, коли вона не може досягнути мети безпосередньо, а змушена чинити антиципаційно (від лат. *anticipatio* – передбачення. – С.П.). У цьому розумінні установка є не результатом поведінки і навчання, а, навпаки, їх передумовою. Розвиток антиципації в учнів цінний з огляду на те, що вона особливо значуща в організації творчої діяльності всіх її видів.

На думку чеського вченого Й.Лінгтарта, умови виникнення установки є водночас умовами виникнення адаптації та учніння [134, с.160].

Невропсихічним утворенням, яке базується на установці і забезпечує готовність до певних дій згідно з гіпотезою Й.Лінгтарта, є «позиція». Від установки вона відрізняється тим, що, коли установка є передумовою навчання, то позиція – результатом останнього, попередньої діяльності або досвіду. Базуючись на установці, позиція залишається перетворенням і генералізацією цієї установки. Й.Лінгарт стверджує: «Ми вважаємо позицію невропсихічним загальним (генералізованим) станом готовності, який виникає на основі навчання (досвіду) і виявляє вплив на поведінку, психічні процеси і переживання індивіда в тому розумінні, що суб'єкт надає перевагу певним ситуаціям і певним переживанням» [134, с.161].

У процесі навчання виробляються і фіксуються три компоненти позиції: пізнавальний, емоційний і діяльнісний. Позиції бувають усвідомлені та неусвідомлені. Але як одні, так і другі виявляються у високому рівні готовності до діяльності і в активізації індивіда.

Отже, як установки, так і позиції виступають механізмами мотивації навчання, десугестування напластвованих уявлень про норми власних можливостей, виховання віри у власні здібності та обдарованість. Коли ж така віра буде сформована і стане невід'ємним атрибутом особистості, тоді, як вважає американський учений К.Роджерс, мотивація пізнання і змін зароджуватиметься «... із тенденції самого життя до заповнення всіх різноманітних каналів можливого розвитку доти, доки відчуватиметься, що вони підсилюють організм» [135, с.345].

Визначальним чином умови середовища впливають на мотиваційну сферу інтелектуальної активності людини, її творчої діяльності.

Так, аналізуючи історію європейської цивілізації, В.П.Ефроїмсон звертає увагу на те, що таланти і генії, з'являлися то в одному, то в іншому місці

«спалахами». Учений зауважує: «Один із таких спалахів відбувався в «Золотий вік» Древніх Афін – у вік Перикла. У цього державного діяча одночасно збиралися такі визнані у всьому цивілізованому світі генії, як скульптор Філій і творець безсмертних трагедій Софокл, філософ Сократ і Платон, Зенон і Протагор. Майже всі вони були корінними громадянами Афін – міста, яке ледве нараховувало 60 тисяч вільних громадян (за величиною щось близьке до нашого Ужгорода)» [130, с.138].

На нашу думку, у цьому випадку присутня ситуація позитивної референтної групи, яка для кожного її члена певним чином виконує нормативну і порівняльну функції. Для поглиблення мотиваційної сфери інтелектуальної активності, творчої діяльності – це одна з найнеобхідніших умов. Тому в системі ХЕТвод велике значення надається створенню такої емоційної атмосфери в навчальних класах, групах, яка дозволяла б формувати взаємини референтності серед учасників навчально-виховного процесу.

Без подібної атмосфери, без кола людей, які здатні належним чином оцінити обдарування та задатки індивіда, важко, а в багатьох випадках і неможливо, розвивати останні.

...Є зали, де скрипка душевно співа
І в людських серцях створяє дива,
Є площі, де натовпи грізно бурлять,
Де мужні оратори словом горять.
Є кола вузенькі натхнених людей,
В яких роздувають пожежу ідей.
Ta в сірій пустелі в гіркій самоті
Не вижить таланту, як тій сироті.

С.С.Пальчевський

Інтелектуальна активність, на думку Д.Б.Богоявленської, – «... це якість цілісної особистості, яка відображає процесуальну взаємодію пізнавальних і мотиваційних чинників у їх єдності, де абстракція однієї зі сторін неможлива без втрати самого явища» [136, с.194]. Вона визначає інтелектуальну активність як якість певної гіпотетичної системи, основними компонентами чи підсистемами якої виступають когнітивні та особистісні чинники розумової діяльності. За такої умови інтелектуальна активність не зводиться ні до тих, ні до інших зокрема. Вроджені і розвинуті здібності становлять своєрідний фундамент інтелектуальної активності, визначаючи широту і глибину пізнавального інтересу, але на думку Д.Б.Богоявленської, виявляються в ній не безпосередньо, а лише переломлюючись через мотиваційну структуру особистості [див. там само].

Оскільки розвиток здібностей відбувається в процесі пізнання, зокрема навчання, то, зрозуміло, що нас цікавлять особливості останнього, які дозволили б інтенсифікувати згаданий процес.

Оригінально з цього приводу висловився французький учений-матеріаліст Ж.О.Ламетрі. Зважаючи на велику роль уваги в пізнанні, він ототожнював її з контролем. Виходячи з цієї практичної позиції, усі пізнавальні функції розподілив на дві великі групи: групу побудови образів, фантазій і групу уваги, яка повинна стежити за тим, щоб фантазія не надто далеко віддалялася від дійсності [137, с.35].

Традиційно в психології навчання пов'язують з формуванням відповідних для об'єктів еталонів (схем, прототипів, образів), тобто з накопиченням знання, фіксованого в певній оглядовій формі. Кожен зі сформованих образів є складовою загального образу світу, який виступає як цілісна, багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, про себе і свою діяльність.

Згідно з психологічною теорією діяльності О.М.Леонтьєва, цілісність образу світу виводиться з єдності відображеного в ньому об'єктивного світу і системного характеру людської діяльності. Діяльнісна природа образу світу виявляється в наявності у нього поряд з властивими фізичному світу координатами простору і часу п'ятого квазівиміру: системи значень, які втілюють у себе результати сукупної суспільної практики. Їх уведення в індивідуальний акт пізнання забезпечується участю образу світу у створенні пізнавальних гіпотез, які виступають початковою ланкою процесів побудови нового образу. Така безперервна генерація системи пізнавальних гіпотез є вираженням активної природи пізнання.

Навчальна система ХЕТвод закладає у свою основу розвиток образотворення в умовах естетичного спілкування, емоційного співпереживання, що покликано сприяти тривалому запам'ятовуванню навчального матеріалу. У свого чергу, розвиток різних форм пам'яті (мимовільної, переходної, довільної) повинен створити відповідну основу для формування так званої метапам'яті. Цей термін свого часу ввів у науковий обіг Д.Флейвелл для позначення «... суми передумов ефективного використання операцій, якими вже володіє власник пам'яті у своєму репертуарі» [138, с.39]. Для цієї пам'яті характерна надзвичайно висока продуктивність, що пояснюється вищою самоорганізацією суб'єктом власних мнемічних і репродуктивних дій. У структурі метапам'яті провідними стають два блоки рефлексивних операцій: 1) попереджуваних, пов'язаних зі створенням мотиваційно-афективного настрою на роботу в певних умовах; 2) рефлексивні операції пошуку за рахунок використання матричних способів організації актуального плану дослідження об'єкта. У результаті цього суб'єкт може не лише повністю естериоризувати функціональні зв'язки в системі операцій, а й здійснити їх поза контролем, підсвідомо, автоматизовано. Та-

кий рівень функціонування відзначається як дослідниками рефлексивної регуляції мислення [139, с.5], так і дослідниками симультанного візначення, яке досягається на основі цілісних образів – еталонів на високих рівнях тренування [140, с.278].

Метапам'ять – властивість висококваліфікованих фахівців. Високий рівень її розвитку пов'язаний із творчою уявою. Метапам'ять, відзначаючись найвищою ефективністю, забезпечує продуктивну реконструкцію сформованого та актуалізованого досвіду відповідно до цінностей і смислів особистості. Використання матричних способів організації актуального плану дослідження об'єкта передбачає своєрідну схематичну організацію знань, яка пов'язана з так званими фреймами.

Фрейм (від англ. frame – рамка, основа, скелет) – це «мінімальний опис будь-якого явища, факту чи об'єкта, що володіє властивістю, завдяки якій вилучення з цього опису будь-якої складової призводить до того, що це явище, факт або об'єкт перестають правильно візнатися (класифікуватися)» [52, с.432]. Теорію фреймів створив американський учений у галузі штучного інтелекту М.Мінський. Він вважає, що процеси людського мислення базуються на багаточисленних фреймах. Серед них – фрейми усвідомлення зорових образів (фрейми візуального сприйняття), розуміння слова (семантичні фрейми), розмірковування, дії (фрейми-сценарії), оповіді (фрейми-оповіді). Група фреймів може об'єднуватися в систему фреймів, і тоді результати характерних дій будуть відображатися з допомогою трансформації між фреймами системи. Фреймова основа поряд з іншими чинниками – надійний фундамент дитячого світосприйняття.

...Пам'ястав він довго, гарно
Те, що в запахах і барвах.
Найдрібніший клаптик світу
Міг для нього чимсь зоріти.
Тож в уяві без гротеску
Бачив світ, неначе фреску.

С.С. Пальчевський

Деякі фрейми є вродженими в тому розумінні, що вони природно виникають у процесі когнітивного розвитку людини. Наприклад, знання характерних рис людського обличчя. Багато фреймів формується у процесі навчання. Фрейми, як правило, активуються певними якостями демонстранта або соціальним контекстом, таким, як, наприклад, гнів, радість.

Для сугестопедії це має надзвичайно велике значення, особливо для процесу гармонізації першого комунікативного плану з другим, оскільки фрейми активізуються, коли інтерпретатор, визначаючи смисл фрагмента

невербалної поведінки – «паралінгвістичного тексту», отримує можливість «... приписати йому інтерпретацію, помістивши зміст фрагмента в модель, яка відома незалежно від цього «тексту» [15, с.91].

Досить часто фреймовий аналіз застосовують як для розуміння зв'язаного тексту, так і в дослідженнях невербалної комунікації. Однак, якщо текст верbalного повідомлення розгортається послідовно, то більшість невербалних «повідомлень» відбуваються одночасно. Таким чином, двоплановість у діяльності вчителя-сугестолога вимагає обов'язкового врахування останнього.

Важливе завдання системи ХЕТвод – розвиток тривалої пам'яті. Як відомо її фізіологічний механізм зводиться до двох стадій. На першій безпосередньо після дії подразника в нервовій системі виникає короткочасна електрохімічна реакція, яка не зумовлює стійких біохімічних змін у нейтронах мозку і швидко минає. У цьому випадку ми маємо ефект короткочасної пам'яті. Якщо ж враження яскраві і сильні, що найчастіше виникає на базі емоцій або естетичної сфери пізнання, то відбувається вже біохімічна реакція, що й становить другу стадію, спричиняючи ефект тривалого запам'ятування.

Створюючи яскраві образи на розвинутій емоційній основі під час навчання, ми входимо з теорії О.М.Леонтьєва про чуттєву тканину свідомості й так звані особистісні смисли.

Відомий психолог стверджує, що в явищах свідомості має місце так звана чуттєва тканина. Ця тканина й утворює чуттєвий склад конкретних образів реальності. Образи ці відрізняються за своєю модальністю, чуттєвим тоном, ступенем чіткості, більшою чи меншою стійкістю. Згадані чуттєві елементи виконують у свідомості особливу функцію, яка полягає в тому, що чуттєві образи свідомості надають реальності усвідомленій картині світу. Завдяки чуттєвому змісту свідомості світ виступає для суб'єкта як існуючий не у свідомості, а поза її свідомістю – як об'єктивне «поле» і об'єкт його діяльності.

Чуттєвий склад конкретних образів реального світу наближає картини Всесвіту до картин людського побуту, що певним чином впливає на характер сприйняття довкілля маленькою дитиною та в народній творчості.

...У темній Диканьці, де вечір дрімав,
Чорт місяця з неба під свято украв.
І дива не бачив Вакула у тому,
Бо далі Полтави не їздив від дому.
Тож вірив, що Всесвіт – як горщик пузатий,
Що можна всі зорі у жменю зібрати.

С.С.Пальчевський

Вияв функції чуттєвих образів у свідомості реального світу спостерігався під час дослідження відновлення предметних дій у поранених мінерів, які осліпли і втратили кисті обох рук. У результаті операції вони втратили також можливість дотикового сприйняття предметів руками. За таких умов зовнішній предметний світ поступово ставав для них «зникаючим». І хоча значення слів зберігали свої логічні зв'язки, вони, однак, поступово втрачали свою предметність. Виникала трагічна ситуація руйнування у хворих відчуття реальності. Один з ампутантів, що осліп, так описує свій стан: «Я про все начебто читав, а не бачив... Речі від мене все далі...» Він також скаржиться, що коли з ним вітаються, то «начебто і людини нема» [142, с.133].

На рівні свідомості суб'єкт здатний диференціювати реальне поле сприйняття і своє внутрішнє феноменальне поле. Перше представлене свідомими «значимими» образами, друге – їх чуттєвою тканиною. У нормальних умовах обидва ці поля злиті і їх незбігання виявляється тільки в експериментальних умовах. Тому О.М.Леонтьєв робить висновок, що «... можливості диференціювання феноменального поля і предметних «значимих» образів, очевидно, становлять особливість лише людської свідомості, завдяки якій людина звільняється від рабства чуттєвих вражень, коли вони спотворюються випадковими умовами сприйняття» [142, с.134].

Глибинна природа психологічних чуттєвих образів полягає в їх предметності, в тому, що вони породжуються в процесах діяльності. А це пов'язує суб'єкта із зовнішнім предметним світом.

Учений стверджує, що чуттєві враження слугують лише поштовхом, який задіює наші пізнавальні здібності. Образи ж предметів світу породжуються внутрішніми, як усвідомленими так і неусвідомленими мислительними операціями. Без цих операцій ми не сприймали б предметного світу. Але одночас ми не мислили б цей світ, якби він не відкривався нам у своїй чуттєво даній предметності. Ці висновки О.М.Леонтьєва особливо важливі для обумовлення принципу емоційності в навчальній системі ХЕТвод, а також такого нетрадиційного компонента змісту освіти, як досвід емоційно-чуттєвого ставлення до світу, що покликано сприяти формуванню цілісного образу останнього і на основі нього породжувати нові пізнавальні гіпотези, які б виступали як початкова ланка процесів побудови нового образу.

Роль емоцій у роботі півкуль головного мозку важко переоцінити. На думку Н.П.Бехтеревої, вони здійснюють найбільший вплив. В оптимальному варіанті виникання емоцій проходить із залученням незначної кількості зон, де відбувається зрушення надповільних потенціалів, що змінює властивості цих зон. Якщо емоційний чинник за свою інтенсивністю і тривалістю перевищує «певний оптимум», то в процес залучаються інші «території», зони мозку» [17, с.157].

Для того, щоб, за висловом О.М.Леонтьєва, «мислити предметний світ» і відкрити його в «чуттєво даній предметності», необхідно розв’язати одну із важливих дидактичних проблем. Вона полягає в тому, що у процесі навчання вчитель здебільшого змушений заливати своїх учнів до мислення того предметного світу, який не відкривається чуттєво у своїй предметності або не повністю відкривається, маючи свій певний об’єктивний смисл.

У цьому випадку вихід зі становища допомагає знайти теорія особистісних смислів О.М.Леонтьєва.

Учений, розробляючи проблему діяльності і свідомості, дійшов висновку, що діяльність людини на всіх етапах історичного розвитку пов’язана зі свідомістю, у якій здійснюється перехід цілей в об’єктивні продукти, і підкоряється збуджуючим її мотивам. Радикальної зміни зазнає лише характер відносин, які пов’язують цілі та мотиви діяльності. Саме ці відносини і є психологічно вирішальними. Для суб’єкта діяльності досягнення ним певних цілей, оволодіння засобами і операціями дій є спосіб утвердження його життя – задоволення та розвиток як матеріальних, так і духовних потреб, опредмечених у мотивах діяльності. Функція останніх, узята з боку свідомості, полягає в тому, що вони начебто «оцінюють» життєве значення для суб’єкта об’єктивних обставин і його дій у цих обставинах – надають їм особистісного смислу, який прямо не збігається з розуміючим об’єктивним їх значенням. За певних умов невідповідність смислів і значень в індивідуальній свідомості може набирати характеру справжнього відчуження між ними, навіть їх протиставлення.

Значення, як явище суспільної свідомості, переломлюють світ у свідомості людини незалежно від її потреб і мотивів. Для утопленика соломинка, за яку він хапається, усе-таки зберігає своє значення соломинки, інша справа, що ця соломинка – навіть якщо й ілюзорно – набирає для нього в цей момент смислу такої, що рятує його життя.

Незалежно від того, що на початкових етапах формування свідомості значення виступають злито з особистісними смислами, однак у цій їх злитості імпlicitно уже зберігається їх невідповідність, яка з часом набирає відкритих форм. Саме це і зумовлює необхідність виділення в аналізі особистісних смислів як ще однієї з «утворюючих» систему індивідуальної свідомості. На думку Л.С.Виготського, вони саме і створюють той «затаєний» стан свідомості, інтерпретований у психології не як такий, що формується в діяльності суб’єкта, у розвитку мотивації цієї діяльності, а як такий, що безпосередньо виражає початково закладені в самій природі людини її внутрішні сутнісні сили.

Зовні засвоювані значення в індивідуальній свідомості насправді начебто розсують і одночасно з’єднують між собою два види чуттєвості: враження зовнішньої реальності, у якій відбувається діяльність суб’єкта, і

форми чуттєвого переживання її мотивів, задоволення чи незадоволення, прихованих за ними потреб.

Як і чуттєва тканина свідомості, особистісні смысли, на відміну від значень, не мають свого «надіндивідуального», непсихологічного існування. Якщо зовнішня чуттєвість пов'язує у свідомості суб'єкта значення з реальністю об'єктивного світу, то особистісний смысл пов'язує їх з реальністю самого його життя в цьому світі, з його мотивацією.

На думку О.М.Леонтьєва, смысл і створює пристрасність людської свідомості. За такої умови лише смысл, будучи наповнений відповідним емоційним змістом, дозволяє мислити невідомий предметний світ, який ще ніколи не відкривався учневі у своїй чуттєво даній предметності. Це своєрідний перехідний місточок між існуючим реально невідомим дитині предметним світом і тим мислительним образом останнього, який формується в її свідомості. Однак це можливо лише за умови наповнення особистісних смыслів певним емоційним змістом. Без такого наповнення у класах та навчальних групах виникає ситуація нерозуміння нового навчального матеріалу, розсіювання уваги, виникають проблеми з дисципліною.

Щоб знайти вихід із цього становища, потрібно заглибитися у природу особистісних смыслів.

У системі свідомості суб'єкта значення не існують інакше, як реалізуючи ті чи інші особистісні смысли. Особистісний смысл – це завжди смысл чогось. О.М.Леонтьєв вважає, що «... «чистий», непредметний смысл є така ж нісенітніця, як непредметна істота» [142, с.139].

Втілення смыслу в значеннях – це глибоко інтимний процес, який не автоматизується і не є одномоментним.

...Він так любив красу задач,
Що навіть волейбольний м'яч
Його не зваблював у двір,
Де ігри – до ряснющих зір.
Він царство цифр боготворив,
У ньому, як у казці жив.
І слово запашне «задача»
Було йому – як хліб гарячий...
А Гриць, що до футболу впертий,
Від того слова ладен вмерти.

С.С. Пальчевський

Особистісні смысли, відображаючи мотиви, які породжуються життєвими взаєминами людини, можуть не знаходити адекватних втілень їх об'єктивних значень. Тоді вони починають жити начебто в чужому одязі.

Виникає суперечність, яку породжує це явище. Адже на відміну від буття суспільства, констатує вчений, буття індивіда не є «самомовним», тобто індивід, не створюючи власної мови, не виробляє самих значень. Він може усвідомлювати дійсність тільки посередництвом засвоєння зовні «готових» значень – знань, понять, поглядів, які він отримує у спілкуванні. Саме це і створює можливість внесення в його свідомість, нав’язування йому або спотворених, або фантастичних уявлень та ідей. Деякі з них можуть не мати жодного ґрунту в його реальному життєвому досвіді. У такому випадку вони виявляють у свідомості людини свою нестійкість. Згодом, перетворюючись у стереотипи, стають настільки здатними до протиборства, що зруйнувати їх можуть лише серйозні життєві конfrontації. Адже навіть руйнування не призводить до усунення дезінтеграції свідомості. Таке руйнування створює лише спустошення останньої, що здатне обернутися психологічною катастрофою.

Під час навчання повинен бути протилежний напрям засвоєння «готових» знань, понять, поглядів. Синергетичне поєднання навчання та виховання в системі ХЕТвод має завдання внесення у свідомість учня таких уявлень та ідей, які мають надійний ґрунт у його реальному практичному життєвому досвіді. Учитель-сугестолог у зв’язку з цим повинен вивчати, знати, відчувати масштаби предметного світу того чи іншого учня, світу, який відкривається дитині у своїй чуттєво даній предметності. У такому випадку внесені у свідомість дитини згадані уявлення та ідеї, перетворюючись у стереотипи, сприятимуть зміщенню інтеграції свідомості її, поступовому формуванню того «внутрішнього дому», який називають екопсихологічною системою особистості. Така система, сформована на надійному духовному фундаменті, дасть можливість індивідууму розв’язувати зовнішні конфлікти, не виходячи за межі їх суперечностей. А внутрішні – на основі діалогової взаємодії з внутрішнім мисленнєвим планом.

Перевтілення особистісних смислів засвідчує, що перевтілення їх у адекватні значення часто відбувається в умовах кон’юнктурної боротьби за свідомість людей. Щодо цього О.М.Леонтьєв зауважує: «Я хочу... сказати, що індивід не просто «стоїть» перед певною вітриною із зібраними на ній значеннями, серед яких йому залишається лише зробити свій вибір, що і ці значення – уявлення, поняття, ідеї – не пасивно чекають його вибору, а енергійно вриваються в його зв’язки з людьми, які утворюють коло його реальних спілкувань» [142, с.139].

Обов’язковою умовою роботи сучасної школи повинна бути відокремленість від кон’юнктурної боротьби. Необхідно створювати умови, у яких би особистісні смисли формувалися на основі вічних людських цінностей.

Психологія визнає, що драматизм внутрішнього руху розвиненої системи індивідуальної свідомості полягає в тому, що не зникає і не може зник-

нути постійно відтворююче себе незбігання особистісних смислів, які мають у собі інтенціональність, пристрасність свідомості суб'єкта, і «безпри-
страсніх» до нього значень, посередництвом яких вони тільки й можуть себе виразити.

Учитель-сугестолог отримує можливість цілеспрямованого впливу на характер цього драматизму, оскільки О.М.Леонтьєв вказує шлях передачі певних індивідуальних особистісних смислів другому індивіду. Учений вважає, що будь-яка повна передача індивідуального особистісного смислу другому індивіду можлива лише в умовах естетичного спілкування, емоційного співпереживання.

...Надихни мені хвилю, тремку як зірниця, –
Білий лебідь уяви торкнеться до ніг.
І я зможу на світ, як і ти, подивиться,
У віконечка слів заглянувши твоїх.

С.С.Пальчевський

Поза цими умовами вона відбувається з великими труднощами. Таким чином, основним засобом згаданої передачі стає художня література та різні жанри мистецтва.

Звідси – висновок про необхідність художньо-емоційної основи в організації навчального процесу. А для цього потрібний відповідний педагогічний інструментарій. Таким інструментарієм у системі ХЕТвод виступають нетрадиційні дидактичні принципи художності та емоційності. Okрім цього, останні покликані створювати під час формування образів предметного світу такі яскраві та сильні враження, щоб у нервовій системі учня викликалася біохімічна реакція, забезпечуючи тривалість запам'ятовування навчального матеріалу.

Перехід від значень до особистісних смислів характеризується радикальністю. Він має багато граней і багато вимірів. З одного боку, це може бути перехід від того, що може бути «омовленевим», до того, для чого експресивні засоби мови можуть виявитися недостатніми. З іншого – перехід від того, що виступає як легко усвідомлюване, до того, що може бути усвідомленим невідразно і навіть зовсім неусвідомлюваним. Намічені таким чином розмежування між формалізованим, чітко усвідомлюваним, пов'язаним зі сфорою надіндивідуальних значень та неформалізованим, вираженим швидше образами, ніж поняттями, часто зовсім не усвідомлюваним, спрямованим до сфери особистісних смислів, а не до значень об'єктивного типу, є одночасно розмежуванням між формами роботи мозку, які опираються на різні мозкові системи. З тим, що в різних переживаннях виступають як важкоформалізовані компоненти, переважно пов'язана права велика мозкова півкуля.

На думку психологів, згадане вище розмежування не слід мислити як жорстке. Існують стани, коли усвідомлюваним, насамперед, є ще не омовленевий смисл. Для таких станів характерні «муки творчості», які намагаються надати змісту переживання таку форму, у якій воно, перестаючи бути лише індивідуально-суб'єктивним здобутком, стає адекватно вербализованим і цим реально об'єктивним і соціальним.

Через це виникає необхідність внесення в розробку методики передачі учням досвіду творчої діяльності людства методики переходу чуттєвого, інтуїтивного в мовне висловлювання, що покликано розвинути лінгвістичну та інтелектуальну розкutість.

Згаданий перехід – нелегкий і тривалий процес, нерідко пов’язаний із великим напруженням внутрішніх сил людини.

...Здіймаються хвилі чуттів та емоцій
І блиском таємним хвилюють з-під вій.
І бачиться, начебто в присмерку ночі
Спалахують зорі в безодні морській.
Ta ще невідомо, що суджено зорям,
Які випромінюють сяйво живе.
Чи висвітлять думку, яка у тім морі
На човниках слів у життя попливє?

С.С.Пальчевський

Щоб учити школярів висловлювати такі думки, у Німеччині, наприклад, уведені так звані уроки філософії.

Основним шляхом цього в системі ХЕТвод є розвиток образного мислення завдяки індивідуалізованим домашнім завданням та різноманітним творчим роботам у класі. Такий розвиток покликаний допомогти в розв’язанні багатьох завдань, які порушує ХЕТвод. Одним із них є формування особистісних смислів того предметного світу, який з певних причин початково не відкритий учневі у своїй чуттєво даній предметності. Шлях такого формування чітко висвітлений Л.С.Виготським. Він враховував те, що символічність чи образність слова дорівнює його поетичності. Відповідно, основовою художнього переживання стає образність, а загальним її характером стають властивості інтелектуального і пізнавального процесів. Наприклад, учений наводить випадок з хлопчиком, який, уперше побачивши скляну від кулі, назвав її кавунчиком, пояснюючи нове і невідоме для нього враження кулі за допомогою попереднього і відомого уявлення про «кавунчик». Попереднє уявлення «кавунчика» допомогло дитині апперципувати і нове. «Шекспір створив образ Оттело, – говорить Овсянников-Куликовський, – для апперцепції ідеї ревнощів, подібно до того як

дитина згадала і сказала «кавунчик» для апперцепції кулі... «Скляна куля – так це ж кавунчик», – сказала дитина. «Ревнощі – так це ж Оттело», – сказав Шекспір. Дитина – добре чи погано – пояснила самій собі кулю. Шекспір відмінно пояснив ревнощі спочатку самому собі, а потім уже – усьому людству» [16, с.31].

Отже, робить висновок Л.С. Виготський, поезія чи мистецтво є «...особливий спосіб мислення, який, зрештою, призводить до того ж самого, до чого призводить і наукове пізнання (пояснення ревнощів у Шекспіра), але тільки іншим шляхом. Мистецтво відрізняється від науки тільки своїм методом, тобто способом переживання, тобто психологічно» [там само].

У світовій науці є чимало випадків, коли сутність складних наукових проблем викладалася їх авторами із застосування образності високого гатунку. Наприклад, німецький фізик А. Замерфельд, визначаючи сутність наукових проблем у передмові до своєї монографії «Будова атома і спектра», пише: «Те, що ми теперчуємо в гомоні спектральних ліній, є справжньою музикою сфер, яка звучить в атомі, співзвучністю цілих відношень, порядком і гармонією, що дедалі збільшується, незважаючи на всю різноманітність» [143, с.547]. Далі він пише про теорію квантів: «Вона є тим таємничим органом, на якому природа грає спектральну музику і ритм якої управлює будовою атома та ядра» [там само].

Образність у навчанні, вихованні, житті відіграє помітну психотерапевтичну роль. Це відзначає доктор медичних наук, керівник наукової школи з вивчення методу центральної імпульсивної нейрорегуляції Е.М. Каструбін. Він вважає, що настрій і самопочуття в основному визначаються розв'язанням емоційних конфліктів. **Однією із психологічних форм захисту людини є образне мислення**, яке виникає тільки за наявності пошукової активності. Потреба в пошуку – це потреба в самому процесі постійних змін, відмова від яких та пасивно-оборонна позиція «...знижують адаптаційні можливості організму» [144, с.20].

...У шелесті хвиль і у леті хмарин,
У буйнім цвітінні шляхетних жоржин,
У юному громі в зеленім маю
Учись відчувати життя течію.

С.С. Пальчевський

Правопівкульна активність, установлення багатозначних зв'язків, образне мислення сприяє відновленню пошукової активності. У цьому розумінні образне мислення стає одним із найвагоміших критеріїв творчої діяльності. Часто воно лежить в основі інсайту, про що засвідчує відомий приклад з Кекулою, якому формула бензолу приснилась уві сні в образі клубка сплетених змій.

Недостатній розвиток образного мислення «... може бути причиною невротичних та психосоматичних порушень» [144, с.21].

Зважаючи на це, стає зрозумілою глибинна психогігієнічна роль християнської релігії. Захистом людини від нервових і психічних захворювань у ній стали не лише її основні закони, а й образність і пов'язана з нею глибинна істинність багатьох притч.

Е.М.Каструбін вважає, що, з огляду формування інтелекту нації, психічного здоров'я, особливо шкільни «... заборона на заняття улюбленою роботою, пригнічення любові, відсутність педагогічних програм із вироблення образного мислення» [144, с.24].

Важливість останнього важко переоцінити:

...Хто у крапельці-росинці
Бачить Всесвіт світанковий,
Тому світ, немов дитинці,
Запашний і кольоровий.
Той жагу життя могутню
Зберегти навік зуміє,
І його в студенні грудні
Навіть білий сніг нагріє

С.С.Пальчевський

Образне мислення, будучи невід'ємною складовою будь-якого творчого процесу, відіграє визначальну роль у формуванні своєрідного «внутрішнього психологічного дому» особистості, її так званої екопсихологічної системи, про яку можна сказати словами А.Маслоу так: «Людській істоті, щоб жити ... необхідні система координат, філософія життя, релігія (чи замінник її. – A.M.), до того ж вони потрібні їй так само, як і сонячне світло, кальцій чи любов» [78, с.250].

На думку Е.М.Каструбіна, людський мозок перебуває «... в постійному пошуку стабільності для власної цілісної системи» [144, с.134]. У подібному пошуку цілісної системи знаходитьться психічна сфера особистості. Є.Гатева, основоположниця сугестопедичного мистецтва в Болгарії, висловила думку, що «... мозок і психіка людини відображають і перетворюють два боки об'єктивного світу, що знаходяться в діалектичній єдності: з одного боку, закономірне, гармонійне, системно-структурне, причинно-наслідкове, а з іншого – випадкове, дисгармонійне, аморфне. Людське пізнання тайт у переробленому вигляді ці два напрями в єдності, до того ж свідомість людини спрямована до закономірного, гармонійного; парасвідомість охоплює глобально всю складність цієї діалектичної єдності» [115, с.195].

Художньо-образне мислення допомагає людині концентрувати все, що пов’язане із згаданими гармонійністю, системно-структурністю, причинно-наслідковістю. Як могутні сили росту і розвитку концентруються в маленькій насінинці, так і багатство предметного світу концентрується у свідомості особистості в різноманітних образах: від образу світу до образу молекули. Щоб цей світ мислився нами, не завжди відкриваючись у своїй чуттєво даний предметності, щоб його об’єктивні значення набували для нас особистісних смислів, необхідне використання художньої образності. Незважаючи на якому рівні вона розвинена, художньо-образне мислення та уява приносять у внутрішнє життя людини відчуття комфорту, порядку, чистоти, завершеності. Це вже давно помічено в психотерапії. Щодо цього американський психотерапевт Ньел Рудестам зауважує, що аналіз сучасних досліджень у галузі терапії мистецтвом дає можливість зробити висновок про те, що художня основа мистецтва «... сприяє виникненню відчуття внутрішнього контролю і порядку» [145, с.266].

Ці відчуття безпосередньо пов’язані із формуванням «внутрішнього психологічного дому» людини – її екопсихологічної системи.

Художньо-образна основа для творення «внутрішнього психологічного дому» красива і неповторна в кожного зі світових народів. Міфологія, релігійна атрибутика, образи народної творчості – ось найдавніші складові цієї основи. Жителю «хутора поблизу Диканьки» було затишно і комфортно у своєму «внутрішньому психологічному дому», у якому відьма збирала зорі з неба.

Сучасна наука творить свій образ світу, який поступово закладається в основі духовності сучасної людини. Однак у багатьох випадках цей образ далекий від розуміння не через свою складність, а в силу відірваності об’єктивних смислів його складових від особистісних смислів. Єдиний шлях наближення його до учня пролягає тільки через художню образність. Використовуючи її, дитині необхідно допомагати творити такий «внутрішній психологічний дім», у якому б панували порядок, чистота, гармонія і комфорт.

Художня образність на уроках допомагає розв’язати ще одну проблему сучасної шкільної освіти – проблему відповідності шкільного навчально-го предмета тій науці, яку він представляє. Цю проблему, до речі, дуже образно і чітко порушив академік Б.М.Неменський. У пошуках шляхів «олюднення» школи він виявив, що «... коли ми беремо вузівський характер і обсяг знань і, щоб пристосовувати його до малих годин школи, обрубуємо до «мінімуму», фактично чинячи ідентично обрубці живого гілястого дерева з листям, квітами, плодами, птахами, – ми змінюємо все не тільки кількісно – ми змінюємо принципово, якісно. Замість живого дерева науки (мистецтва) ми отримуємо довшу чи коротшу жердину, яку більшість не знає, як і для чого використати. Нам необхідно в навчальних предметах

їти принципово іншим шляхом. Не обрубувати гілки, а поставити завдання начебто «звернути» знання науки «в насіннячко», щоб у цьому маленькому предметі закладалася істинна життездатність — можливість прорости і розвернутися в живе дерево, щоб у цьому насіннячку могла прозріти не деталь, а цілісний образ всього квітучого дерева — з корінням, що заглибується в минуле, і проростаючи в майбутнє кроною» [146, с.130].

Таким «насіннячком» стають образи реального предметного світу різного порядку, створювані на художній основі, що дає можливість шляхом порівнянь, асоціацій формувати їх чуттєвутканину і в цій чуттєвій предметності відкривати їх для учнів. Необхідність цього засвідчує і сам характер сприйняття людиною навколошнього світу. Важливу роль тут відіграє функціональна асиметрія півкуль головного мозку. Відомо, що процес сприйняття слів та образів у них відбувається по-різному. «Лівопівкульне» мислення, будучи дискретним та аналітичним, формує внутрішньо не-суперечливу модель світу, яку можна закріпити в словах або в інших умовних знаках. «Правопівкульне» — просторово-образне мислення є симультанним (одночасним і синтетичним. — С.П.). Воно забезпечує «... моментальне схоплення багаточисленних якостей об'єкта в їх взаємозв'язку однієї з одною і у взаємодії з якостями інших об'єктів, що й забезпечує цілісність сприйняття. Завдяки такій взаємодії образів у кількох сімислових площинах відразу вони набувають якостей багатозначності. Ця багатозначність саме і лежить в основі творчості. Обидві ці півкулі функціонують у взаємозв'язку, вносячи свою специфіку в роботу мозку в цілому. Він же здатний запам'ятовувати все таким, як є — у багатстві кольорів, звуків, запахів, форм та інших якостей. У процесі сприймання в правій півкулі формується образ-модель сприйнятого у всьому багатстві своїх якостей, у лівій — відповідні образу-моделі слова. Сприйняття таким чином не стирається, а натомість стимулює людину до творчого процесу» [147, с.347].

Таким чином, механізм образної пам'яті своєрідний. Сприйняті людиною події, об'єкти, слова, цифри тощо переводяться не в обмежене коло знань з обмежено вираженим запасом слів, а в той безмірний запас образів, які щедро постачає для індивіда довкілля. Абстрактне (словесне. — С.П.) мислення — це схема, у яку, наче сторінки в книгу, вставляються образи. У такі «схеми» і «сторінки» впродовж життя можна вносити виправлення, додавати деякі деталі, уточнення тощо. Головне, що в уяві залишається образ, який можна перевести на будь-яку мову, означити певною знаковою системою. Мислення ж реальними образами, особливо коли вони мають художню основу, дозволяє проаналізувати найскладніші грані дійсності, усвідомити їх, виявити до них своє ставлення, зіставити з ними свої морально-етичні ідеали.

Високорозвинена образна пам'ять дає можливість перейти до найроз-винутішої форми пам'яті – метапам'яті, яка властива висококваліфікованим фахівцям і міцно пов'язана з творчою уявою.

ХЕТвод використовує принципи навчання, центрованого на учневі. Ці принципи розроблені представником гуманістичної психології американським психотерапевтом К.Роджерсом, твори якого з проблем формування особистості відомі в десятках країн світу. Використання згаданих принципів у його експериментах дозволило досягти не стільки вищих, ніж у звичайних класах, результатів у навчанні, скільки вищого рівня особистості пристосованості, творчості, самостійного здобуття знань у позаурочний час, відповідальності учнів.

У своєму зверненні до співвітчизників К.Роджерс так висловився про власні підходи до навчання: «Якщо ми понад усе цінуємо придбання знань, то можемо відкинути всі описані мною умови як непотрібні, оскільки ніщо не свідчить про те, що вони призводять до збільшення кількості фактичних знань чи швидшого їх засвоєння. У цьому випадку нас цілком задовільнять такі заходи, як заснування навчальних закладів для вчених за типом військових академій, за що, як я розумію, ратують деякі члени Конгресу. Якщо ж нам необхідний розвиток творчих здібностей і ми шкодуємо за тим, що всі наші головні ідеї в атомній фізиці, психології та інших науках були запозичені з Європи, то ми, можливо, схочемо спробувати ті шляхи поліпшення навчання, які обіцяють більшу свободу думки» [135, с.353].

Запропоновані К.Роджерсом принципи для навчальної системи масового застосування узяті з психотерапії. Передусім вони стосуються вчителя, який повинен працювати на рівні психотерапевта, що і є однією з умов сугестопедії.

Слід бути також схожим на психотерапевта в намаганні емпатично розуміти внутрішній світ учня, бути відданим останньому, сприймати його таким, яким він є у цей момент.

У психотерапії засоби для вивчення самого себе знаходяться всередині людини. В освіті по-іншому. Існує багато засобів науки, техніки, теорій, які є матеріалом для використання.

Згідно з теорією К.Роджерса цей матеріал повинен бути представлений учням, але не нав'язаний. Для того, щоб це відбулося, учитель зробить таке:

1. Ознайомити учнів із своїм досвідом та знаннями в певній галузі й допоможе їм використати цей досвід.

2. Натякне, що може викласти власні погляди на роботу в певній галузі та її організації.

3. Намагатиметься, щоб учні знали, що він може запропонувати різні засоби для руху до знань та допоможе учням самим знайти ці засоби.

4. Зробить усе можливе, щоб у взаєминах з учнями його почуття були зрозумілими і водночас не нав'язувалися їм та не обмежували їхню свободу.

Однак у підходах К. Роджерса до організації шкільної справи є чимало крайнощів, які, на нашу думку, далекі від правильного розв'язання тих проблем, які стоять перед школою. Зокрема американський учений відмовляється від будь-яких програм оцінювання знань учнів. Тут дається взнаки механічне перенесення умов психотерапії на умови шкільного навчання.

К. Роджерс зазначає: «... я відмінив іспити, тому що впевнений, що перевірка досягнень учня прямо суперечить висновкам психотерапії, корисним для значимого навчання. У психотерапії екзаменує саме життя» [135, с.351]. Для пояснення такого підходу він пропонує «певні фантазії». На приклад, учень отримав би необхідні знання про те, що він не вступить до технічного коледжу без додаткових занять з математики; що він не влаштується на роботу в корпорацію «Х», поки в нього не буде диплома коледжа; що він не зможе стати лікарем без знань хімії тощо.

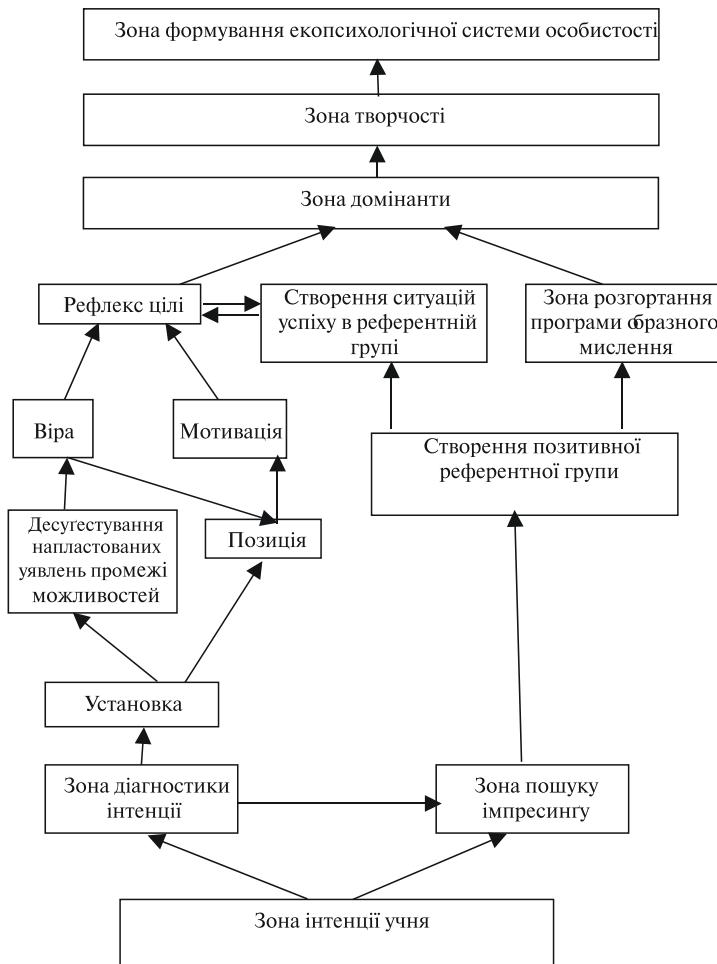
Ми вважаємо, що ефективність таких підходів сумнівна вже хоч би тому, що навіть не всі учні випускних класів вчасно здійснюють своє самовизначення, не говорячи вже про п'яти- чи шестикласників.

Однак, безумовно, у психотерапії слід запозичувати деякі підходи до впливу на особистість, але це запозичення повинно бути вибірковим.

Отже, врахувавши психолого-фізіологічні умови, які дозволили б повніше розвинути обдарування особистості в атмосфері радісного, приемного навчання, що благотворно впливає на здоров'я учня, можна зробити певні висновки (див. схему 1).

В основі навчальної системи ХЕТвод лежить підхід до учня як до системи, шляхи розвитку якої слід виводити із самої неї. Для цього передбачається діагностика інтенції останнього. На її базі, з одного боку, пошук імпресингу для цього учня, створення позитивної референтної групи, у якій завдяки розгортанню програми розвитку образного мислення можна було б створювати ситуації успіху. З іншого боку, для виховання в учня потужного рефлексу мети передбачається цілеспрямоване створення завдяки за собам навіювання потребних установок, на базі яких можна було б формувати необхідну позицію і, дегустуючи напластовані уявлення про межі можливостей особистості, викликати тверду віру в успіх, у власне покликання.

Схема 1

Психолого-фізіологічні основи навчальної системи ХЕТвоД

Зона розгортання програми образного мислення та потужний рефлекс цілі дають можливість формувати зону домінанти, яка дозволить повніше заливати особистість до процесу творчості на основі її інтенції та обдарувань. В атмосфері творчості під час формування образу світу, складання нових пізнавальних гіпотез на його основі, що є початковою ланкою для

нових образів, з'являється можливість цілеспрямованого впливу на творення засобами того чи іншого навчального предмета екopsихологічної системи особистості, образно кажучи, її своєрідного внутрішнього психологічного дому. У цьому «домі» суперечності повинні розв'язуватися, не виходячи за свої межі, конфлікти – на основі субстанціональної єдиності та діалогової взаємодії, гармонізація власнеособистісного «хочу» і загально-

Схема 2

Схема зони розгортання програми образного мислення



суспільного «треба» відбуватиметься на шляху розвитку обдарувань особистості.

Докладніший аналіз схеми психолого-фізіологічних основ ХЕТвод дає можливість звернути увагу на особливу роль зони розгортання програми образного мислення для створення зони домінанти, а відтак і зони творчості. Тому вважаємо за необхідне навести схему зони розгортання програми образного мислення (див. схему 2).

Об'єктивні значення предметного світу, який часто невідомий учням, зумовлюють формування на базі суспільного досвіду у свідомості вчителя особистісних смислів. Учитель, коректуючи останні відповідно до вимог навчальних програм та завдань філософії сучасної освіти, здійснює їхню передачу учням в естетичній атмосфері. У процесі такої передачі відбувається корекція і тих особистісних смислів учня, які сформувалися до цього. На основі вже відкоректованих особистісних смислів у процесі навчання в учнів формується своєрідна база даних – фрейми різних видів: візуального сприйняття, семантичні (розуміння слова), фрейми-сценарії (міркування, дії), фрейми-оповідання (розвівіді). На такій фреймовій основі в художньо-естетичному оформленні створюються цілісні образи виучуваних об'єктів, явищ, процесів тощо. Використовуючи ці образи, учитель вносить у свідомість учня уявлення та ідеї, стежачи за тим, щоб вони мали реальний ґрунт у його житті. У процесі подальшого навчання ці ідеї та уявлення поступово перетворюються в стереотипи.

На їх основі у художньо-естетичному оформленні відбувається формування образу світу, який уже використовуватиметься для творення нових пізнавальних гіпотез. А це, у свою чергу, стане початковою ланкою для нових образів, що й виводитиме учня в зону творчості, для основи якої упродовж розгортання програми образного мислення культівувався художньо-естетичний елемент.

3.3. Дидактико-методичні основи ХЕТвод

Сутнісні відмінності ХЕТвод від сугестопедичної системи Г.К.Лозанова чітко прослідковуються уже в ході проектування навчально-виховного процесу. Останнє розпочинається з об'єднання навчального матеріалу в глобальні теми, співвіднесення їх із тематичним плануванням. Основною вимогою такого об'єднання є збереження цілісності образів – складових загального образу світу, для якого характерна діяльнісна природа, що виявляється в наявності у нього поряд із властивими фізичному світу координатами простору і часу п'ятого квазівиміру: системи значень, які втілюють у себе результати сукупної суспільної практики. Включення нових даних на базі останньої в індивідуальний акт пізнання забезпечува-

тиметься участью цілісного образу світу в породженні пізнавальних гіпотез, що виступатимуть як початкові ланки процесів побудови нового образу.

Відбираючи навчальний матеріал для глобальної теми, необхідно врахувати, окрім програмних вимог, ще й такі можливості відібраного навчального матеріалу, як:

- а) гуманітаризації;
- б) реалізації нетрадиційних компонентів змісту освіти – передачі до свіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу;
- в) формування духовності нерелігійними засобами;
- г) формування переходу чуттєвого інтуїтивного в мовне висловлювання, що розвиває лінгвістичну та інтелектуальну розкутість;
- г) розкриття субстанціональної єдності протилежних властивостей реального світу;
- д) пошуку численних шляхів розв’язку проблеми;
- е) виховання ноосферного світогляду особистості, формування в неї вміння розв’язувати зовнішні суперечності, не виходячи за їх межі, а внутрішні – на основі внутрішнього діалогу із самим собою, найдорожчими в житті людьми, літературними героями, Богом.

Відібравши необхідний навчальний матеріал, учитель-сугестолог приступає до його розподілу за уроками, як це для прикладу показано в Додатку 1. Зрозуміло, що в цьому випадку необхідно враховувати закономірності певного навчального предмета.

Після цього готується первинне представлення навчальної зглобалізованої теми, яке відбувається на першому уроці. Тут необхідно закласти фундамент під творенням загального образу всієї теми. Найкраще його стилізувати у вигляді «дерева пізнання». Коріння символізуватиме причинну обумовленість, зв’язок з минулим; стовбур, центральні гілки – основні ідеї, теорії, явища, процеси, закони; дрібні гілки – закономірності, залежності; крона з листям, квітами, плодами – окремі факти, події, об’єкти; вершок – прорив у майбутнє, перспектива розвитку.

На першому уроці не слід намагатися «фотографувати» це «дерево». Учитель повинен відчувати себе художником, який лише маркірує суттєве, головне, що на наступних уроках розробки глобальної теми можна розвинути і доповнити.

Процес глобалізації навчального матеріалу для первого уроку глобальної теми образно показав у свій час В.П.Семенов-Тянь-Шанський, розглядаючи проблеми зв’язку географії з мистецтвом. Ось як про це він пише: «Зображену пейзаж, художник однаке фізично не в змозі вималювати кожний листочок, кожну гілочку, кожну травинку... Він вибирає з них тільки деякі головні форми, лінії, фарби, які виділяються, красиво зістав-

ляються, і це узагальнення пропонує глядачу, зобразивши його своєю власною манерою письма, посередництвом штрихів, плям, мазків як відоме загальне враження, чим і сильно діє на його зір та психіку, вносячи до цього ж свої суб'єктивні переживання, тобто настрій, який він відчув сам, спостерігаючи цю картину в природі. Подібну роботу, але в строго об'єктивних наукових рамках виконує географ, відбираючи для свого географічного пейзажу лише все яскраве і типове та втоплюючи в напівтіні, за рембрандівським художнім принципом, усе неважливе і таке, що даремно рябіє чи затемняє картину, до того ж ця географічна картина підноситься глядачеві, слухачеві або читачеві за допомогою певних умовних позначенень, які рівносильні штрихам, плямам і мазкам живописця» [114, с.27].

У подібному випадку педагог-сугестолог нагадує скульптора, який:

...Щоб світлу душу в камінь поселити
І показать її усьому світу,
Усе, що заважало це зробити,
Вирубував нещадно із граніту.

С.С. Пальчевський

Глобалізація навчального матеріалу для первого уроку розробки глобальної теми може відбуватися різними шляхами:

1) об'єднання усього масиву навчального матеріалу глобальної теми на базі певної літературно-художньої легенди;

2) об'єднання цього навчального матеріалу на фреймовій основі.

Для такого об'єднання можна використати фрейми візуального сприйняття у вигляді ілюстративного матеріалу; фрейми-сценарії, які супроводжували б міркування та дії; фрейми-оповіді, на основі яких можна конструювати розповідь (див. Додаток 1).

Фрейми потрібно створювати на художній основі, оскільки це є основний шлях передачі вчителем особистісних смислів учням. Необов'язково, щоб кожний із фреймів римувався. Важливо, щоб він звучав чітко, як рядок вірша, і завдяки своїй художній основі міцно запам'ятовувався. Але найважливіше, щоб він був подібний до насінинки, яка мала б здатність прорости якщо не у велике, то хоч би в маленьке деревце пізнання.

Зважаючи на закономірності вивчуваного матеріалу, під час творення фреймів необхідно дотримуватися певних пропорцій і певної структури. Необхідно визначити, які з них слід співвіднести з «корінням» дерева пізнання, а які зі «стовбуrom», «кроною», «вершком».

Під час творення того чи іншого образу доцільно передбачити об'єднання групи фреймів у систему. Бажано, коли це можна, поєднувати різні види фреймів. Наприклад, фрейми-оповіді та фрейми візуального сприй-

няття. Це може виглядати так: учитель у відповідному інтонаційному оформленні зачитує фрейм-оповідь і демонструє відповідну ілюстрацію (фрейм візуального сприйняття).

Працюючи з фреймами, учитель повинен дотримуватися двоплановості в своїй поведінці, а перед цим дати учням установку на мимовільне запам'ятовування їх. Робота з фреймами, які прозвучали на першому уроці, повинна продовжуватись упродовж усіх уроків розробки глобальної теми. Повторення їх дозволяє в одному випадку ілюструвати розповідь, у другому – вирівняти емоційно-логічний баланс уроку і разом із тим баланс свідомого–парасвідомого за рахунок збільшення подачі інформації емоційним стимулам та периферійним перцепціям. А в третьому – на основі певного фрейму розвинуту ситуацію пошуку, проблеми і т.ін. До того ж повторення сприяє міцності запам'ятовування найсуттєвішого, і за таких умов, не наче з різномальорових камінчиків фреску, вибудувати з фреймів новий для учня образ, який зайде своє визначене місце в загальному образі світу.

Фреймова основа глобалізації дозволяє повніше реалізувати дидактичний принцип науковості.

У процесі пізнання, як відомо, наукове знання проходить через різні ступені абстракції, що свідчить про глибину його засвоєння. Розрізняють **феноменологічний** ступінь (зовнішній, описовий, феноменологічний виклад явищ; каталогізація об'єктів, констатація їх якостей, використовується переважно мова на побутовому рівні); **аналітико-синтетичну** (елементарне пояснення природи та властивостей об'єктів, закономірностей, явищ; утворюється мова науки); **прогностичний** (пояснення явищ певної галузі із створенням їх кількісної теорії, моделюванням основних процесів, аналітичним уявленням їхніх законів і властивостей; створюються можливості для прогнозу термінів і кількісних характеристик у вихідних даних процесів та явищ); **аксіоматичний** (пояснення явищ із використанням високо-го ступеня узагальнення опису як за широтою охоплення матеріалу, так і за глибиною проникнення в його суть; відомі загальні закони функціонування об'єктів будь-якої природи; можливий точний і довгостроковий прогноз).

Фрейми-сценарії уміло створені на узагальнюючій художній основі, часто завдяки використанню аналогії дозволяють «вивести» учня на найвищі ступені абстракції наукового знання.

Якщо глобалізація навчального матеріалу на фреймовій основі є новою для масової педагогічної практики, то подібна глобалізація на базі певної літературно-художньої легенди зустрічається не лише в зарубіжній, а й у вітчизняній педагогічній практиці.

На уроках української мови, наприклад, навчальний матеріал багатьох уроків окремі вчителі об'єднують на основі таких літературно-художніх

легенд, як: «Подорож у чарівну країну Граматику», «У місті Речень», «У країні Діеслова», «На вулиці Букв і Звуків» тощо. Зокрема це знаходить своє місце в роботі вчителя школи №2 м. Тернополя М.М. Николина [148, с.13], вчительки Мізоцької школи на Рівненщині Н.П. Луцюк. Щоб посилити емоційність сприйняття, Ніна Прохорівна на кожному уроці граматики вивішує біля дошки велику барвисту картину «У місті Речень». У цьому випадку вона стає цікавим співрозмовником – гідом. Хочеться разом із нею «бродити» вулицями міста Речень, заходити «в гості» до гонористого Підмета, Присудка чи Означення.

Учителька хімії школи №9 м. Рівного В.П. Кривчук тему «Оксиди» глобалізує у формі оригінального уроку-етюду. У цьому випадку, як це найчастіше буває у вітчизняній педагогічній практиці, глобалізація слугує засобом повторення, закріплення та узагальнення вивченого, тобто не розпочинає вивчення теми, а завершує її.

Фреймова основа глобалізації дає можливість учителю ввійти в зону пошуку імпресингу. Хоч цей пошук відзначається стихійністю, але в цьому випадку важливим є саме створення умов для нього, появі самої можливості, за якої певний фрейм може відіграти роль імпресингу для певного учня.

Кількість уроків первинної розробки глобальної теми залежить від її обсягу. Це може бути один урок, два, а то й три (як у випадку розроблення глобальної теми «Африка» в курсі географії світу, де за програмою на неї відведено 13 годин. Див. Додаток 1).

У випадку, який наведений у додатку 1, первинна розробка теми відбувається впродовж трьох уроків.

На першому уроці за допомогою фреймів-оповідей і фреймів візуального сприйняття та поєднання одних з іншими за допомогою бесіди, в окремі моменти евристичної, формується в найголовніших рисах загальний образ Африки.

Протягом другого уроку відбувається його картографічне закріплення поряд із виконанням усіх запланованих у темі практичних робіт, пов'язаних із контурною картою. Робота з нею нагадує складання вже відомих ЛОС В.Ф. Шаталова. Практично повторно відбувається глобалізація навчального матеріалу всіх 13 уроків теми «Африка», але вже на графічній основі.

Бажано в подібній роботі вносити елементи естетизму, художності, як це має місце в ЛОС В.Ф. Шаталова. Наприклад, черговість вологого і сухого періодів у савані зображується дробовим відношенням жовтого сяючого сонця і блакитної хмарки, з якої сіється дош.

Упродовж практичної роботи учні пригадують фрейми, які використовувалися на першому уроці розробки глобальної теми. При необхідності використовує їх і вчитель.

Під час самостійної роботи звучить фонова релаксуюча музика.

У заняття розробки глобальної теми доцільно включати сеанси запам'ятування, які можна проводити з використанням авторських методів «Міні-ермітажу» та «Прожектор», що забезпечують нівелляцію потоку паралельної або так званої паразитної інформації (див. Додаток 1, заняття 3, 4, 9).

Такі сеанси запам'ятування дозволяють досягнути явища гіп ermnezii в оволодінні статистичними матеріалами та окремими фреймами, сформованими на лінеарній основі. Таким чином, відбувається статистичне закріплення цільного образу глобальної теми. Крім того, завдяки їм можна краще запам'ятати уявну подорож тощо.

Цінність цих сеансів полягає в тому, що коли в традиційній навчальній системі вивчення напам'ять певного матеріалу, як правило, переноситься в домашнє завдання, а потім значна частина навчального часу відводиться на контроль за добросовісністю такого вивчення, то сеанс запам'ятування передбачає найкоротший і найефективніший шлях до міцного запам'ятування всього того, що треба завчити напам'ять із глобальної теми. Його тривалість визначається обсягом інформації, яку необхідно запам'ятати. Такий сеанс доцільно планувати в основному від 10 до 30 хвилин. Для виявлення його ефективності та повторного закріплення заучуваного матеріалу після закінчення сеансу бажано провести предметний диктант (географічний, історичний, хімічний, біологічний тощо).

В арсеналі ХЕТвод – два види сеансів запам'ятування: «Міні-ермітаж» та «Прожектор». В основі обох – авторські комплексні однайменні методи. Обидва сеанси якісно відрізняються від активного та псевдопасивного концертних сеансів Г.К.Лозанова, спеціально створених для вивчення іноземної мови. Відмінність пояснюється не лише специфікою інших навчальних дисциплін, а й характером діяльності учня під час проведення сеансів запам'ятування.

Згідно з методикою Г.К.Лозанова, впродовж обох концертних сеансів слухачі сидять із відкритими очима. Це причинно обумовлено. Під час активного сеансу їм, слухаючи викладача, необхідно слідкувати за текстом. Під час пасивного – за артикуляцією викладача.

Часто на сеансах запам'ятування, що проводяться на заняттях із предметів, наприклад, природничого циклу, такої необхідності немає. Таким чином, появляється можливість використати сеанс для виконання одночасно кількох завдань:

- а) повної нівелляції паралельного або так званого паразитного потоку інформації;
- б) розвитку уяви;
- в) зміни положення тіла учня чи слухача впродовж заняття.

На це якраз і спрямований сеанс запам'ятовування, який використовує авторський метод «Міні-ермітаж». Оскільки технологія цього методу достатнім чином не розкрита в додатку, то необхідно зупинитися на ній детальніше. У свій час одна з її модифікацій була попередньо описана нами [149, с.53-54]. Однак у системі методики ХЕТвод вона зазнала певних змін.

Перед початком сеансу учням чи слухачам дається установка на мимовільне запам'ятовування навчального матеріалу. Проводиться декілька вправ на поглиблене дихання та на переключення погляду на далекі об'єкти. Добре, якщо вони блакитного чи зеленуватого кольору. Це освіжає зір, сприяє введенню учнів у стан психологічного комфорту погляд у чисту небесну блакиту.

Згодом слухачам пропонується покласти руки на парту таким чином, щоб на них зручно було покласти голову. Учні заплющують очі. У «кадр» вводиться релаксуюча музика в стереозапису (автор із цією метою з успіхом використовував музику Раймонда Паулса із кінофільму «Довга дорога в дюнах»). З нормальною для прослуховування силою звучання вона лунає 1,5-2 хвилини. Її завдання – увести учнів у стан психорелаксації. Мовчки спостерігаючи за ними, викладач інтуїтивно відчуває його. Відчувши, поступово «виводить» музику «за кадр», але не виключає. Вона продовжує звучати як фон. Учитель починає зачитувати з листа інформаційні моменти у так званій інтонаційній колисці (інтонаційна тріада: запитальна інтонація, м'яка з ліричним відтінком, імперативна).

Завершивши подачу навчальної інформації для запам'ятовування, учитель поступово знову вводить музику «в кадр». Після півхвилинного голосного звучання поволі стищує і виключає. Звучить команда: «Розплющили очі. Підняли голову. Потягнулися. Одночасно глибоко вдихаєте через рот повітря, затримуєте на деяку мить у грудях. Видихаєте. Зробіть так ще раз, дивлячись у блакит неба за вікном (на білу хмарку, на кімнатні квіти тощо. – С.П.). Поклали руки на парту, продовжуємо наш урок».

Ермітаж (франц. *ermittage* – житло відлюдника, усамітнений куточек, від *егте* – відлюдник) – назва багатьох заміських вілл, паркових павільйонів тощо [150, с.164]. Таким чином, у буквальному розумінні «Міні-ермітаж» – це метод створення ситуації кількахвилинного усамітнення учня на уроці, що, як уже згадувалося, допомагає нівелювати паралельний або так званий паразитний потік інформації, сконцентрувати слухову увагу.

Як метод «Міні-ермітаж» має ще й профілактичну й оздоровчу функції. Обидві пов'язані з благотворним впливом на організм дитини стану психорелаксації та зміни положення тіла впродовж уроку. Стосовно тіла в педагогічній пресі вже неодноразово говорилося про збереження здоров'я учнів на уроках завдяки зміні його положення за партою. Зокрема в статті спеціального кореспондента «Освіти» С.Нестеренка «Оздоровлюватися

партами» йдеться про втілення в життя висновків медицини щодо необхідності зміни положення тіла учня за партою впродовж уроку. Пропонується, щоб одну частину уроку дитина сиділа, а іншу – стояла за партою [151].

«Міні-ермітаж», як бачимо, дозволяє ще й третю позицію школяра, до того ж найзручнішу для одночасного відпочинку, поєднуваного з напруженовою розумовою діяльністю, результатом якої є ефект гіп ermнезії.

Згідно з вимогами лікувальної педагогіки цей метод входить до її складу як галузі педагогіки, яка реалізує систему медико-педагогічних впливів, спрямованих на вдосконалення навчально-виробничої діяльності і профілактику дидактогенних захворювань [152].

З допомогою цього методу можна проводити так звані «Подорожі» (див. Додаток 1, урок 4), «Хвилини уяви» (див. Додаток 1 урок 5), «Хвилини таємниць та гіпотез», «Хвилини кмітливості» (див. Додаток 1, урок 6).

«Міні-ермітаж» передбачає різні пози учня: відому з автотренінгу позу «кучера на дрожжах»; позу за доцільним вибором, позу з відкинутою назад головою і заплющеними очима. Тривалість визначається потребами ситуації.

В основі сеансу запам'ятовування лежить також однайменний метод «Прожектор» (див. Додаток 1, урок 9). Від «Міні-ермітажу» він насамперед відрізняється своїми завданнями. Якщо перший призначений для міцного довготривалого запам'ятовування навчальної інформації, яка проходить через слухові аналізатори, то другий стосується інформації, яка потребує зорової пам'яті. Якщо в «Міні-ермітажі» нівелляція паралельного або так званого паразитного потоку інформації здійснювалася шляхом виключення із сфери сприйняття зорових аналізаторів, то в «Прожекторі» – шляхом використання установки на строгу вибірковість об'єктів зорового сприйняття. Двоплановість поведінки викладача тут відіграє значно більшу роль, ніж у «Міні-ермітажі».

Там, де це можливо, для міцного запам'ятовування широко використовуються так звані асоціативні прив'язки. Наприклад, показуючи на політичній карті Африки Єгипет, учитель повторює назву країни в уже загадуваній «інтонаційній колисці» і після цього означує певний елемент асоціацій, які викликає назва цієї країни. Звучить це так: «Єгипет? Єгипет... Єгипет! – Піраміди».

Метод «Прожектор» спрямований на:

- а) запам'ятовування картографічного матеріалу;
- б) формул, схем;
- в) прослідковування динаміки процесів та явищ, переданої за допомогою умовних позначень;
- г) пошуку подібностей та відмінностей у вивчуваних об'єктах та явищах.

Згадані методи і засоби глобалізації навчального матеріалу далеко не вичерпані. Специфіка навчальних предметів, конкретна ситуація можуть підказати нові варіанти.

Після сформування у найзагальніших рисах цілісного образу глобальної теми можна приступати до планування розробки підтем глобальної теми. Її необхідно здійснити так, щоб не порушувалася цілісність образів вивчуваних об'єктів, явищ, процесів, які є складовими загального образу вивчуваної теми. Такий підхід сприяє збереженню цілісності світосприйняття учнів, мислення. Він забезпечує збереження сформованих стереотипів. Ілюстрацією до сказаного є розробка глобальної теми «Африка» в курсі географії світу. З 13 уроків, відведені на тему, 7 присвячено розробці підтем глобальної теми. Кожний із них присвячений засвоєнню окремого образу – складової частини загального образу Африки (див. Додаток 1). В окремі уроки виділені такі підтеми: «Вологі екваторіальні ліси», «Савани та рідколісся», «Тропічні пустелі та напівпустелі», «Вічнозелені твердолисті ліси і чагарники», «Природа Африки» (урок закріплення та узагальнення навчального матеріалу у формі «уроку пошанування підручника»), «Населення Африки. Держави», «Господарство країн Африки».

Подібна розбивка навчального матеріалу за підручником В.Ю.Пестушко, В.О.Сасихова, Г.Є.Уварова «Географія світу» [153] виглядає так: «Загальні відомості», «Рельєф, корисні копалини, закономірності їх розміщення», «Клімат. Загальна характеристика», «Кліматичні пояси і типи клімату», «Загальна характеристика вод суходолу», «Річки та озера. Підземні води», «Природні зони. Вологі екваторіальні та перемінно-вологі ліси», «Савани і рідколісся. Пустелі та напівпустелі. Вічнозелені твердолисті ліси і чагарники. Національні парки», «Природні країни», «Населення. Держави материка», «Господарство країн Африки. Його головні напрями», «Сільське господарство. Транспорт і міжнародні зв'язки», «Держави Африки. Єгипет», «Нігерія і Танзанія. Порівняльна характеристика», «Південно-Африканська Республіка. Алжир».

Впадає в очі і насторожує, що за умови такого розподілення навчального матеріалу вчителя майже не залишається можливості для здійснення певного масштабного методичного маневру. Наприклад, вивільнити два-три уроки для захисту учнівських творчих робіт. Okрім цього звертає на себе увагу те, що подібний підхід до планування зумовлює руйнацію стереотипів. Так, на початку вивчення теми робиться намагання коротко синтезувати цілісний образ материка. Однак зразу ж цей стереотип руйнується наступними темами. За такої умови учень не в змозі «схопити» цілісний образ не лише всієї Африки, а навіть її окремих територій. На жаль, не використовуються навіть ті моменти, де є можливість це зробити. Наприклад, в один параграф зливаються такі різномірні образи, як савани і рідколісся, пустелі та напівпустелі, твердолисті ліси і чагарники.

За такого підходу як би вчитель не старався, але створити на уроці ситуацію «торкання» не тільки «розумом», а й «серцем» учнів різних куточків африканського континенту, він просто не в змозі.

Мабуть, ці моменти мають на увазі, коли йдеться про руйнування школою цілісності дитячого світопізнання. Створюється ситуація, подібна до тієї, коли б ми незнайому людину розпочали вивчати окремо за частинами її тіла: спочатку ноги, потім окремо тулуб, шию тощо. А наприкінці навіть не знайшли б часу поглянути на неї і оцінити її в цілісності усіх її складових.

...На історії вивчали,
Що людей четвертували.
А сьогодні материк
Піднімати буде крик?

С.С. Пальчевський

ХЕТвод має ряд суттєвих відмінностей у складі та характері компонентів дидактичної системи, які відрізняють її від сугестопедії Г.К.Лозанова і які слід враховувати під час розробки глобальних підтем.

Оскільки цілі навчання та виховання в навчальній системі ХЕТвод попередньо уже розглянуті нами в підрозділі «Цілепокладання сугестопедичної моделі ХЕТвод у світлі завдань філософії сучасної освіти», то перейдемо до характеристики такого компонента названої дидактичної системи, як **зміст освіти**.

У той час, коли в сугестопедії Г.К.Лозанова його послідовників цікавали щодо змісту освіти в основному кількісні показники – швидке і надійне засвоєння великих масивів інформації, вироблення необхідних умінь та навичок, то в системі ХЕТвод на першому плані якісні показники.

Методика відбору змісту навчання тісно пов'язана з цілями навчання, виховання та розвитку особистості, поставленими перед авторською модифікацією сугестопедичної системи Г.К.Лозанова. Вона включає в себе:

а) добір згідно з державною навчальною програмою матеріалу для засвоєння визначених традиційних компонентів змісту освіти: знань, умінь та навичок;

б) добір та відповідне структурування навчального матеріалу для потреб реалізації таких нетрадиційних компонентів змісту освіти як досвід творчої діяльності та емоційно-чуттєвого ставлення до світу;

в) добір та структурування навчального матеріалу для виховання духовності нерелігійними засобами, формування ноосферного світогляду,

який дозволяв би людині гармонізувати власні потреби з вищими антропокосмічними цінностями;

г) урахування в процесі добору потреб зон діагностики інтенції, пошуку імпресингу та зони розгортання програми образного мислення;

г) добір навчального матеріалу для формування вмінь переводити чуттєве, інтуїтивне в їх мовне висловлювання, що розвиває лінгвістичну та інтелектуальну розкіштість учня;

д) урахування у доборі навчального матеріалу можливостей для розвитку індивідуальної творчості вихованців;

е) добір матеріалу для потреб формування екопсихологічної системи вихованця (своєрідного внутрішнього психологічного «дому». – С.П.) – громадянина, патріота рідної країни;

є) урахування під час добору бажаних можливостей кількох розв'язків певної проблеми;

ж) добір навчального матеріалу з урахуванням його можливостей розв'язувати як реальні, так і потенційні конфлікти в душі вихованця;

з) урахування у доборі навчального матеріалу можливостей виховання розумної субординації найважливіших потреб особистості, які дозволяла б їй у процесі гармонізації власнеособистісного «хочу» і загальносуспільного «треба» не порушувати власного рефлексу свободи;

и) урахування в змісті освіти з метою формування цілісності світосприйняття не лише засобів науки, а й засобів мистецтва, філософії, творчої інтуїції, релігії, міфології.

Таким чином, коли в основі гармонійного розвитку особистості в сугестопедичній системі Г.К.Лозанова лежить лише розкриття резервного комплексу, то в системі ХЕТвод такий розвиток опирається ще й на відповідний відбір та структурування змісту освіти.

Є певні відмінності між ХЕТвод і сугестопедією Г.К.Лозанова також у такому компоненті дидактичної системи, як мотиви навчальної діяльності.

У сугестопедичній навчальній системі Г.К.Лозанова визначальним мотивом навчальної діяльності стає почуття радості, яке виникає в учня чи студента завдяки зрослим навчальним можливостям, що зумовлено розкриттям резервного комплексу особистості. У ХЕТвод до цього мотиву додається ще й мотив, викликаний рефлексом цілі, який формується на базі розвитку зон діагностики інтенції та пошуку імпресингу.

Зважаючи на цілі навчання, виховання та розвитку особистості, відібраний та відструктурений зміст освіти, підбираються відповідні методи, прийоми та засоби навчання, виховання, розвитку. Крім уже згаданих авторських навчальних методів «Міні-ермітаж» та «Прожектор» система ХЕТвод передбачає використання комплексного методу так званого синхронного моделювання, в основі якого створення опорних схем-малюнків

у поєднанні з елементами евристичної бесіди, відгадуванням загадок, роботою з підручником, додатковими інформаційними матеріалами, ілюстраціями (див. Додаток 1, урок 4).

Синхронне моделювання використовується з метою:

- а) створення зорового образу структури певного об'єкта, явища або процесу у її найголовніших рисах;
- б) генерації цих рис;
- в) створення зорового образу динаміки розвитку того чи іншого явища або процесу.

Синхронне моделювання здійснюється так: учитель, ознайомлюючи учнів із певним навчальним матеріалом, ілюструє свою розповідь схемо-малюнком на дошці. Кожний фрагмент розповіді пов'язаний з певним моментом. Крім цього, деякі фрагменти з'являються як результат бесіди з учнями або їхньої праці з деякими довідковими чи ілюстративними матеріалами.

У цей час учні не пасивні спостерігачі. Дивлячись на класну дошку, вони перемальовують схему-малюнок у своїй зошиті. Одночасно вступають у бесіду з учителем, працюють з підручником, різноманітними картографічними, довідковими та ілюстративними матеріалами.

Синхронне моделювання створює можливості для використання таких дидактичних принципів ХЕТвод, як принципи художності та емоційності. Реалізовувати їх допомагають уривки поезій, художньої прози, елементи народної творчості, дотепні зауваження, яскраві порівняння, елементи гумору, ілюстрацій на художній основі, які вчитель використовує в процесі синхронного моделювання. Певним чином допомагають цьому також окремі фрагменти схеми — малюнки, які вчитель дозволяє учням розфарбувати на свій смак.

Необхідність застосування дидактичного принципу емоційності в навчанні першим обумовив вітчизняний дидакт В.І.Помагайба.

Досліжено, що фізіологічний механізм довготривалої пам'яті у звичайному стані свідомості спрацьовує або за умови повторення вражень, або за умови їх яскравості та посилення, що відбувається завдяки емоційності.

Зважаючи на це, учені відзначають, що «... для емоційної пам'яті на різні епізоди в цілому характерні висока швидкість формування, відносна мимовільність та довгочасність» [154, с.178].

Уперше про необхідність визнання дидактичного принципу художності як рівнозначного науковості заявив академік Б.М.Неменський [146, с.104]. На думку вченого, лише завдяки цьому принципу можна засвоїти зміст освіти через його переживання і зокрема такі нетрадиційні компоненти цього змісту, як досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу та досвід

творчої діяльності. Лише мистецтво, використовуване з дидактичною метою, «... здатне прилучити дітей – і дуже рано – до творчості як особистого художньо-образного мислення» [10, с.139]. А філософ Древньої Греції Арістотель взагалі відводив художньому чиннику основне місце в педагогіці, вважаючи, що мистецтво «... приводить своєю творчою силою в рух людські пристрасті, примушує сколихнутися море людського духовного життя до самого дна, щоб потім встановити справжній спокій і рівновагу; коли пройде ця душевна гроза, душа людини вступає в стан звільнення та очищення від руйнівної влади чуттів» [11, с.61].

Дидактичні принципи емоційності та художності в навчальній системі ХЕТвоД забезпечують передачу особистісних смислів учителя учням, перетворення внесених у свідомість вихованців ідей та уявлень у стереотипи, формування образів на художньо-естетичній основі, що зумовлює процес творчості, успіх у пошуку імпресингу, формування зони домінанти та екопсихологічної системи особистості.

Завдяки згаданим дидактичним принципам стає можливою передача учням особистісних смислів учителя, сформованих на базі суспільного досвіду. Оскільки така передача відбувається в атмосфері естетичного спілкування, то внаслідок цього розгортається програма образного мислення. Починається створення фреймів на базі скоректованих особистісних смислів учнів з наступним формуванням цілісних образів на фреймовій основі в художньо-естетичному оформленні. А це вже дає можливість внесення у свідомість вихованця уявлень та ідей, які мають реальний ґрунт у його житті, що сприяє перетворенню цих ідей та уявлень у стереотипи.

Для розробки підтем глобальної теми важливе значення матимуть евристичні методи, які передбачатимуть формування гіпотез, складання проектів, розвиток уваги, кмітливості, уміння переводу чуттєвого, інтуїтивного в мовне висловлювання, малювання асоціативних малюнків (плоди уяви та фантазії. – С.П.).

Використання дидактичних принципів художності та емоційності поряд із основними дидактичними принципами сугестопедії Г.К.Лозанова та сучасними принципами традиційної навчальної системи зумовить широке використання таких засобів навчання, як художні картини, музичні твори, поезія, уривки художньої прози, елементи народної творчості, гумор, дидактизовані ігри, асоціативні малюнки.

Такі малюнки часто використовуються в системі ХЕТвоД. Асоціативний малюнок відрізняється від звичайного тим, що його заборонено робити з будь-якої натури. Найчастіше це плід уяви та фантазії на базі асоціацій, викликаних під час навчання певним об'єктом, явищем, подією. Кожна деталь малюнка, характер барв несуть на собі певне змістове та емоційне навантаження.

Нерідко асоціативний малюнок є майстерною компіляцією певних символів, знаків, фігур.

Наприклад, на уроках геометрії вчительки Рівненської гуманітарної гімназії з поглибленим вивченням іноземних мов З.В.Макарчук учні створюють асоціативні малюнки, використовуючи лише геометричні фігури, осі координат, вектори. Серед таких малюнків: «Векторний дощ», «Сузір'я любові», «Півні – забіяки» тощо.

Асоціативні малюнки виконуються лише за бажанням. Виконавши та-кий малюнок, учень демонструє його на класній дощі, пояснює. Відповідає на запитання не лише вчителя, а й однокласників. Завдання вчителя шляхом поставлених запитань «прив’язати» наукову конкретику до бар-вистих зорових образів, добитися на цій основі тривалого її запам’ятовування.

Під час вивчення точних дисциплін асоціативний малюнок допомагає гармонізувати їх поєднання з гуманітарними, а найголовніше – створює можливість формування вмінь переводити чуттєве, інтуїтивне в їх мовне висловлювання, що розвиває лінгвістичну та інтелектуальну розкутість учня.

Велике значення в системі ХЕТвод так званого драматичного методу навчання, який, опираючись на методику Костянтина Станіславського, покликаний забезпечити двоплановість поведінки вчителя. Цей метод досить поширений у США. Американські вчені, рекомендуючи вчителям використовувати досвід театральних спеціалістів, виходять з того, що вчитель, як і актор, завжди на сцені. Зважаючи на це, вважають вони, чому б учителям не запозичувати досвіду акторів, режисерів, постановників, які здобули чуттєвість до того, що буде, а не до чого, що не буде утримувати уваги аудиторії. Драматизація навчального процесу здійснюється шляхом проведення дидактизованих ігор, застосування в розповіді вчителя прин-ципів художності та емоційності.

Метод драматизації навчального процесу вимагає певної майстерності вчителя, у якій виділяються чотири аспекти: знання техніки моделювання, сприйнятливість до настрою в класі, готовність до імпровізації, уміння перейти від запланованих до незапланованих аспектів уроку [155, с.97].

Дидактичні принципи емоційності та художності передбачають широке використання на заняттях засобів музики, психоемоційного впливу кольору, поезії. Значення їх важко переоцінити. Вони не лише допомагають розкрити резервний комплекс особистості, а й благотворно впливають на здоров’я. Учені стверджують, що, наприклад, музика «... знижує кров’яний тиск, основний обмін речовин і частоту дихання, зменшуючи таким чином фізіологічні реакції на стрес. Результати інших досліджень дозволяють зробити висновок, що музика сприяє збільшенню

вироблення в організмі ендорфінів (природних болезаспокійливих речовин) і слинного імуноглобуліну А, який прискорює заживання ран, знижує небезпеку інфекції і контролює серцевий ритм» [156, с.8].

Цим пояснюється те, що в системі ХЕТвод музика не лише супроводжує сеанси запам'ятовування, а й звучить упродовж самостійних робіт, синхронізується з розглядом картин тощо. На її фоні у випадку тематичної відповідності посилюються зорові відчуття, що пов'язано з відомим у психології явищем синестезії.

Методика використання впливу кольору на характер сприйняття учнем навчального матеріалу спирається на теорію Ван Гога про навіювальний вплив кольору на свідомість та підсвідомість людини. Стосовно цього автори одного з посібників для автогенного тренування В.С.Лобзін та М.М.Решетников вважають, що «... в окремих випадках... кольори можуть виявляти такий же сильний вплив, як і слова (наприклад, портрет близької людини в чорному обрамленні)» [64, с.201]. З урахуванням власного досвіду та на основі рекомендацій Г.Філінга та К.Ауера вони визначили вплив кольорів на психоемоційний стан залежно від локалізації на «розгортачі сюжетного образу» в умовах автогенного тренування. Дані ці можна враховувати, ремонтуючи та оформляючи класне приміщення влітку або готуючи його до проведення певного уроку.

Відомо, що певний психоемоційний вплив виявляє навіть колір одягу вчителя. Адже кольорами можна моделювати певний настрій учнів.

...Уроки «хімічки-змії»,
Як це не дивно, а любили,
Бо вигляд зовнішній її
Будив якісі святкові сили.

С.С. Пальчевський

Доведено, що червоний колір і основні його відтінки збуджують, мобілізують, а в старших класах та студентських групах можуть виявляти ерогенний вплив. Унизу сприймаються неприродно, можуть навіть «обпікати».

Рожевий породжує відчуття ніжності, легкості.

Оранжевий «дихає» теплом, сприяє релаксації, і знаходячись зверху над класною дошкою, сприяє концентрації уваги.

Жовтий колір на бокових поверхнях чи на класній дошці збуджує, інколи навіть викликає неприємні відчуття. У той же час над класною дошкою, породжуючи відчуття розслаблення, сприяє релаксації.

Зелений на бокових поверхнях чи на класній дошці заспокоює, а над нею сприймається неприродно.

Холод, відчуженість, тривогу незалежно від локалізації викликає синій колір. Близький до нього блакитний «поводиться» так само, лише у верхніх позиціях створює відчуття легкості і сприяє релаксації.

Коричневий колір лише внизу створює враження впевненості, твердості, у всіх інших позиціях пригнічує.

Перерахованими впливами палітра відчуттів, викликаних світом барв, далеко не вичерпується. Відтінків кольорів сотні. Відомо, що індійці Амазонії розрізняють 20 відтінків зеленого кольору рідної сельви, а ескімоси Гренландії – стільки ж відтінків кольору снігу. Кожному з цих відтінків відповідають певні відтінки відчуттів. Слід враховувати також психо-емоційний вплив від поєдання різних барв, а також індивідуальні особливості сприйняття кольорів.

Особливу роль у навчальній системі ХЕТвод відіграє **поезія**, яка безпосередньо пов’язана зі змістом навчального матеріалу. Вона виступає не лише засобом гармонізації двоплановості на занятті, а й створюючи приемну атмосферу, значно підвищуючи сугестивне налаштування резервів, ставлень, мотивації, очікування. Велика її роль у зонах пошуку імпресингу та розгортання програми образного мислення. Характерним для ХЕТвод є те, що завдяки їй учні безпосередньо засвоюють частину навчального матеріалу. Ця поезія далека від теорії та практики сціентизму, який літературознавці означають як «наукову поезію». Ще давньоримський поет I ст. до н.е. Тит Лукрецій Кар започаткував цей напрям своєю філософською поемою «Про природу речей». Згодом античні вчені писали віршовані трактати. В Україні представник цього напряму Володимир Гадзінський засобами поезії намагався пояснити деякі геометричні поняття. Що з цього вийшло, ми нічого не знаємо, оскільки подібні намагання майже не залишають сліду.

Трапляється, що окремі вчителі, виявивши в себе хист до римування, практикують проведення цілих етапів уроку із застосуванням римованої прози. Зрозуміло, що такого ефекту, на який вони сподіваються, у таких випадках не буде. Оскільки справжня поезія не повинна переповідати істин, здобутих науковою, вона повинна доходити до них своїми засобами і методами.

У методиці ХЕТвод ефектно сприймається поезія в рамках лінеарних структур навчального матеріалу, без чого, як ми вважаємо, обйтися все ж таки важко. У цьому випадку вона слугує прекрасним засобом вирівнювання емоційно-логічного балансу.

У сугестопедії із згаданим балансом пов’язаний баланс свідомого-працювального.

Важливим у відборі засобів є їх художня основа, завдяки якій не тільки гармонізуються перший і другий комунікативні плани, а й створюється можливість передачі особистісних смислів, розгортання зон пошуку імпресингу та діагностики інтенції, розкриття резервного комплексу особистості.

А відібрани засоби зумовлюють пошуки відповідних **форм навчання**.

Для розробки глобальної теми можна використати уроки формування образу цієї теми на базі:

- а) фреймів-оповідей;
- б) ЛОС;
- в) літературно-художньої легенди.

Розробка підтем глобальної теми передбачає використання уроків-ігр, уроків-подорожей, уроків-почуттів, уроків-пошуків, уроків пошанування підручника.

Найчастіше це так звані нетрадиційні уроки, які нерідко зустрічаються у вітчизняній педагогічній практиці, структура яких досить чітко розкрита в монографії І.В.Малафіїка «Урок у сучасній школі: питання теорії і практики» [157].

Якщо перші два типи уроків відомі широкому колу вчителів, то інші потребують пояснення. Наприклад, уроки почуттів стосуються предметів гуманітарного циклу. Вони сконцентровують увагу учня на почуттях, викликаних головним чином вивченням теми. Ось лише декілька назв уроків, які проводить учителька української літератури Рівненської гуманітарної гімназії з поглибленим вивченням іноземних мов Н.В.Сосюк [157, с.151–154]:

- «Урок скорботної молитви за романом Уласа Самчука «Марія»;
- «Урок-туга за віршем Богдана Лепкого «Видиш, брате мій»;
- «Урок-плач за віршем Л.Костенко «Пастораль ХХ століття»;
- «Урок-ніжність за збіркою Д.Павличка «Таємниця твого обличчя».

Уроки пошуку найчастіше пов’язані з освоєнням нових шляхів розв’язанням певної проблеми або певного типу задач, пошуками істинності в історичному, економіко-гуманітарному чи літературно-художньому напрямах дослідженнях.

Урок пошанування підручника може завершувати розробку підтем глобальної теми або розробку однотипних підтем (див. Додаток1, урок 8). Такі уроки дозволяють узагальнити та закріпити в пам’яті значний обсяг навчального матеріалу, використовуючи навіювальні можливості зорових образів підручника.

У період розробки глобальної теми та її підтем характерним для сугестопедичних занять є використання такого методичного прийому, як «торкання». Утворчих учительських колах уперше про цього заговорили в 1987 році після опублікування в пресі тез МО СРСР «Перебудову школи – на рівень сучасних вимог», у яких, зокрема, йшлося про те, що «... потрібен рішучий поворот до гуманітаризації освіти, до створення умов, за яких кожен, на якому б уроці він не був, усвідомлював, що предмет звернутий не тільки до його розуму, а й до почуттів» [158].

Такий підхід знайшов гарячу підтримку серед учителів. На так званих поліфонічних уроках М.М.Палтишева зазвучала органна музика Баха, із

золотистою ясністю на білій стіні спалахують зображення картин Нестєрова і Періха, чути проникливі вірші М.Ломоносова. Так, на початку вивчення великого розділу фізики «Оптика» учні разом з учителем «торкаються серцем» величного царства барв [159].

А ось як стосовно «торкання» сказала у своєму виступі на Всеукраїнському географічному з'їзді вчителька-методист географії Сопівської школи на Івано-Франківщині О.В.Бакай: «Перший урок географії проводимо на Тисиному березі. Перед очима річка Сопівка, по обидва боки село, далі Коломия, сусідні села, позаду – ставки, ліс, Карпати. Знаходимо свою хату, школу, церкву. Говоримо про красу, розчуємо пісню про своє село. Коли емоційний стан набирає вищого піднесення, запитую: «Які ж сили створили цю красу? Чи бачимо ми їх?» Пропоную відчути. Стаемо босими ногами на теплу Землю, на шовкові трави, вчимося працювати серцем. Заглиблюємося в себе і слухаєм. Через ноги в наше тіло йде сила Землі. Піднімаємо до Сонця руки. Через них у тіло проходить лагідна сила енергії. Дві сили Землі і Сонця зливаються в нас. Вони творять нас».

Таким чином, «торкання» – це методичний прийом, який завдяки використанню комплексу специфічних чинників дозволяє вчителю найповнішим чином передати власні особистісні смисли, пов’язані з навчальним матеріалом, учням. А це допомагає розв’язувати багато інших завдань: розгорнути зони пошуку імпресингу та програми образного мислення, одухотворити навчальну тему, забезпечити передачу підростаючому поколінню досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, формування духовності.

Розробка глобальної теми дозволяє засвоювати учням в основному такі компоненти змісту освіти, як знання, уміння, навички, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, духовність. Якість вивчення теми, так званий ступінь абстракції (за В.П.Безпальком) – аналітико-синтетичний (елементарне пояснення природи і якостей об’єкта, закономірностей явищ, створення можливостей для передбачення спрямованості та можливих результатів розвитку).

Розробка підтем глобальної теми сприяє засвоєнню не лише загальних компонентів змісту, а й такого важливого компонента, як досвід творчої діяльності. Якість вивчення теми на порядок вища. Ступінь абстракції – прогностичний (пояснення явищ зі створенням їх кількісної теорії, моделюванням основних процесів, аналіз законів і властивостей, прогноз термінів та кількісних характеристик явищ).

На етапі розробки підтем глобальної теми розпочинається розгортання зони діагностики інтенції учнів. Відбувається це на базі особистісноорієнтованого підходу до підготовки учнями власних творчих робіт, захист яких завершуватиме вивчення глобальної теми. Згадані творчі роботи не нав’язуються учням, а вони їх вибирають самі згідно з власними уподобаннями.

У своїх підходах на цьому шляху ми опираємося на одну з вимог синергетичної методології, яка полягає не в тому, щоб людина не нав'язувала іншим людям як «складно організованим системам» шляхи їхнього розвитку, а в тому, щоб «... зрозуміти, як сприяти власним тенденціям їх розвитку, як виводити із системи їх шляхи» [125, с.4].

Подібну думку неодноразово висловлював і видатний французький педагог минулого століття Селестен Френе, вважаючи, що «... дитина, як і рослина, створює себе із середини, і цей процес є строго індивідуальним... Зовнішні умови слугують лише «матеріальною базою», як і рослині такою базою слугує ґрунт, із якого вона черпає ресурси, необхідні для її живлення і росту. На нас лежить обов'язок наблизити до неї ці ресурси, створити для неї сприятливе середовище живлення і росту» [160, с.151].

Творча праця важка. Вона потребує чимало часу, енергії, сили волі, які не відчуваються і не помічаються, коли людина захоплена своєю працею. Цим пояснюється те, що «... дитина не втомлюється від роботи, яка відповідає її функціональним життєвим потребам» [161, с.21].

Робота на творчому рівні дозволяє концентрувати знання, уміння, навички, власний досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, духовний потенціал для виконання поставленого завдання. Крім закріплення уже здобутих знань на творчому рівні, виведення їх у багатьох випадках на аксіоматичний ступінь абстракції, появляється можливість якісно нового шляху засвоєння знань, бо «... найефективніший шлях засвоєння знань – не спостереження, не пояснення і не демонстрація, які є основними прийомами традиційної школи, а експериментальне нащупування – природний і універсальний метод пізнання» [161, с.20].

Творчі завдання для захисту глобальної теми можна пропонувати вже після першого уроку розробки підтем глобальної теми (див. Додаток 1, урок 4). Їх можна запропонувати в цей час хоч би з половину, а згодом після кожного уроку розробки підтем глобальної теми, додавати.

Список пропонованих творчих завдань для захисту глобальної теми вивішується для ознайомлення на перерві, щоб не забирати часу на уроці. Складаючи його, учителю доцільно використати художню основу, бо без неї процес творчості немислимий. За такого підходу зручними для цього є фрейми, з якими учні ознайомлювалися під час розробки глобальної теми.

До окремих тем бажано дати короткі пояснення в письмовій формі.

Основні вимоги до підбору творчих завдань для захисту глобальної теми:

1) характер творчих завдань повинен відповідати функціональним життєвим потребам учнів. У зв'язку з цим слід враховувати їхню схильність до:

а) розв'язання складних задач, самостійного їх складання;

б) фантазування, розвитку уяви, що можна використати для формування гіпотез та складання проектів;

- в) моделювання та конструювання (виготовлення діючих моделей, муляжів, різноманітних пристроїв, механізмів і т.ін.);
 г) малювання (асоціативні малюнки, таблиці, «синтезовані» картини);
 г) креслення (схеми);
 д) художнього слова (художні описи об'єктів, явищ, процесів; поетичне осмислення їх);
 е) колекціонування (гербарії, колекції корисних копалин, тематичний підбір поштових марок);
 2) бажано, щоб ці завдання були близькими до запитів реального життя;
 3) бажано, щоб у них мав місце елемент експериментального нашупування – природний та універсальний метод пізнання;
 4) необхідно, щоб виконання визначених завдань вимагало застосування знань, умінь, навичок, здобутих під час вивчення глобальної теми.

Демократизм вибору творчих робіт не повинен обмежуватися згаданими списками. Слід залишати для учнів можливість самим пропонувати певне творче завдання, яке випливає з їхніх уподобань.

Слід ураховувати ту ситуацію, що різні учні надають перевагу різним предметам. Вихованцям необхідно створювати можливість подивитися на розв'язок певного проблемного завдання очима улюбленого навчального предмета. Наприклад, на уроках географії любителі математики залюбки не лише розв'язують «географічні» задачі, а й самі складають їх, створюють формулі типів клімату тощо. «Фізики» конструюють діючі моделі. «Літератори» створюють художні описи, складають вірші, присвячені географічним явищам та об'єктам. «Художники» мають асоціативні малюнки. «Хіміки» ознайомлюють незвичайними властивостями матеріального світу.

...Він хімію свою любив.
 Він нею дихав, нею жив.
 І навіть у художніх творах,
 На географії у горах
 Шукав із радістю завжди
 Її божественні сліди .

С.С.Пальчевський

Для вчителя-сугестолога, який працює в руслі вимог навчальної системи ХЕТвод, після того, коли учні визначаться у виборі творчих завдань, педагогічна діяльність у класі починає відбуватися у двох площинах: класний загальній та позакласній індивідуально орієнтованій.

Позакласна робота потребує ширшого аналізу. Адже часто йдеться про життєвий вибір юної людини. Важливими тут є як суто технологічні ас-

пекти справи, так і суто психологічні. Щодо перших, то вчителю необхідно допомогти учневі «вийти» на додаткові інформаційні джерела, які в окремих випадках можуть знаходитися навіть поза межами його компетенції як предметника. Певні зусилля необхідно спрямувати на те, щоб у роботі мало місце організуюче художнє начало, яке лежить в основі будь-якого творчого процесу.

Сам же творчий процес у поєднанні з художньою основою, яку кожна людина виносить із дитинства з його колисковими, казками і барвистими іграшками, як правило, виводить особистість навищний рівень духовності.

...Ми з царства казочки дитячої прийшли
У це життя, де поряд пекло з раєм.
І те, що із собою принесли,
Від того пекла нас оберігає.

С.С. Пальчевський

У пригоді тут стане зона розгортання програми образного мислення. Передані вчителем учням особистісні смисли в естетичній атмосфері, формування цілісних образів глобальної теми на художньо-естетичній основі, зв'язок їх з образом світу, який формується на цій же основі, посередництвом формування нових пізнавальних гіпотез приведуть до початкової ланки творення нових образів. Таким новим образом повинна стати творча робота учня. Опираючись на художньо-естетичну образну основу, з одного боку, і з іншого – на природний потяг людини до завершеності, гармонійності, краси, істинності в індивідуалізованому виявленні цього потягу, учитель отримує можливість вивести учня в зону творчості.

Але шлях у зону творчості, яка вимагає концентрації енергії, часу, вольових зусиль, єдиний – через зону домінант. Адже загальновідомо, що в стані творчого збудження не помічається ні час, ні втома. Лише за такої умови можна вийти на якісно новий результат діяльності. Зона домінант потребує від учителя певних зусиль для того, щоб створити той «грунт росту», про який вів мову Селестен Френе, коли порівнював дитину з рослиною, яка «створює себе із середини». Таким «грунтом» слугують аудиторія класу, сам учитель під час розробки глобальної теми та її підтем, а в ході захисту творчих робіт до згаданої групи долучаються запрошені, серед яких можуть бути батьки, інші вчителі, представники адміністрації школи та громадськості населеного пункту чи мікрорайону, у якому знаходитьться школа.

Головним залишається те, щоб в учнів класу в першу чергу сформувати культ творчості, у якій би формі вона не виступала. Слід докласти зусиль до налагодження серед школярів стосунків доброзичливості, вихо-

вання здатності радіти творчим успіхам однокласника. Зрозуміло, що випадки «чорної заздрості» треба негайно викорінювати або переводити в розумну здорову конкуренцію. У будь-якому випадку кожний окремий учень класу повинен бути твердо впевненим, що його працю оцінить об'єктивно не лише вчитель, а й учні класу.

Слід скерувати підготовку домашніх творчих робіт так, щоб ситуація успіху поступово визрівала на уроках розробки підтем глобальної теми. Адже домашнє творче завдання тією чи іншою гранню торкатиметься виучуваного матеріалу. Посередництвом спостережень за участю учня в «мозкових атаках», дидактизованих іграх, «хвилинках фантазії» у вчителя появляється можливість частково прослідковувати хід виконання учнем домашнього творчого завдання. Ще одну можливість такого прослідковування створять індивідуальні консультації.

«Коронкою» ситуації успіху є сам ритуал захисту творчих робіт (див. Додаток 1, «Уроки захисту індивідуальних творчих робіт»). Сценарій захисту певним чином нагадує захист наукових робіт членами Малої академії наук. Важливим тут є створення атмосфери урочистості, незвичайності. Певну сугестивну роль відіграє відповідна атрибутика. Однак тут слід дотримуватися міри, щоб не доводити справи до гротеску. Варто пам'ятати, що в створенні належної сугестивної атмосфери успіху дрібниць немає. Важливими є не лише сам характер творчої роботи, доброзичливість і в той же час вимогливість у її сприйнятті, а й психоемоційний вплив свяtkового одягу учасників, барв інтер'єру та спеціального оформлення і навіть запаху.

На одному із занять, на якому відбувався захист творчих робіт історичного спрямування слухачами курсів менеджерів освіти (Рівненський інститут післядипломної освіти), з метою створення відповідної сугестивної атмосфери були запалені спеціальні ароматичні палички, придбані в одному з буддистських храмів Китаю.

Цікаво описує урок творчого звіту з вивченої теми учителька географії Е.М.Пономарьова (м.Тюмень, Росія): «Найважливішим тут ... є ідея спільноЯ цікавої справи, де кожний готує який-небудь несподіваний сюрприз для інших. Коли ми проводили прес-конференцію на тему «Японія: джерела і перспективи економічного вдосконалення», мене не здивувало, що ведуча одягнулася в національний японський одяг (кімоно) і використала для своєї ролі матеріали книги В.Овчинникова «Цветение сакуры». А «мистецтвознавці», крім слайдів із шедеврами японського фарфору і живопису, створили декілька композицій (ікебана) і пояснили їх з огляду японського етносу та філософії життя. Продумані були не лише порядок виступів «спеціалістів», зоровий і слуховий образ Японії (картини краєвидів, японська музика), а й запах було включено у цю систему пізнання.

Хтось з учнів приніс спеціальні духмяні японські палички, які, повільно згоряючи, створювали приємний урочистий запах» [162, с.45].

Ситуацію успіху можна продовжити і після захисту. І з кращих творчих робіт доцільно, наприклад, організовувати постійно діючу виставку. окремі можна винести на тематично відповідні конкурси не лише в межах школи, а й поза її межами. Важливим тут є створення в учня відчуття необмеженої перспективи зростання не лише власних можливостей, а й можливостей виходу в своїй творчій діяльності за межі класу та школи.

Але штучно форсувати створення ситуації успіху, а тим більше незаслуженого не варто. Якого б характеру творча робота не була, учителю необхідно відшукати ті «точки торкання» теми, які дозволяють пересвідчитися в глибині знань учнем програмового матеріалу. Необхідність об'єктивної оцінки знань, умінь та навичок не викликає сумнівів.

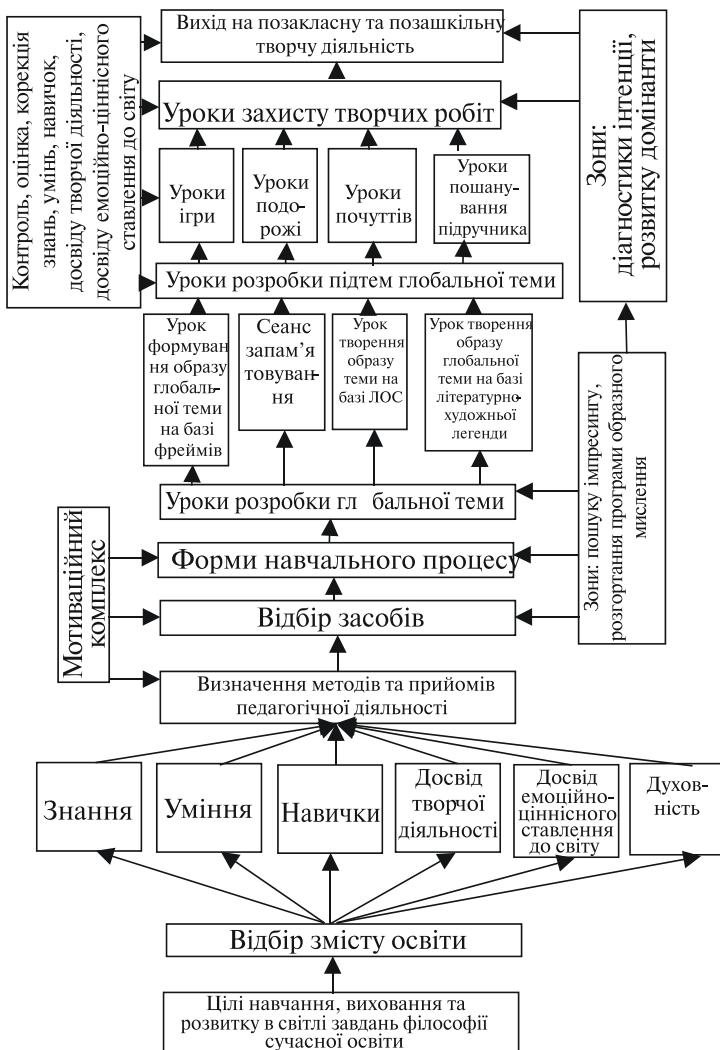
Для системи ХЕТвод як і для сугестопедії взагалі чужі контроль та оцінювання знань, умінь і навичок учнів на лінеарній основі. Контроль, оцінка та корекція знань, умінь та навичок виступають тут як невіддільна складова цілісного навчального процесу і здійснюються в основному на уроках розробки підтем глобальної теми (див. схему 2 і табл.1). Зокрема проконтролювати, підкоректувати та оцінити не лише традиційні, а й нетрадиційні компоненти змісту освіти дозволяють дидактизовані ігри, пояснлювальні бесіди проблемного характеру, «хвилинки кмітливості», «хвилинки фантазії», «мозкові атаки», відгадування загадок, участь у формулюванні гіпотез, складанні проектів, «предметні диктанти», які доцільно практикувати після сеансів запам'ятовування тощо.

Для ХЕТвод чужі такі ситуації:

...Коли до дошки викликали,
У нього серце в п'яти впало.
Ішов «відповідати» неквапом,
Як йшли на допит у гестапо,
Де сині вогни горіли
І хижі голки люто гріли.

С.С. Пальчевський

Схема 3

Дидактико-методичні основи системи ХЕТвод

Таблиця 1

Методичні основи навчальної системи ХЕТвоД

Етапи освоєння теми	Окремі методи та їх групи	Методичні прийоми та засоби	Форми навчального процесу	Компоненти змісту освіти	Якість вивчення теми, ступінь абстракції
Розробка глобальної теми	Пояснювально-ілюстративні, проблемного викладу. Авторські методи: "Міні-ермі-тах", "Прожектор", синхронного моделювання	Фрейми на художній основі, художні картини, поезія, дидактизований гумор, дидактизовані сюжетні ігри, телеігри "Поле чудес", "Що? Де? Коли?", вікторини, "хвилиники кмітливості", "хвилиники фантазії", "мозкові атаки", проектування, формування	Уроки формування глобальної теми на базі: а) ЛОС; б) літературно-художньої легенди; в) літературизованих фреймів. Сеанси запам'ятовування	Знання, уміння, навички, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, духовність	Аналітико-синтетичний ступінь (елементарне пояснення природи і якостей об'єкта, закономірностей явищ; створення можливостей для передбачення спрямованості та можливих результатів розвитку)
Розробка підтем глобальної теми	Пояснювально-ілюстративні, проблемного викладу, дослідницькі, евристичні, синхронного моделювання	гіпотез, пошуки шляхів розв'язку проблем через застосування процедур творчої діяльності, сугестивні засоби особи вчителя, психо-емоційний вплив барв	Уроки-ігри, уроки-подорожі, уроки почуттів, уроки пошуку, уроки пошанування підручника, сеанси запам'ятовування	Знання, уміння, навички, досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, духовність	Прогностичний ступінь (пояснення явищ із створенням їх кількісної теорії моделювання основних процесів, аналіз законів і властивостей, прогноз термінів та кількісних характеристик явищ)

Виконання та захист творчих робіт	Дослідницькі та евристичні	Застосування процедур творчої діяльності. Генералізація навчального матеріалу для творчих робіт	Уроки захисту творчих робіт	Досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, духовність, знання, уміння, навички	Аксіоматичний ступінь (пояснення явищ із використанням високого ступеня узагальненості, можливий довгостроковий прогноз)
-----------------------------------	----------------------------	---	-----------------------------	---	--

Оцінювання компонентів змісту освіти в ході навчального процесу є додатковим стимулом для творчої діяльності учня. Таким чином, підсумкова оцінка за ту чи іншу глобальну тему не базується лише на одних результатах захисту творчих робіт.

Вихід на позакласну та позашкільну творчу діяльність засвідчить про вхід учня в зону домінанти. Однак, якщо повернутися назад, то слід зауважити, що такий вхід не в змозі забезпечити лише одні зони стихійного пошуку імпресингу, розгортання програми образного мислення та створення ситуації успіху в референтній групі.

Особливо важливого значення набуває тут паралельне розгортання зони діагностики інтенції, яке в основному відбувається після етапу розробки глобальної теми. Після того, коли учень виявить свою творчу спрямованість, учителі під час індивідуальних консультацій шляхом відповідних установок повинен десугестувати напластовані соціальним середовищем уявлення про межі можливостей школяра, викликати в нього віру у власні сили. На базі згаданих установок та віри слід формувати доцільну позицію, щоб через мотивацію діяльності, яка б завдяки ситуаціям успіху та віри у власні сили переростала у потужний рефлекс цілі, вийти на зону домінанти.

Отже, для вчителя-сугестолога характерна двоплановість не лише в поведінці, а й у характері всієї педагогічної діяльності, якщо врахувати її класну та позакласну, загальноорієнтовану та індивідуальноорієнтовану площини.

Сугестопеду цілком підходить характеристика, дана Ульяном Артуром Уордом: «Посередній учитель викладає. Хороший учитель пояснює. Видатний учитель показує. Великий учитель надихає» [163].

Одним із кінцевих результатів застосування навчальної системи ХЕТ-ВОД є, зокрема, досягнення творчого рівня знань та найвищого ступеня їхньої абстракції – аксіоматичного, який, створюючи можливість широких узагальнень та довгострокового прогнозу, дозволяє певне художньо-естетичне осмислення виучуваного матеріалу, що й провокує спонтанний творчий процес. Але це не самоціль. Вихід учня на зону творчості повинен допомогти йому у формуванні такої власної екопсихологічної системи, яка б дозволяла гармонізувати його стосунки з людьми та природою, не виводити його за межі суперечностей у розв'язанні конфліктних ситуацій, вирішувати внутрішньоособистісні конфлікти на основі діалогової взаємодії з самим собою, рідними та близькими, улюбленими героями художньої літератури та кіноекрана. Якщо ж молода людина вірує, то найвищою формою такого діалогу є діалог з Богом.

Таким чином, у досягненні кінцевих результатів застосування авторської сугестопедичної системи ХЕТВОД важливе значення має оволодіння вчителем-сугестологом деякими основними методиками.

Методика діагностики інтенції вихованця, тенденції його розвитку, особливо на переломних етапах онтогенезу в навчальній системі ХЕТВОД в основному пов'язана з індивідуалізацією домашніх творчих завдань. Учень не лише має можливість вибору за уподобанням певної творчої роботи, більше того, він має право запропонувати свою власну. Характер вибору згаданих робіт разом із характером пропозицій самих учнів щодо цього вибору будуть виводити вчителя на шлях до внутрішніх інтересів вихованців. Сприятимуть цьому індивідуальні консультації, залучення батьків та позашкільних установ до створення відомих ситуацій успіху.

Учні характером своїх бажань та можливостей самі виявлятимуть ту педагогічну «нішу», у якій вони знаходяться в цей момент.

Методика десугестування напластиованих уявлень про межі можливостей відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні потужного рефлексу цілі. Варіантів подібного десугестування може бути багато. В їх основі лежать яскраві приклади з життя, художньої літератури, періодики, розказані учням у відповідній сугестивній обстановці. Згадані приклади повинні спровокувати в учнів імпресинг. Для цього необхідно дати вихованцям відповідну установку на десугестування напластиованих уявлень про межі власних можливостей.

Перед цим доцільно створити чіткий негативний образ напластиованих соціальною практикою уявлень про межі людських можливостей:

...На виду дідів-віків
Із думок, уявлень, слів
Будувалася в'язниця.

Осторога в ній – цариця
 Каже соколу, щоб сів,
 Щоб у небо не летів.
 Тож у дивній тій в'язниці
 Примітивні всі та ниці.

С.С.Пальчевський

Установкою на десугестування в нашему випадку буде коротка розповідь про мислителя Олександра Еверетта, притчі якого використовуватимуться з метою згаданого десугестування.

Ось як це відбуватиметься:

Учитель:

– Сьогодні ми зібралися, щоб скинути з себе кайдани невидимого рабства, які з дня народження носимо у своїх уявленнях та думках. На перший погляд ми начебто всі однакові в цьому світі. Але коли пильніше придивитися, то можна помітити разочі відмінності. І не в багатстві чи в суспільному положенні, а у внутрішній силі. В одних ці сили затаєні на таких глибинах, що ніколи не використовуються. В інших розкриваються у критичні хвилини життя. А ще є люди, які користуються ними щоденно.

Що ж це за сили? Розкриває їх таємницю мислитель Олександр Еверетт – людина незвичайної долі. Майже кожного тижня він проводить семінар у якісь із країн світу. Виступає перед аудиторією по 7-8 годин на день. Попит на його живе слово перевищує можливості цієї людини, життя якої уже розписано на 10 років уперед. Незважаючи на те, що О.Еверетту пішов восьмий десяток років, він здоровий, життерадісний і дуже багатий. Семінари – не єдине джерело його прибутків. З усіх кінців світу він отримує чеки на великі суми від людей, які після почутого від нього слова досягли великих успіхів у житті. Цій людині вдалося знайти ключики від кількох таємниць, які відкривають шлях до необмежених можливостей. І ці ключики сьогодні в наших руках. Перед тим, як вручити вам їх, я пропоную на якусь мить заплющити очі та уявити три ключі. Кожний із них від окремої таємниці. Кожний може допомогти вам зробити життя щасливим, таким, як ви хочете. Таким чином, ключі від таємниць будуть у ваших руках. Вам тільки залишиться взяти їх і відкрити двері у світ нових можливостей. Приготувалися.

Ключ перший! Називається він «**Ваша сила всередині вас**». Будьте уважні. Включаю Олександра Еверетта: «Усе живе проростає із насіння, у якому є все для життя і росту. Але коли ми виростаємо, ми втрачаємо віру в це і починаємо звертатися в різні інстанції за допомогою. Що стосується, наприклад, насіння квітки, то із нього виростає прекрасна рослинка без будь-якої сторонньої допомоги. Очевидно, ви помічали, як інколи травинка

пробивається крізь асфальт. Ви ж, якщо тільки не є заядлім кар'єристом, навряд чи зможете зламати асфальт руками. Якось раз у себе в саду біля паркану я посадив герань. Я не думав, що вона здатна вирости більше ніж 20–30 см. Але біля паркану їй не вистачало сонця, і вона стала тягнутися вгору. Їй так хотілося бути геранню, що вона витягнулася майже на два метри, дотягнулась до світла і зацвіла без будь-якої сторонньої допомоги. Сила, яка допомагає рослині зламати асфальт або перемогти іншу перешкоду, – це бажання бути самим собою, розкрити і віддати все, що дане тобі природою, незважаючи ні на які обставини. Неваже ви гірші від травинки чи герані? Усе, що вам потрібно, уже закладено у вас самих. Повірте, уся сила, уся енергія вже у вас» [164].

Ключ другий! Називається він «**Ви – геній**». Заплюшили очі. Уявили цей ключ. Слухаєм Еверетта. «Кожний із нас – геній. Просто дехто зумів відкрити в собі здібності, закладені природою, і використовує їх, а інші – ні. Я хотів би пояснити вам, як спрацьовує творча сила. Ми говоримо: ось геній, він вініс у це життя щось, чого раніше не було. У більшості випадків він просто зумів побачити те, на що його сучасники не звертали уваги. Наприклад, радіохвилі. Вони існували завжди, але людина, яка відкрила їх, просто першою звернула на них увагу. Я б сказав, що люди, яких ми вважаємо геніями, володіли здатністю бачити, а не здатністю створювати. Ви теж можете навчитися цьому. Нових ідей немає, усі вони уже існують, і вам лише потрібно навчитися дізнататися про них. З'ясувати, у чому ваш талант – ваш особистісний обов'язок перед людством. Ви унікальні і ніхто у світі не може робити те, що умієте робити ви. Якщо ви не віддаєте свій дар у світ, ви цим самим робите світ неповним. Якщо ви розпочнете віддавати свій талант на благо світу, світ відповість вам тим самим. Скільки віддасте, стільки і отримаєте. Якщо нічого не віддаватимете, то нічого і не отримуватимете. Більшість із нас витратили багато часу, читаючи книги або мандруючи, – усе це для того, щоб вияснити, в чим наш талант. Звичайно, це дало свою користь. Але все ж таки я пропоную вам інший спосіб. Я пропоную вам звернутися до себе, відкрити себе. Адже геній усередині вас» [165].

Ключ третій! Називається він «**Феномен двох брусків**». Слово Еверетту: «Уявіть собі два металічні бруски – однакового розміру, форми і ваги, тільки один із них намагнічений, а інший ні. На вигляд між ними немає жодної різниці. Різниця тільки в тому, що в магніті молекули організовані та спримовані в одному напрямі, що і створює силу магніту, а у звичайному металічному бруску молекули рухаються хаотично, у різних напрямах, тому цей брускок не володіє силою магніту. Так і ваші думки. Якщо вони рухаються в одному напрямі, вони створюють силу, подібну до магніту, яка притягує до вас усе, що вам потрібно. Часто буває так, що людина небагато досягнула в цьому житті і не отримала тих результатів, які хотіла отримати, тільки

тому, що її думки були розсіяні у всіх напрямах. Наскільки організовані та впорядковані ваші думки, настільки ви й досягатимете результатів у житті. Якщо ви хочете чого-небудь досягнути, вам необхідно «намагніти» свій мозок, щоб вся сила думки та ідей була спрямована в одному напрямі» [23].

Учитель: «Ви стоїте на початку свого життя. У вас ще весна. До зими далеко. Пам'ятайте про ці три ключі. Еверетт дав вам їх не для колекції, а для того, щоб ви змогли ними користуватися, починаючи з сьогоднішнього дня. Необхідність у їх використанні з'явилася вже сьогодні. Перед вами – творчі завдання на вибір. Ознайомлюючись із ними, пригадайте ключик геніальності. Вивчаючи тему, читаючи газети, дивлячись телевізор, пам'ятайте про ключик від намагніченого бруска, який повинен допомогти вам зібрати всі необхідні матеріали. А коли ви відшукаєте в собі свій талант або й геній, пригадайте, що у вас є третій ключик, ключик від квітучої величезної герані».

Формування рефлексу цілі – важливий етап на шляху введення учня в зону домінанти. Методика такого формування ґрунтується на таких основних моментах:

1) виявлення творчої спрямованості учня в процесі вибору домашніх творчих робіт;

2) пошук імпресингу та розгортання зони образного мислення у зв'язку з характером выбраної домашньої творчої роботи;

3) проведення індивідуальних консультацій з учнем, а у випадку необхідності ще й з його батьками, посередництвом яких сприяти створенню ситуації успіху в референтній групі;

4) десугестування напластвованих уявлень про межі можливостей;

5) після досягнення певних успіхів – формування віри в можливість розвитку власних здібностей (використання характерних оповідок, біблейських притч, яскравих прикладів із кінофільмів, художньої літератури, життя);

6) установка на творчу працю як на радість буття, захоплення, хобі, для якого не шкода ні сил, ні часу, ні енергії (яскраві приклади: високо оцінений на Заході представник російського авангарду в живописі, інженер за фахом В. Терсьохін, самостійно освоюючи теорію і практику живопису, щодня малював по 10 малюнків; до 39 років намалював 500 живописних і 10 тисяч графічних робіт);

7) установка на оригінальність власної творчої роботи, власного бачення світу, власного місця в житті;

8) допомога у визначенні близької, середньої, дальшої перспектив власного розвитку;

9) установка на формування на базі визначених перспектив життєвої позиції;

10) розкриття учневі технології досягнення близької, середньої тадалекої перспектив.

Методика творчої діяльності передбачає використання процедур творчої діяльності, визначених І.Я.Лернером. Зміст цих процедур визначається як уміння:

1) самостійно переносити раніше засвоєні знання і вміння в нову ситуацію;

2) бачити нову проблему в знайомій ситуації;

3) бачити нову функцію об'єкта;

4) усвідомлювати структуру об'єкта;

5) шукати альтернативи рішення чи способу рішення;

6) комбінувати раніше відомі способи розв'язання проблемних задач у новій [166, с.37].

Дослідник проблем творчості зі США Джордан Айян пропонує методики, які використовуються в його фірмі, що спеціалізується на інноваціях, нових технологіях та питаннях творчості. Okремі з них після відповідної адаптації можна використовувати і в школі.

Методика діагностики творчих здібностей: учитель пропонує учням уп-родовж 5 хвилин придумати та записати декілька різних способів застосування порожньої металевої банки від кави.

Під час перевірки робіт оцінюються: 1) швидкість, 2) гнучкість – здатність генерувати ідеї в різних напрямах, 3) оригінальність – здатність генерувати унікальні та незвичайні ідеї, 4) ретельність – здатність збільшувати кількість деталей і ускладнювати виріб.

Методика «перетворюючого мислення» допоможе учневі вийти за межі звичного підходу. За кожним із виділених нижче слів стоїть нове спрямування думки, яке може виявитися корисним для розвитку ідеї або розв'язання певної проблеми. Ось ці слова:

– **заміна:** Чим можна замінити даний матеріал, процес, підхід, компонент, вид, шлях розв'язку задачі, формулювання речення і т.ін.;

– **комбінування:** Які цілі, ідеї, процеси, компоненти, кольори, способи розв'язку, закони, закономірності і т.ін. можна скомбінувати?;

– **адаптація:** Із чим можна порівняти даний проект, гіпотезу, розв'язок, опис? Що можна скопіювати? Із чим можна посуперничати?;

– **збільшення (зменшення), модифікація:** Що можна доповнити чи збільшити? Що можна підсилити чи зробити значимішим? Як можна зробити це коротшим чи меншим?;

– **нове застосування:** Як ще можна застосовувати те, що ми маємо?;

– **відкидання** – Від чого можна звільнитися або відмовитися?;

– **переробка (перебудова):** Що можна перевірити, перевернути, переформити, вивернути, переписати?

Доцільним для творчого процесу може виявитися використання таблиці стратегій трансформації думки, які розвивають гнучкість [167, с.250].

Таблиця «Трансформації»

Замінити	Пересадити	Впорядкувати	Ускладнити
Знизити	Видалити	Розташувати по-новому	Чергувати
Добавити	Адаптувати	Прискорити	Запозичити
Звузити	Асимілювати	Зігнорувати	Налагодити звязки
Перемістити	Зрушити	Ущільнити	Спростити
Підсилити	Позначити	Оsvіжити	Вставити
Організувати	Позбавитись	Поставити під сумнів	Оптимізувати
Переставити	Переробити	Вправити	Пом'якшити
Збільшити	Зробити максимальним	Зробити мінімальним	Привести в рух

Методика «примусового зв'язку» виробляє в учнів уміння пов'язувати виучуваний матеріал з важкопов'язуваними, на перший погляд, предметами, словами, почуттями, що, у свою чергу, виробляє вміння пов'язувати розв'язок своїх проблем з випадковими предметами.

Відбувається це так. Перед сеансом «Примусового з'єднання» вчитель заздалегідь заготовляє «мішечок ідей» з різноманітними невеличкими предметами та іграшками. Усе це викладає на свій стіл. Пропонує кожному учневі подумки вибрати щось із цих предметів та іграшок. Пізніше під час сеансу «Примусового з'єднання», який супроводжується фоновою релаксуючою музикою, знайти асоціацію між вибраним предметом і темою власної творчої роботи.

Тут може бути багато модифікацій. Наприклад, на уроці історії можна писати певні дати, імена, назви населених пунктів і попросити учнів пов'язати їх із певним історичним періодом життя країни. На уроках мови можна записати на дощці окремі слова, граматичні конструкції, фразеологізми і запропонувати учням на їх базі скласти коротеньке оповідання.

Методика розвитку творчого мислення «Якби я був (ла)...» Учитель формулює проблему, яку необхідно розв'язати, у формі запитання. Потім вивішує на дощці список знаменитих людей, які представляють різні галузі людської діяльності (філософи, полководці, політичні діячі, художники, спортсмени і т.д.). Після цього пропонує учням розповісти, як би той чи інший знаменитий фахівець розв'язав поставлену проблему. Ця методика, на думку Джордана Аяна, «... виробляє звичку думати в різних напрямах, використовувати різні стилі мислення» [167, с.255].

Авторські методики творчості побудовані на образній основі. Вони виконують подвійну функцію: допомагають самодесугестувати в собі напластовані уявлення про межі власних можливостей, стимулюють інерцію творчого процесу.

Методика «Альпініст». Учитель пропонує учням уявити перед собою високу скелю, на вершину якої треба забратися. Перше відчуття – безсила, страх. Пропонується перебороти його і підійти ближче до скелі. Уважно придивитися до її виступів. Не думаючи про вершину гори і не дивлячись ні вниз, ні вгору на вершину, спробувати хоч тріщечки піднятися по цих виступах. Після перших кількох кроків підйому зупинитися, передихнути і старанно вивчити можливість для чергових кількох кроків підйому. Після цього уявити власну проблему у вигляді подібної скелі, на яку необхідно піднятися. Не думаючи про всю роботу, яку потрібно виконати, постаратися вивчити можливості та засоби для «перших кроків». Після досягнення відповідного результату необхідно визначити наступну невеличку і посильну ділянку роботи. Виконати її, спираючись на вже виконану і т.д. Таким чином, з кожним «кроком» ви наблизитеесь до завершення своєї роботи, і її обсяги вже не здаватимуться такими вражуючими.

...Нелегко трапляється в цьому житті
У ньому є гори, високі, крути.
І той, хто вершини сягнути хоче зразу,
Частенько зривається й скручує в'язи.

С.С.Пальчевський

Методика «Порядок у хаосі або квадратики». Будь-яка творча робота переважно опирається на певний набір знань, умінь, вражень, відчуттів, які впродовж життя людина часто нагромаджує хаотично. З цього хаосу необхідно вибрати саме те, що необхідне для вашої творчої роботи, підшукати деякі невідомі до цього часу для вас елементи. Якщо намагатися зразу уявити хід усієї роботи та її структуру, у вас може з'явитися відчуття невпевненості, зневіри і т.ін. В іншому випадку поспішність може привести до примітивізму. Щоб цього не трапилося, поділіть роботу на структурні частини. Уявіть їх у вигляді квадратиків, у яких панує хаотичне нагромадження певних предметів.

Починаючи роботу, виберіть ту її структурну частину, де вам на цей момент найлегше «навести порядок». Уявіть виконання цієї структурної частини, як наведення порядку в певному квадратику. Заглиблення в роботу в певному «квадратику» зумовить появу у вас нових ідей для «наведення порядку» в іншому «квадратику», який може безпосередньо і не стикуватися з тим, де ви щойно працювали. «Перестрибування» із «квадрати-ка» в «квадратик» породжуватиме дедалі більше і більше ідей, які поступово наблизятимуть вас до синтезуючої основи.

... Ми часто готові весь світ піднести,
Здійснить грандіозні проекти глобальні,

Але, щоб у Царство Краси увійти,
Почни для початку з порядку у спальні.

С.С.Пальчевський

Стратегія пошуку нової ідеї під назвою «Збирання грибів». Ідучи до лісу збирати гриби, ми не можемо бути впевненими скільки їх назираємо, яких назираємо і чи взагалі що-небудь зберемо. Ми можемо знати лише умови, за яких можна збирати грибів.

Щось подібне відбувається під час пошуку нової ідеї. Для неї інколи треба відшукати багато даних, які в певному поєднанні зумовлять поштовх для її народження. Пошук необхідних даних подібний на збирання грибів у лісі. Головними ділянками пошуку часто є не бібліотека і не інтернет, а власна підсвідомість.

У ході напруженого пошуку введіть заборону на передчасну критику будь-яких нових підходів до розв'язання проблеми, будь-яку комбінацію цих підходів.

Нова ідея, думка, оригінальне порівняння можуть виринути неждано із глибин підсвідомості, наче рибка з моря. Будьте готовими її піймати, незважаючи на те, де ви знаходитесь. Бажано, щоб при вас завжди був записничок і ручка.

Уранці уважно пригадуйте і продумуйте свої сни. Інколи вони «дарують» цікаві образи та ідеї. Прокинувшись, не поспішайте розплюшувати очі. Подумки ще раз перегляньте «сторінки» вашого сну. Якщо щось варте уваги знайшли, записуйте зразу ж.

...У вікна снів жар-птиця б'ється
І ронить пір'я золоте.
Прокинешся – і думка в'ється,
І дивний квіт душі цвіте.
Його поспішно не зривайте,
Щоб не зів'янув, не засох.
Росточки сну оберігайте,
Бо їх, можливо, дав сам Бог.

С.С.Пальчевський

Для передавання вихованцям досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу важливе значення має **методика переходу чуттєвого, інтуїтивного в їх мовне висловлювання**, що розвиває лінгвістичну та інтелектуальну розкutість дитини. На уроках найчастіше доводиться застосовувати її після прослуховування певного фрагмента музичного твору, розгляду картини, читання поезій. Учитель у таких випадках може поставити такі запитання:

1. Які почуття викликало у вас ознайомлення з твором?
2. Яким було це почуття – ледве помітним чи сильним?
3. Як ви вважаєте, яка причина того, що твір сильно вразив вас?
4. Який фрагмент твору найсильніше вразив вас?
5. Що він вам допоміг пригадати?
6. Те, що він вам нагадав, залишається вам дорогим і понині чи ні?
7. Як ви гадаєте, за допомогою чого митцю вдалося проникнути у вашу душу?
8. У яких кольорах або їх відтінках ви змогли б відобразити почуту музику?
9. Яку картину змогли б намалювати після її прослуховування?
10. У які кольори або відтінки ви б забарвили почуття, яке викликав у вас твір?
11. Яку музику ви підібрали б для розглянутої картини?
12. Яку картину намалювала вам ваша фантазія після прослуховування поезії?
13. Чи «подарував» вам художній твір щось таке, чого до цього у вас не було?

Велике значення для розв'язання основної суперечності педагогічного процесу в навчальній системі ХЕТВод має **методика розкриття субстанціональної єдності різних, протилежних властивостей реального світу**. Авторська назва цієї методики **«Дерево пізнання»**. Суть її полягає в тому, що під час аналізу протилежних властивостей реального світу учням пропонується уявити «дерево пізнання». Протилежні властивості на цьому «дереві» виступають у вигляді гілок, у яких обов'язково повинен бути спільнний «стовбур». Якщо його не вдається відшукати відразу, учням пропонують розпочати пошуки «коріння», яке сягає в минуле, або «ґрунт» причинної обумовленості, «вершечка», який простягнувся в майбутнє, або в «небо» наслідковості, інших, «сусідніх» двом суперечливим властивостям «гілок». Знаючи структуру об'єкта і більшу частину його складових, легше відшукати одну невідому частину.

В основі цієї методики лежить ідея єдності всього людства на нашій планеті.

...Ми всі рідня: від Джорджа до Одарки:
Під скелею на сірім валуні
Налиті груди юної дикарки
З'єднали нас у синій давнині.

С.С. Пальчевський

Не менш важливою для розв'язання головної суперечності педагогічного процесу є також **методика розв'язання внутрішніх конфліктів посередництвом внутрішнього діалогу** з самим собою, оточуючими, життєвим чи

літературним ідеалом та для віруючих – із Богом. Авторська назва методики «Театр».

Вихованцеві пропонується у випадку появи внутрішнього конфлікту поступити так:

- 1) не переживати багато разів те, що вже раз у всій повноті пережито і що, можливо, недоцільно повторно переживати;
- 2) натомість відчути себе актором і постаратися глянути на конфлікт очима:

- a) свого суперника, якщо такий є;
- б) рідних;
- в) людини, до якої у вихованця розвинулось почуття симпатії, захоплення, кохання;
- г) друга;
- г) улюбленого вчителя;
- д) улюбленого літературного героя чи кіногероя;
- е) відомого фахівця, якщо конфлікт має відповідну специфіку,

3) Пригадати або відшукати розв’язання подібних конфліктів у реальному житті оточуючих, в історії, у художній літературі, у кінофільмах,

4) Після нагромадження відповідного «досвіду» вибрati об’єкт спілкування і постаратися у формі внутрішнього діалогу з ним розглянути такі питання:

- а) наскільки проблема, що хвилює вас, важлива для вас особисто та для оточуючих?
- б) перебільшуєте чи применшуєте ви її значення?
- в) у чому ваші помилки?
- г) що можна зробити для їх виправлення?
- г) чи доцільно їх зараз виправляти? Якщо ні, то коли?
- д) чи, взагалі, те, що відбулося, варто ворушити? Можливо, його краще залишити як досвід?
- е) який урок слід винести з цього конфлікту?

Результати подібних діалогів нерідко оспівуються в піснях, описуються у віршах:

...Поговори в душі зі мною,
У темний час поговори.
Хай море з дикою піною
Зловісним блиском відгорить.
Хай у душі наступить тиша
І згине невідступна тінь.
Хай хвиля ширості сколишє
Відраду мудрих розумінь.

С.С.Пальчевський

У діалозі віруючого з Богом визначальними є закони християнської етики й алгоритми дій, підказані релігійними ритуалами та молитвами.

Методика формування екopsихологічної системи на основі антропокосмічних цінностей базується на методиках формування духовності нерелігійними засобами та виховання розумної субординації внутрішніх цінностей з метою гармонізації рефлексу свободи вихованців із вимогами суспільства.

Методологічною основою для розв'язання загаданих проблем є філософія сучасної освіти. Головний педагогічний інструментарій – дидактичні принципи художності та емоційності.

У формуванні духовності нерелігійними засобами ХЕТвод спирається на концепцію гуманітаризації шкільної освіти, розроблену АПН України (С.У.Гончаренко, Ю.І.Мальований), у якій, зокрема, йдеться про те, що «... існує міф, ніби духовність формується за рахунок релігійного, морального, естетичного пізнання світу, а ні в якому разі не наукового... Духовність у сучасному світі – це далеко не релігійність, як часто говорять. Це наукові знання, уміння розібратися в світі, чого нам часто не вистачає. Духовність не можна плутати не лише з релігійністю, а й з ерудованістю, начитаністю, інтелігентністю. Вона невіддільна від почуття людиною єдності з Природою, Світом, Всесвітом, від праґнення до вищих цінностей та ідеалу Смислу, Істини, Добра й Краси» [128, с.31].

...Є цінності в світі, які не горять,
І грязь не ковтне їх осіння.
Призначено цінностям цим осяватъ
Для всіх нас дорогу спасіння.

С.С. Пальчевський

Методика формування духовності нерелігійними засобами тісно пов'язана із зоною розгортання програми образного мислення.

Уже на етапі передачі вчителем особистісних смислів учням в естетичній атмосфері вчитель передбачає узгодження та поєднання цих смислів із вищими антропокосмічними цінностями. На практиці це відбувається на уроках розробки глобальної теми під час використання літературизованих фреймів-оповідей або літературно-художньої легенди, яка пов'язує глобалізований матеріал. Пізніше це продовжується на уроках розробки підтем глобальної теми, коли відбувається формування цілісних образів у художньо-естетичному оформленні, у тому числі на фреймовій основі.

Кожний із цих образів, будучи сформованим завдяки дидактичним принципам художності та емоційності на базі особистісних смислів, узгоджених із вищими антропокосмічними цінностями, є складовою унікаль-

ною частиною загального образу світу. У зв'язку з цим учителю доводиться старанно слідкувати за тим, щоб допомагати учням знаходити зв'язки і місце кожного образу в загальній картині світу. Таким чином, в уяві вихованця дедалі чіткіше й чіткіше вимальовуватиметься складна картина світу, де не лише кожний об'єкт, явище, процес, а й він сам матимуть своє визначене місце. Сам процес наведення такого «порядку в хаосі» й становитиме важливу основу духовності молодої людини. Але не єдину. Другою основою стануть ті уявлення та ідеї, які вчитель вноситиме у свідомість вихованця і завдяки естетичній атмосфері поступово перетворюватиме в стереотипи.

Постійний наплив сформованих образів, унесених у свідомість учня уявлень та ідей спричинять динамічний характер формування образу світу на художньо-естетичній основі. У свою чергу, такий образ, збагачуючись з кожним уроком, слугуватиме основою для творення нових пізнавальних гіпотез, що стануть початковою ланкою для формування нових образів. Таким чином, лінія пізнання здійснить один із витків своєї спіралі.

Особливістю ХЕТвод є те, що в центр цього безперервного процесу вона кладе наукові знання в художньо-естетичному осмисленні їх. Якраз остання обставина і покликана закласти динамічний образ світу в основу екопсихологічної системи особистості з фундаментом антропокосмічних цінностей.

Методика формування розумної субординації внутрішніх цінностей з метою гармонізації рефлексу свободи вихованців із вимогами суспільства в основному спирається на ситуацію вибору самими учнями характеру власної творчої діяльності, хоч сам такий вибір ще нічого не забезпечує. Лише після етапів стихійного пошуку імпресингу, розгортання програми образного мислення, створення ситуацій успіху в референтній групі, десугестування напластвованих уявлень про межі можливостей учня, формування в нього потужного рефлексу цілі можна вести мову про можливість виховання розумної субординації внутрішніх цінностей вихованця з метою гармонізації його рефлексу свободи з вимогами суспільства. Найбільше це відбувається в той період, коли вчитель разом із учнем, а подеколи й з батьками визначають напрями та характер близької, середньої і далекої перспективи. У ситуації індивідуального спілкування виникає можливість порадити вихованцеві розумну субординацію внутрішніх потреб, надаючи перевагу духовним, а не матеріальним. У пригоді тут стануть яскраві приклади з життя талановитих знаменитих людей, а також приклади з реального життя, художньої літератури, кінофільмів.

Для учня, уведеного в зону домінанти, швидко стає зрозумілою головна істина, що захоплені певною ідеєю люди добиваються успіху насамперед тому, що, перебуваючи в полоні свого захоплення, порівняно легко

можуть жертвувати тим, що для далеких від такого захоплення людей становить одну з найважливіших потреб.

Захоплені люди – це своєрідні поети не лише в улюбленийі справі, а й у житті взагалі. Хоч у реальних, інколи жорстоких житейських ситуаціях вони нерідко безпорадні як діти, але їх називають сіллю Землі.

На дорозі до цих людей автор залишає такі рядки:

Золотих самородків не шукайте в цім світі.
 Не забирайте казкових заморських перлин,
 Бо потрапите в хижі невибрані сіті,
 Що черпають до самих стемнілих глибин.
 У цім просторі й часі, де гаснуть комети,
 Де вулкани тамують шалені вогні,
 Залишайтесь юним і щирим поетом,
 До якого Пегас прилітає у сні.
 Зберігайте дитинство та юність співочу
 І радійте фіалці, що ніжно пахтить.
 Задивляйтесь у котика чистії очі
 І до років столітніх вам жити – творить.

С.С.Пальчевський

Завершуючи аналіз дидактико-методичних основ сугестопедичної системи ХЕТвод, який певним чином спирається на розглянуті раніше психолого-фізіологічні основи її та цілепокладання, доцільно зробити підсумок.

Авторська сугестопедична модель розглянута в трьох площинах: предметній (компонентно-структурній), функціональній (внутрішній і зовнішній) та історичній (генетичного і прогностичного аналізів), що, згідно з прийнятими в сучасній педагогічній науці основами, є достатнім теоретико-методологічним підґрунттям для розгляду подібних інноваційних систем [1, с.3]. Під час розгляду її в компонентно-структурній площині проводиться порівняльний аналіз стосовно не лише традиційної педагогічної системи, а й сугестопедичної системи Г.К.Лозанова.

Такий аналіз дав можливість виявити ті якості як однієї, так і другої педагогічних систем, які прийнятливі для використання ними ХЕТвод з метою широкого впровадження в педагогічну практику.

Оскільки дидактична система ХЕТвод спрямована на розв'язання головної суперечності педагогічного процесу – суперечності між власне-особистісним «хочу» і загальносуспільним «треба», то її не можна однозначно зарахувати ні до педоцентричної, ні до соціоцентричної систем.

Найімовірніше, у ній є намагання інтегрувати позитивні сторони як однієї, так і другої. А це тепер – одна з актуальних проблем, яку необхідно розв’язувати.

3.4. Організаційно-методичні умови реалізації концепції сугестопедичної моделі ХЕТвод у процесі експериментально-дослідної роботи

Як відомо, нами було встановлено, що для виконання завдань, поставлених перед сучасною освітою її філософією, насамперед необхідним виявилося засвоєння поряд із традиційними таких нетрадиційних компонентів змісту освіти, як досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу, духовності.

Засвоєння досвіду творчої діяльності, на нашу думку, покликане допомогти не лише швидше залучити учня до індивідуальної творчості, а й дозволити йому розв’язати суперечність між власнеособистісним «хочу» і загальносуспільним «треба», оскільки не лише кожен член суспільства зацікавлений у найповнішому розвитку своїх творчих обдарувань, а й усе суспільство.

Досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу та духовність як компоненти змісту шкільної освіти зумовлять шляхом органічного поєднання гуманітарних та природничих дисциплін очікуваний процес гуманітаризації всієї шкільної освіти. А він у свою чергу постійно спричинюватиме процес формування духовності нерелігійними засобами.

Для реалізації цієї системи взаємозв’язків сугестопедична модель ХЕТвод передбачає відповідний педагогічний інструментарій – дидактичні принципи емоційності, художності та засоби навіювання.

Отже, у ході дослідження й було зроблено перше припущення стосовно того, що, якщо засоби сугестопедії Г.К.Лозанова забезпечують успішне засвоєння традиційних компонентів змісту шкільної освіти: знань, умінь, навичок, то подібні засоби можуть зумовити й належне засвоєння нетрадиційних компонентів: досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, духовності.

Для перевірки такого припущення виникла необхідність, з одного боку, дослідити вплив засобів сугестопедичної модифікації на всі компоненти змісту шкільної освіти, які у своїй єдності й зумовлюють навчальну, виховну й розвиваючу функції. А з другого – вичленити в межах коректного згаданий вплив на якість засвоєння нетрадиційних компонентів, враховуючи доволі обмежені можливості їх формалізації.

Друге передбачення стосувалося того положення, що розв’язання головної суперечності педагогічного процесу, яка визначена філософією су-

часної освіти як її головне завдання, можливе на базі таких психолого-фізіологічних та дидактико-методичних основ, які дозволяють цілеспрямований розвиток інтенції учня завдяки засобам навіювання до тих меж, що забезпечують формування рефлексу цілі та введення вихованця в зону домінанти. Ці основи складають теорії імпресингу В.П. Ефроімсона, домінанти А.А. Ухтомського, позиції Й.Лінгарта, інтелектуальної активності Д.Б. Богоявленської, психологічна теорія діяльності О.М. Леонт'єва, його вчення про так звані особистісні смысли і умови їх передачі.

Складність поставленого завдання полягала в тому, що в ситуації обмежених часових рамок необхідно було виявити ті умови, які зумовлюють настільки сильне захоплення учня певним предметом, наскільки воно здатне було б формувати відповідний рефлекс цілі, наповнюючи не лише подальше життя, а й екопсихологічну систему особистості відповідним змістом.

Для того, щоб виконати це завдання, знайдений метод, який дав би можливість сконцентрувати і проаналізувати напрацьований у цьому напряму педагогічний досвід.

Таким методом стала так звана зворотна вибірка.

Для перевірки рівня знань, умінь та навичок з усіх предметів були підібрані тести з необхідним коефіцієнтом надійності. Відповідність тестів своєму призначенню або їх валідність визначалася згодом шляхом зіставлення результатів тестування з результатами експертного опитування.

Завдання творчого рівня були складені таким чином, щоб виявити вміння учнів використовувати основні процедури творчої діяльності.

Для обрахування результатів дослідної перевірки використовувалася рівнева система вивчення якості знань, умінь і навичок, розроблена В.І. Травинським і Г.Ф. Кумаріною. Відповідно до названої системи визначалися три рівні засвоєння знань, умінь та навичок: репродуктивний, конструктивний та творчий. Це дало можливість комплексно визначити засвоєння учнями не тільки традиційних компонентів змісту шкільної освіти, а й певною мірою досвіду творчої діяльності.

Кожний конкретний рівень засвоєння визначався за формулою:

$$K = \frac{\sum R}{\sum M} \cdot 100,$$

де, К – коефіцієнт засвоєння конкретного матеріалу;

R – сума реально отриманих елементів знання;

M – сума максимально можливих елементів знання.

Після опрацювання учнями експериментальних класів визначених шкіл м. Рівного заздалегідь розроблених глобальних тем у цих класах, а також у контрольних, був проведений підсумковий зріз.

Аналіз отриманих результатів дослідної перевірки в усіх трьох ланках середньої освіти дає можливість зробити висновок про підтвердження висунутої гіпотези. Однак ці результати потребують детальнішого аналізу з виходом на певні конкретні рекомендації організаційного, методичного, дидактичного характеру.

Констатуючий та підсумковий зрізи для визначення коефіцієнта засвоєння знань, умінь та навичок засвідчили зростання його в експериментальних класах на всіх трьох рівнях: репродуктивному, констатуючому, творчому, хоч частину відведеного для експерименту часу в цих класах довелося витратити для цілеспрямованого засвоєння нетрадиційних компонентів змісту шкільної освіти: досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, духовності.

Експеримент дозволив пересвідчитися, що найважче початковичим учителям-сугестологам дается глобалізація навчального матеріалу. Засоби навіювання, аристизму, уміння цілеспрямовано використовувати внутрішню енергетику відомі кожному досвідченому вчителю, який успішно працює з учнями. Педагогічна реальність змушує вчителя-майстра стихійно виходити на них і це не є чимось новим для нього, оскільки традиційно використовується у вітчизняній школі. А глобалізацію навчального матеріалу здійснюють лише окремі талановиті вчителі-новатори. Без цілеспрямованої методичної допомоги початковичому вчителю-сугестологу тут не обйтися.

Це підтверджують статистичні матеріали дослідної перевірки в молодших, середніх та старших класах. Учителі молодших класів отримали для уроків природознавства готові, але не зглобалізовані авторські дидактичні матеріали у вигляді методичного посібника «Елементи сугестопедичного навчання в курсі «Природа рідного краю». Після завершення експерименту різниця в коефіцієнтах засвоєння знань, умінь та навичок на всіх рівнях між експериментальними та контрольними класами виявилася незначною. На репродуктивному рівні вона склала 2%, конструктивному – 3%, творчому – 4%.

Бесіди з учителями, аналіз використаних засобів, методів, власні спостереження допомогли розкрити причини цього. Справа в тому, що лінеарний стиль вивчення навчальних предметів, як це властиво для середніх та старших класів, чужий учителям молодших класів. Характер їхньої роботи такий, що вони не можуть не використовувати дидактичних принципів художності та емоційності, не можуть, образно кажучи, не олюднювати виучуваного матеріалу. А це найтісніше пов'язано із засобами навіюван-

ня, артистизму. Зважаючи на це, можна зробити висновок, що отримані ними авторські дидактичні матеріали особливої новизни у стиль викладання природознавства не внесли. А певне зростання коефіцієнта засвоєння знань, умінь та навичок пояснюється проведенням сеансів запам'ятування, які в основному зумовили позитивні зрушенні в репродуктивному та конструктивному рівнях, та в деяких дидактичних іграх, що позитивно вплинули на зміни у творчому рівні.

Зовсім інший стан справ виявився в середніх класах, де викладання природничих дисциплін, зокрема географії, побудоване на лініарній основі. Запропоновані вчителям дидактичні матеріали з глобальної теми «Африка», у розробці яких використані дидактичні принципи художності та емоційності, якісно змінили стиль викладання цього навчального предмета, полегшили цілеспрямоване використання засобів навіювання, відкрили шляхи для засвоєння нетрадиційних компонентів змісту шкільної освіти, забезпечили можливість глобалізації навчального матеріалу на художньо-естетичній основі. Через це й результати експериментального навчання тут виявилися кращими. Після проведення підсумкового зりзу різниця між експериментальними і контрольними класами на репродуктивному рівні склала 11%, конструктивному – 13%, творчому – 22%.

Характерно, що ці результати були досягнуті за короткий час, оскільки частина цього часу була використана для засвоєння нетрадиційних компонентів змісту шкільної освіти, які безпосередньо пов'язані з виконанням завдань, поставлених перед освітою її сучасною філософією.

Усе це приводить до висновку про те, що для успішного застосування авторської сугестопедичної моделі, як і будь-якої іншої, насамперед необхідне відповідне методичне забезпечення: глобалізація тем на основі головних закономірностей навчального предмета, створення дидактичних матеріалів на основі дидактичних принципів художності та емоційності, проведення інструктивно-методичних нарад, курсів, семінарів з проблем їх використання та цілеспрямованого застосування засобів навіювання.

Різко зростає потік інформації, рівень її творчого опрацювання у старших класах. Без певних обсягів навчального матеріалу репродуктивного рівня засвоєння на творчому рівні цього матеріалу неможливе. Тому велику роль у сугестопедичному навчанні відіграють сеанси запам'ятування. Це відзначають усі вчителі іноземної мови, що брали участь у експерименті.

Різниця коефіцієнтів засвоєння знань, умінь та навичок між експериментальними та контрольними класами на репродуктивному рівні склала 20%, конструктивному – 11%, творчому – 19%.

Складними для вчителів виявились етюдні розробки навчального матеріалу, оволодіння технологією проведення сеансів запам'ятування «Міні-ермітаж», «Прожектор» та концертних сеансів.

Труднощі в етюдних розробках навчального матеріалу пов'язані з тим, що їх на зглобалізованій основі сьогодні майже немає. Проблеми в проведенні сеансів запам'ятування пов'язані з відсутністю напрацьованого досвіду в переборюванні антисугестивних бар'єрів, швидкої та рішучої нівелляції так званих казуїстичних випадків, яких трапляється значно менше в групах дорослих, на які в основному були розраховані методи інтенсивного вивчення іноземних мов, що виникли на базі сугестопедії Г.К.Лозанова. У школі навіть у старших класах їх трапляється значно більше.

Певним чином заважає психологічна та психотерапевтична непідготовленість учителів. Трапляється, що перший же казуїстичний випадок доводив початковогочителя-сугестолога до втрати віри в можливість успішного проведення сугестопедичного навчання. Не всім вистачає внутрішньої сміливості появитися перед очима своїх вихованців як артисту, психологу, психотерапевту. Виникає боязнь дилетантизму. У той же час у рамках лінеарного викладу навчального матеріалу спокійніше і затишніше, оскільки тут уже сформувалися певні стереотипи як у учителів, так і в учнів.

Образно кажучи, не може людина самотужки вивчити пілотну справу і самостійно піднести в небо або самостійно опанувати акторську майстерність і піднятися на сцену.

Початковим учителям-сугестологам необхідна відповідна методична література, дидактичні матеріали, спеціальні курси, інструктивно-методичні наради, семінари тощо. Особливо бажані зустрічі з колегами-однодумцями, обмін досвідом, взаємна підтримка творчих починань, сприятливе доброзичливе ставлення з боку адміністрації навчальних закладів, органів освіти.

Позитивним у ході експерименту виявилося те, що використання засобів авторської сугестопедичної моделі ХЕТвод насамперед з метою реалізації нетрадиційних компонентів змісту шкільної освіти не тільки не зниило рівня засвоєння традиційних компонентів, а навпаки – помітно підняло його, особливо в середніх класах.

Певні труднощі становила перевірка рівня засвоєння учнями як експериментальних, так і контрольних класів нетрадиційних компонентів змісту шкільної освіти. Адже потрібного досвіду в цьому напрямі ще не напрацьовано.

Ми виходили з того, що в сугестопедичному процесі ці компоненти тісно взаємопов'язані і взаємодіють між собою, оскільки засвоєння їх найчастіше відбувається у відповідній емоційно-естетичній атмосфері. Врахувавши цей зв'язок, ми пов'язали визначення рівня емоційно-чуттєвого ставлення до світу та духовності з рівнем духовно-катарсизної діяльності учнів.

Адже беззаперечно, що внутрішнє спілкування зі світом Природи, Все-світом, ідеалами Смислу, Добра, Краси, народження в естетичній формі почуттів любові, добра, краси, гармонії, справедливості діють на людину очищувально, сприяють насиченню енергетикою життя, благотворно впливають на генетичний потенціал.

Упродовж визначеного навчальною програмою часу в експериментальних класах вивчення навчального матеріалу відбувалося з використанням авторських дидактичних матеріалів, які були розроблені на основі завдань, поставлених філософією сучасної освіти перед школою. Крім цього використовувалася методологія духовної діяльності людини, запропонована філософією сучасної освіти [79].

Після завершення вивчення визначених тем для перевірки рівня духовно-катарсисної діяльності учнів було розроблено 10 відповідних тестів. Кожний із них залежно від правильності та повноти відповіді передбачав трибальну оцінку. Шкала оцінки духовно-катарсисної діяльності включала три рівні: низький, середній та вищий. Кількість набраних учнем балів не більше 10 складала низький рівень, від 10 до 20 – середній, від 20 до 30 – вищий.

Перший із пропонованих тестів передбачав виявлення ступеня гармонізації внутрішньоособистісних і загальносуспільних інтересів у рефлексі свободи особистості.

Другий – уміння переводити інтуїтивне, чуттєве в мовне висловлювання.

Третій – виховання духовності нерелігійними засобами.

Четвертий – визначення пріоритету духовних цінностей над матеріально-економічними.

П'ятий – визначення наявності основ для формування ноосферного світогляду.

Шостий – визначення здатності уникати поділу на «своїх» і «не своїх», уміння знаходити об’єднуочу субстанціональну основу.

Сьомий – визначення основи для майбутнього пошуку свого унікального шляху до вищих духовних цінностей.

Восьмий – визначення здатності до діалогової взаємодії.

Дев’ятий – визначення емоційно-ціннісного ставлення до виучуваного матеріалу.

Десятий – визначення здатності до різnobічного огляду предметів, об’єктів, явищ, фактів, подій, процесів тощо.

Для учнів молодших класів тести звучали так:

1. У тебе є гривня. На що ти її потратиш:

а) купиш улюблену цукерку;

б) збережеш для подарунка мамі в День 8 Березня;

в) віддаси для допомоги закарпатським дітям, які із своїми батьками постраждали від стихійного лиха.

2. Послухайте рядки вірша С.Пальчевського:

Земля дарує буйство кольорів,
Нектару паходами щедро поїть,
Щоб кожен, наче свічечка, горів
Перед іконою природи дорогої.

Останні рядки викликають певне почуття. Висловіть це почуття словами.

3. З ким би ви хотіли поговорити у важкі хвилини життя?

- а) з улюбленим героєм книги, кінофільму;
- б) з другом, подругою;
- в) із сестрою, братом, батьками;
- г) з авторитетною людиною, яку ти знаєш;
- г) з Богом?

4. Ми розбудовуємо Українську державу. Якою насамперед ви хотіли бачити її в майбутньому:

- а) з високою заробітною платнею працюючими;
- б) з людьми, у душах яких панує любов, добро, краса, справедливість;
- в) запропонуйте свій варіант.

5. Послухайте уривок із вірша С.Пальчевського:

Навіть весняна берізка
Нагадує мені кізку.
Кори з неї не деру,
Соку в квітні не беру...

Як ви поясните таку поведінку персонажа?

- а) байдужість до соку;
- б) любов'ю до всього живого;
- в) відчуттям родинності з берізкою.

6. Якщо в далекій Африці з'являється незнана раніше хвороба, то ти:

а) не береш цього до уваги, оскільки наша місцевість знаходиться далеко від району нещастя;

б) ловиш себе на думці, що скоро ця хвороба може потрапити в нашу місцевість;

в) непокоїшся, оскільки між собою й африканцем знаходиш спільність.
У чому ж у такому випадку проявляється ця спільність?

7. Ти мрієш у майбутньому кимось стати. Намагатимешся досягнути своєї мети для того, щоб:

- а) отримувати високу платню;
- б) не втомлюватися від обраної роботи;
- в) було б цікаво працювати, а робота приносила всім людям користь.

8. Якщо ти посварився з другом, то постараєшся:

- а) знайти докази його вини;
 б) чекатимеш, поки він з тобою помириться;
 в) постараєшся подивитися на суперечку очима друга.
9. Чи є що-небудь спільногоміж озерами і людськими очима?
- а) немає;
 б) є;
 в) свій розширений варіант.
10. За що цінує березу:
- а) лісничий;
 б) художник;
 в) лікар.

За цими ж принципами були складені подібні тести для учнів сьомих класів, які завершили вивчення глобальної теми «Африка». Відмінність полягала в складнішому характері питань. До того ж вони певним чином стосувалися матеріалів пройденої глобальної теми в експериментальних класах. Тут різниця склала 9%. У той же час у середньому рівні вона на 2% нижча, ніж у контрольних класах.

Ці незначні позитивні зрушенні в позитивний бік ми схильні пояснювати тим, що такі компоненти змісту шкільної освіти, як досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу та духовності, напротивагу знанням, умінням та навичкам формуються упродовж тривалого часу і порівняно менше піддаються цілеспрямованим впливам.

Однак у середніх класах різниця між вищим рівнем експериментальних та контрольних класів становить 18% на користь перших. Це можна пояснити тим, що тема «Африка» (13 уроків) у контрольних класах вивчалася на лінеарній основі, яка, як правило, виключає елементи емоційно-ціннісного ставлення до світу та духовності. У той же час цей матеріал в експериментальних класах розроблявся з широким представлением цих елементів змісту освіти.

У старших класах у зв'язку зі специфікою вивчення іноземної мови подібне дослідження не проводилося.

Відповіді на перший тест засвідчили, що коли школярі в молодших класах здійснюють гармонізацію внутрішньоособистісних і загальносуспільних інтересів у рефлексі власної свободи, спираючись на намагання заслужити похвалу вчителя, оточуючих, то вже в середніх класах такі намагання зумовлені певними враженнями, які найчастіше отримані на уроках.

Учні експериментальних як молодших, так і середніх класів швидше порівнянно з учнями контрольних класів долають лінгвістичну та інтелектуальну скованість, демонструючи вміння переводити інтуїтивне, чуттєве в мовне висловлювання. Ми вважаємо, що причиною цього є широке за-

стосування дидактичних принципів емоційності та художності в експериментальних класах.

Аналіз відповідей на запитання третього тесту підтвердили, що формування духовності в обох групах класів відбувається в основному релігійними засобами. На нашу думку, це певним чином пояснюється ментальністю населення західноукраїнського регіону.

У четвертому тесті учні як контрольної, так і експериментальної груп вибрали третій варіант відповіді, своєрідно інтерпретувавши її. Більшість представників контрольної групи свою відповідь на запитання тесту побудували на такій основі: «У майбутньому я хотів би бачити Українську державу з високою заробітною платнею працюючих». Більшість представників експериментальної групи, навпаки, стверджують, що «хотіли б бачити в майбутньому Українську державу з людьми, в душах яких панує любов, добро, справедливість, краса. Якщо всі люди стануть такими, то Україна обов'язково буде багатою».

Особливо багато учнів, які вибрали цю відповідь, навчаються у середніх класах.

Стосовно цього ми схильні вважати, що в такій позиції школярів експериментальних класів помітну роль відіграли гуманітаризовані матеріали про Африку.

Відповіді на запитання п'ятого тесту засвідчили, що певна основа для формування ноосферного світогляду є в обох групах класів. Значно кращу здатність знаходити об'єднуючу субстанціональну основу виявили учні експериментальних класів під час відповіді на запитання шостого тесту. Таку відповідь їм було сформувати неважко, оскільки вона логічно випливалася зі змісту розробленої глобальної теми «Африка», сприяли їй і деякі авторські дидактичні матеріали з курсу природознавства для учнів молодших класів.

Помітна певна закономірність в ході визначення основи для майбутнього пошуку учнем свого унікального шляху до вищих духовних цінностей. Ті респонденти, які у відповідях на запитання четвертого тесту заявили, що хотіли б у майбутньому бачити Україну з високою заробітною платнею працюючих, у відповідях на запитання сьомого тесту стосовно мети здобуття майбутнього фаху ствердили, що такою метою є задоволення бажання в отримуванні високої заробітної платні. Ті, що вважали передумовою матеріального багатства багатство духовне, зупинилися на варіанті відповіді, згідно з яким здобуття майбутнього фаху пов'язувалося із зацікавленістю характером праці, бажанням приносити людям користь.

Показовим виявилося те, що учні обох груп класів, особливо середніх, у відповідях на запитання восьмого тесту виявили досить високу здатність

до діалогової взаємодії. Для частини з них певну позитивну роль відіграли релігійні основи сімей, у яких вони проживають.

Аналіз відповіді на запитання дев'ятого тесту дав можливість зробити висновок про вищий рівень емоційно-ціннісного ставлення до виучуваного матеріалу в учнів експериментальної групи, навіть серед молодших школярів. Причина безпосередньо криється в розгортанні в ході експерименту в групі експериментальних класів програми образного мислення.

На нашу думку, цим самим пояснюється підвищена здатність учнів експериментальних класів до різnobічного огляду предметів, об'єктів, явищ, фактів, подій, процесів тощо. Адже напротивагу традиційній навчальній системі модель сугестопедичного навчання ХЕТвод передбачає виховання в учнів емоційно-образної завершеності думки, здатності бачити світ не лише у світлі певної науки, а й в художньо-образному ракурсі.

Визначення рівня духовно-катарсисної діяльності учнів навело на думку про необхідність заличення до створення відповідних дидактичних матеріалів представників художньої літератури та мистецтва. У пригоді тут виявилися б спеціальні методичні комісії, у складі яких ці представники змогли б співпрацювати з науковцями та досвідченими вчителями. Без згаданих матеріалів годі й думати про повноцінну реалізацію нетрадиційних компонентів змісту шкільної освіти. А без останніх закривається вихід на виконання завдань, поставлених перед освітою її сучасною філософією.

Певна проблема виникла в організації перевірки гіпотези дослідження стосовно застосування засобів навіювання з метою формування потужного рефлексу цілі та введення учня в зону домінанти. Причиною цього стало те, що для подібної перевірки необхідними є спостереження впродовж тривалого часу. Щоб вийти із цього становища, автор застосував метод, який назвав **методом зворотної вибірки**.

Суть його полягає в тому, що для дослідження певного педагогічного явища вибирається часовий відрізок не поступальний, а зворотний. У такому випадку необхідною умовою є добір вибору за певною ознакою, яка стосується кінцевого, передбачуваного гіпотезою результату. Виходячи з цього, дослідник отримує можливість перевірити життєвість власної педагогічної моделі.

Для цього методу характерна така суттєвості сугестопедична риса, як двоплановість. Тобто одні й ті ж самі психолого-педагогічні параметри перевірялися двома шляхами: 1) вибірки групи вчителів; 2) вибірки групи колишніх учнів.

Перший шлях полягав у тому, що дослідником було проанкетовано 194 вчителі зі стажем роботи в школі не менше 10 років. Метою анкетування стало виявлення залежності формування рефлексу цілі та введення учня в

зону певної домінанти від використання засобів, передбачуваних авторською моделлю сугестопедичного навчання ХЕТвод.

Другий шлях зумовив відповідні дослідження з групою колишніх учнів-випускників, яким вдалося у своєму житті реалізувати колишнє захоплення певним навчальним предметом. З'явилася можливість очима обдарованих випускників подивитися на наставників. Побачити спільні та відмінні риси в їхніх творчих почерках. Почути оцінку використовуваних ними методів, прийомів, засобів, форм. Пересвідчитися в наявності чи відсутності засобів авторської моделі в педагогічній діяльності учителів, з рук яких виходять обдаровані випускники, захоплені тим навчальним предметом, який представляє той чи інший учитель.

Запитання пропонованої вчителем анкети звучали так:

1. Чи траплялися у Вашій практиці учні, надзвичайно захоплені Вашим предметом?

2. Коли Ви це помітили?

- a) коли вони вперше самостійно досягли успіху;
- b) коли Ви їм допомогли досягнути значного успіху.

3. Що на Вашу думку, могло стати поштовхом до появи такого захоплення?

4. Для поліпшення їхніх успіхів Ви частіше вимагали чи надихали?

5. Чи створювали Ви ситуацію перспективи для таких учнів?

6. Якою була ця перспектива: близькою, середньою чи далекою?

7. Чи створювали Ви вторинні ситуації успіху для такого учня чи учнів?

8. Який характер цих ситуацій?

9. Чи застосували Ви для створення ситуацій успіху батьків, представників інших установ, організацій, фірм тощо.

10. Чи були у Вас із цим учнем чи учнями індивідуальні бесіди?

11. Який зміст і характер мали ці бесіди?

12. Як склалася доля цих учнів?

13. Чи підтримуєте Ви з ними стосунки?

За результатами анкетування вдалося виявити такі кількісні показники:

1. Загальна кількість учнів, що виявили особливе захоплення предметом – 202.

2. Уперше вчитель помітив захоплення учня:

- a) коли учень самостійно досяг успіху – 190 (94%);
- b) коли вчитель допоміг досягти успіху – 12 (6%).

3. Поштовхом для виявлення захоплення стали:

- a) ситуація успіху – 132 (65,3%);
- b) імпресинг – 12 (5,9%);
- в) невідомі причини – 58 (28,7%).

4. Для поліпшення успіхів учитель:
- вимагав – 17 (8,4%);
 - надихав – 67 (33,1%);
 - вимагав і надихав – 118 (58,9%).
5. Ситуація перспективи:
- створювалася – 195 (96,5%);
 - не створювалася – 7 (3,4%).
6. Перспектива була:
- близькою – 28 (13,8%);
 - середньою – 136 (67,3%);
 - далекою – 38 (18,8%).
7. Вторинні ситуації успіху:
- створювалися – 172 (85,1%);
 - не створювалися – 30 (14,8%).
8. Характер ситуації успіху:
- доручення помічника-консультанта – 48 (23,7%);
 - доручення провести урок – 21 (10,4%);
 - виконання індивідуальної творчої роботи – 96 (47,5%);
 - успішна участь у позакласних та позашкільних заходах, дитячих та юнацьких гуртках, об'єднаннях і т.п. – 37 (18,3%).
9. Індивідуальні бесіди:
- проводили – 199 (98,5%);
 - не проводили – 3 (1,4%).
10. Характер індивідуальних бесід виявив намагання вчителя:
- діагностувати інтенцію учня – 4 (1,9%);
 - викликати явище імпресингу – 3 (1,4%);
 - сформувати установку на успішне навчання – 41 (22,9%);
 - десугестувати напластовані уявлення про межі можливостей – 26 (12,8%);
 - сформувати почуття віри у власні сили – 57 (28,2%);
 - сформувати відповідну позицію – 37 (18,3%);
 - залучити до процесу творчості – 34 (16,8%).
11. Самовизначення в житті учнів-випускників:
- стали вчителями улюбленого предмета – 93 (46%);
 - здобули професії, певним чином пов'язані з улюбленим предметом – 57 (28,2%);
 - здобули професії, не пов'язані з улюбленим навчальним предметом – 52 (25,7%).
12. Стосунки:
- підтримуються – 72 (35,6%);
 - не підтримуються – 130 (64,3%).

З метою виявлення методів, прийомів, форм, засобів, особливостей індивідуальної роботи вчителів було проведено анкетування з 50 обдарованими випускниками, які у свій час захоплювались певним предметом, ще в школі сформували потужний рефлекс цілі, а згодом певним чином реалізували його.

Анкета для цієї категорії піддослідних включала такі запитання:

1. Коли ви вперше відчули особливий інтерес до улюбленого вами згодом навчального предмета?
2. Чи пригадуєте ви перший поштовх до цього інтересу?
3. Що стало цим поштовхом?
4. Чи пов'язуєте ви збудження цього інтересу з особистістю вчителя?
5. Чи доводилося вашому вчителю підтримувати у вас віру у власні зростаючі можливості?
6. У чому полягала така підтримка?
7. Чи створювалася для вас можливість демонструвати свої переваги у знаннях?
8. У чому полягала ця можливість?
9. Що захоплювало вас у вашому вчителеві?
10. Що було характерним для:
 - а) його манери розповіді;
 - б) особливостей побудови уроку;
 - в) взаємин з учнями.
11. Як ваш улюблений учитель ставився до мистецтва.

Результати анкетування виявилися такими:

1. Уперше відчули особливий інтерес до улюбленого згодом навчального предмета : а) у старших класах – 62 %; б) у середніх – 31%; в) у молодших – 7%.

2. Перший поштовх (імпресинг) до захоплення навчальним предметом пригадали 67% опитаних.

3. Для 59% із тих, хто пригадав перший поштовх до захоплення, останнім стала ситуація успіху, яка вирізнила колишнього учня серед однокласників. Характерно, що майже всі респонденти цієї групи пам'ятають слова похвали, сказані вчителем. Показовим є й те, що серед цієї групи виявилися переважно захоплені точними дисциплінами.

Для 28% імпресингом стали засоби мистецтва (картини, фрагменти кінофільми, книги, музика, уривки поезії), естетичне оформлення певного виробу, вражаючий дизайн. Серед цієї групи переважають гуманітарії.

Для 13% імпресингом стали фрагменти навчальних посібників, атрибути навчальної праці старших братів та сестер або дитячі книжки з малярунками чи дитячі іграшки. До цієї групи входять всі ті, хто бачить корені свого захоплення певним навчальним предметом у молодших класах.

Показовим є те, що для 71% з тих, хто пригадав власний імпресинг, останній був пов'язаний зі школою, з діяльністю вчителя.

4. З особистістю вчителя пов'язують першопочаткове збудження власних інтересів 87% опитаних.

5. 96% респондентів засвідчили підтримку вчителем віри у власні зрослі можливості.

6. У 12% опитаних така підтримка полягала в проведенні спеціальних індивідуальних бесід, упродовж яких наводилися яскраві приклади з життя, з історії школи. У 88% опитаних згадана підтримка полягала у фразах підтримки вчителя, сказаних начебто між іншим у процесі підготовки до предметних олімпіад, різноманітних змагань, оглядів і т.ін. Показовим є те, що більшість із цієї групи опитаних майже дослівно пригадують фрази вчителя, сказані кілька десятків років тому. Ті ж, із ким проводилися спеціальні індивідуальні бесіди, конкретних деталей у пам'яті майже не утримують.

7. Можливість демонструвати свої переваги в знаннях створювалася для всіх опитаних.

8. Ця можливість полягала:

а) в участі в предметних олімпіадах, різноманітних шкільних та позашкільних змаганнях, конкурсах – 100%;

б) у дорученні провести замість учителя урок не тільки у своєму, а й у паралельному класі – 7%;

в) у використанні обдарованих учнів помічниками – консультантами, інструкторами – 78%.

9. У вчителеві улюблених навчального предмета захоплювало:

а) знання предмета – 97%;

б) уміння викладати навчальний матеріал – 88%;

в) особисті якості – 89%.

Як видно з цифрових даних, один і той же вчитель позитивно характеризувався з кількох боків.

10. У вчителеві захоплювало вихованців:

а) манера розповіді – 94% («розповідав, наче картини малював», «вмів підбирати яскраві факти, цікаві приклади», «розповідь вирізнялася дотепністю», «кожне слово, як в артиста на сцені», «веселий, сміявся разом із нами, і на все у нього вистачало часу», «зайвого слова не говорив, договорював своїм поглядом», «гляне, як слово скаже»);

б) енергійний початок уроку – 87%; починав урок з подачі навчально-го матеріалу – 63%; турбувався про різноманітність методів та засобів на-вчання («не було картини, то він хоч маленький малюночок з руки пока-жe», «любив організовувати змагання між учнями», «багато знат напам'ять і гарно читав», «скаже і запише на дощці, або намалює», «не захоплювався

допитуванням», «більше часу витрачав на пояснення», «організовував на уроці ігри», «любив приносити на урок картини»);

в) характер взаємин з учнями:

– доброзичливий – 78% («не злопам’ятний», «займався справою, а не дисципліною», «був самим собою, не грав ролі», «умів створити невимушенну атмосферу в класі, але межі дозволеного тримав»);

– доброзичливий залежно від знань учня – 32% («любив тих, хто зناє його предмет», «насамперед вимагав знання», «з тими, хто знат, був добрий»).

11. Певним чином використовував засоби мистецтва та художньої літератури на уроках – 64%.

– Володів природнім артистизмом – 37%.

– Сам був причетний до мистецтва – 28%.

– Надзвичайно захоплений мистецтвом – 24%.

– Не виявляв певного ставлення до мистецтва – 17%.

Під час відповіді на це запитання окремі вчителі отримували декілька характеристик.

На основі отриманих результатів можна зробити певні висновки.

У середньому на кожного вчителя, педагогічний стаж якого становить понад 10 років, припадає два учні-випускники, надзвичайно захоплені його навчальним предметом. Це свідчить, що глибокі захоплення трапляються порівняно рідко, якщо вони стихійні і їх не цілеспрямовує вчитель.

Показово, що таке захоплення в переважній більшості випадків учитель помічає лише тоді, коли учні стихійно проходять зону імпресингу і самотужки добиваються успіху. Близько третини вчителів не можуть пояснити причин успіху своїх вихованців. Зона пошуку імпресингу залишається поза їхньою увагою.

Більшість педагогів для поліпшення успіхів захоплених навчальним предметом школярів намагалася викликати в них почуття натхнення, створювала для них ситуацію перспективи, переважно середньої (перемога в олімпіадних змаганнях, участь у роботі Малої академії наук тощо).

З допомогою вчителя цілеспрямовано створювалася лише вторинна ситуація успіху. Найчастіше це виступало у формах виконання індивідуальних творчих робіт, залучення до позакласних та позашкільних заходів. Рідше вчителі доручали обдарованому учню провести за себе урок або виконати доручення помічника-консультанта.

Майже обов’язковим вважалося проведення індивідуальних бесід з учнями – фанатиками справи. Характерно, що певним чином усі бесіди стосувалися тієї чи іншої ланки формування рефлексу цілі, який виводить на зону домінанти. Більшість із них була спрямована на формування відповідних установок, позиції, почуття віри у власні сили.

Помітно низький відсоток намагань десугестувати напластовані уявлення про межі можливостей.

Свідченням того, що у згаданих учнів сформувався потужний рефлекс цілі, який допоміг їм ввійти в зону домінанти, є той факт, що майже три чверті їх у самостійному житті пов'язали свою долю з улюбленим предметом або здобули фах, який дозволив широко використати здобуті знання з улюбленого предмета. Частині з них удалося «залишити позаду» своїх наставників (викладачі не лише вітчизняних ВНЗ, а й авторитетних російських та європейських університетів).

На основі кількісних показників дослідження правомірно зробити висновок про те, що порівняно мізерна кількість учнів надзвичайно захоплених окремим навчальним предметом, пояснюється стихійністю їхнього шляху до свого захоплення. Учитель переважно помічав їх тоді, коли вони самотужки добивалися успіху. З поля уваги педагога випадали такі ланки введення учня в зону домінанти, як зона діагностики інтенції, пошуку імпресингу, розгортання програми образного мислення, організація позитивної референтної групи, створення ситуацій успіху в референтній групі. До успіху, як засвідчує дослідження, учень іде самотужки. І в основному після цього вчитель, нарешті, починає працювати з ним індивідуально (підготовка до предметних олімпіад, конкурсів, змагань, участь у роботі Малої академії наук тощо).

Сама логіка розвитку подій змушує педагога цілеспрямовано формувати в підопічного відповідні установки, позиції, мотивацію, віру в успіх, а декого й займатися десугестуванням напластованих уявлень про межі можливостей. Весь цей арсенал засобів слугує формуванню потужного рефлексу цілі та введення учня в зону домінанти.

Звідси випливає висновок, що, оскільки мізерна кількість захоплених навчальним предметом учнів пояснюється випаданням з поля зору вчителя названих вище ланок введення в зону домінанти, то повноцінне їх використання дозволить збільшити кількість тих, хто при цілеспрямованій допомозі вчителя добиватиметься успіху, а згодом за умови уже згаданої індивідуальної роботи з ним виходитиме на зону домінанти.

Зроблені висновки підтверджує анкетування обдарованих учнів-випускників, які у свій час захоплювалися певним предметом і згодом завдяки сформованому рефлексу цілі зуміли реалізувати свої обдарування.

Виявляється, що обдаровані учні вперше відчувають особливий інтерес до улюбленого навчального предмета переважно в старших класах, що пояснюється зростаючою в цьому віці увагою до особистості, власних можливостей, бажанням старшокласників виділитися, звернути на себе увагу.

Помітний той факт, що для більшості обдарованих школярів шлях до формування рефлексу цілі проліг не через імпресинг, а через ситуацію ус-

піху. Причину цього ми схильні вбачати в тому, що імпресинг у багатьох випадках має художньо-естетичну основу. А така основа за лінеарного викладу навчальних дисциплін, особливо природничого характеру, не могла сформуватися.

Без підтримки вчителя, репетитора, керівника певного гуртка чи учнівського об'єднання важко уявити формування рефлексу цілі. Тут особливо важливу роль відіграють засоби навіowanня, які допомагають з метою створення потужного рефлексу цілі формувати відповідні установки, позиції, віру у власні можливості, а найголовніше – десугестувати напластовані впродовж тривалого часу уявлення про межі цих можливостей.

Така допомога, на жаль, з боку наставника приходить до учня дещо запізніло, уже після того, як учень самостійно досягне ситуації успіху.

Характерно, що для формування віри у свої можливості та досягнення цілі ефективнішими виявляються не тривалі індивідуальні бесіди, упродовж яких наводяться яскраві приклади з життя, а короткі фрази вчителя, сказані начебто між іншим. Очевидно, учителю-сугестологу слід враховувати це, перетворюючи подібні фрази у своєрідні голограми.

Основа успішної роботи з обдарованими дітьми – знання свого предмета, уміння його представити, особистісні якості. Звертає на себе увагу поєднання цих якостей. Більшість респондентів підтверджують, що знання свого предмета без такого поєднання до успіху не приводять. Відзначають у характері та стилі роботи улюбленого вчителя яскраво виражені сугестологічні риси: активне використання дидактичних принципів емоційності та художності в навчально-виховній діяльності, гармонізація першого і другого комунікативних планів у ході розповіді, внутрішню енергетику, намагання використовувати різноманітні методи, прийоми, засоби під час уроку, доброзичливість та конгруентність.

Значна частина вчителів певним чином були причетні до мистецтва, так чи інакше використовували його засоби на своїх уроках. Очевидно, це допомагало їм переборювати лінеарність у вивченні навчального матеріалу.

Таким чином, як засвідчили результати експериментального дослідження, оволодіння теорією і практикою сугестопедичного навчання, будь-якою, у тому числі і авторською модифікацією його, вимагає не лише зусиль кожного окремого початкового вчителя-сугестолога, а й концепт-рації зусиль різноманітних науково-методичних та управлінських структур.

ВИСНОВКИ ДО ТРЕТЬОГО РОЗДІЛУ

Сугестопедія Г.К.Лозанова, звертаючи основну увагу на високий рівень засвоєння традиційних компонентів змісту освіти, залишала на периферії нетрадиційні, які й

виявилися єдиним шляхом до виконання основних завдань, поставлених перед сучасною освітою її філософією.

Зважаючи на це, для потреб вітчизняного педагогічного простору була розроблена і апробована сугестопедична модель ХЕТвод.

Вона дозволяє, виходячи з освітніх завдань, здійснювати поєднання гуманітарних і природничих навчальних дисциплін на спільній субстанціональній основі, формування духовності нерелігійними засобами, виховання в учнів розумної субординації внутрішніх цінностей з метою гармонізації рефлексу свободи з вимогами суспільства, діагностику і розвиток індивідуальних обдарувань вихованців.

Якісний аналіз кількісних показників дослідження дозволив висновок про те, що порівняно мізерна кількість учнів, надзвичайно захоплених окремим навчальним предметом, пояснюється стихійністю їхнього шляху до свого захоплення.

З поля уваги педагога випадають такі ланки введення учня в зону домінанти, як зона діагностики інтенції, пошук імпресингу, розгортання програми образного мислення, організації позитивної референтної групи, створення ситуації успіху в референтній групі. До нього, як засвідчує дослідження, учень іде самотужки. В основному лише після цього вчитель починає працювати з ним індивідуально.

Логіка розвитку подій лише тепер змушує педагога цілеспрямовано формувати в обдарованого вихованця відповідні установки, позиції, мотивацію, віру в успіх, десуєстовувати напластиовані ним уявлення про межі власних можливостей.

Звідси випливає висновок: оскільки мізерна кількість захоплених певним навчальним предметом учнів пояснюється випаданням з поля зору вчителя згаданих ланок введення в зону домінанти, то повноцінне використання цих ланок дозволить збільшити кількість тих, хто за умови цілеспрямованої допомоги вчителя добиватиметься вагомих успіхів.

Дослідження засвідчило, що найчастіше здібні учні вперше починають відчувати особливий інтерес до певного навчального предмета переважно в старших класах. Пояснюється це насамперед зрослою увагою до власних можливостей. Те, що шлях до власних обдарувань найчастіше започатковує не імпресинг, а ситуація успіху, у свою чергу, пояснюється запізнілістю цього шляху. Друга причина відсутності імпресингу випливає з того, що останній має художньо-естетичну основу, яка за умови лінеарного викладу навчальних дисциплін залишалася несформованою.

Учні-випускники, які демонстрували певні обдарування, стверджують, що без підтримки вчителя, репетитора, керівника певного гуртка, секції, будь-якого учнівського об'єднання їм було б важко сформувати рефлекс цілі. Важливу роль тут відіграють засоби навіowanня, які допомагають з метою створення цього рефлексу формувати відповідні установки, позиції, віру у власні можливості, десуєстовувати напластиовані впродовж тривалого часу уявлення про межі цих можливостей.

На жаль, така допомога з боку наставника приходить до учня із запізненням, уже після того, як він самостійно досягає ситуації успіху.

Показовим є те, що згадані ситуації створювалися та й до нині створюються для обмеженої кількості учнів, до того ж переважно на конкурсній основі. Її насамперед заслуговували ті, хто самотужки добився помітних успіхів. У цьому випадку (знову ж таки поза сферою цілеспрямованого педагогічного впливу) залишилися зони діагностики інтенції, пошуку імпресингу, створення позитивної референтної групи, розгортання програми образного мислення. Це — одна з найголовніших причин, яка гальмує вчасне виявлення і зростання обдарованості учнів у вітчизняній школі.

Ще одна причина полягає в характері особистості самого вчителя. Захопленість учнів певним навчальним предметом помітна там, де вчитель окрім глибокого знання його демонструє яскраво виражені сугестологічні риси: емоційність, естетизм, гармонізацію першого і другого комунікативних планів, внутрішню енергетику, доброзичливість, конгруентність.

Отже, засоби ХЕТвод здатні максимально сприяти вчителю у виконанні завдань, поставлених перед освітою її сучасною філософією, лише за умови виходу його за обмежені рамки свого навчального предмета, використання ним найновіших досягнень психології, сугестології, психотерапевтики, основ театрального мистецтва, фізіології, генетики, філософії. Тобто всіх тих знань, які певним чином інтегрує в собі сугестопедія.

Сугестопедична модель націлена на здешевлення сугестопедичного навчального процесу. Такий висновок можна зробити після ознайомлення з Додатком 1, у якому вміщена методична розробка глобальної теми «Африка» з курсу географії світу.

Для втілення в життя цієї моделі немає необхідності залучати професійних акторів, які б, як про це вже згадувалося, брали участь у створенні дидактичних спектаклів, дитячих опер, концертних сеансів.

ХЕТвод потребує від учителя-сугестолога проникнення основними завданнями філософії сучасної освіти, любові і поваги до учнів, до самого себе, до свого навчального предмета як засобу розв'язання головної суперечності педагогічного процесу.

Розділ четвертий

СУГЕСТОПЕДАГОГІЧНЕ ШКОЛОЗНАВСТВО

Школознавством вважають галузь педагогічної науки, що має своєю метою дослідження змісту і методів управління шкільною справою, розкриття особливостей системи керівництва школою, організації її роботи [94, с.171].

Кожна педагогічна система функціонує у межах певного освітнього закладу. У його системі, застосовуючи компонентно-структурний аналіз, виділяють три підсистеми: а) адміністративно-господарську, б) організаційно-управлінську, в) психолого-педагогічну. Коли остання розглянута нами в попередніх розділах, то дві перших слід розглядати в основному в системі школознавства. Без їх вивчення неможливо сформувати адекватну уяву про складнодинамічну педагогічну систему освітнього закладу, яка, у свою чергу, вимагає інтеграції трьох площин її розгляду: предметної (компонентно-структурної), функціональної (зовнішнього і внутрішнього функціонування) та історичної (гетичного і прогностичного аналізів) [1, с.3].

Таке вивчення допоможе краще зрозуміти особливості зовнішнього і внутрішнього функціонування педагогічної системи.

4.1. Принципи розбудови сугестопедагогічних систем освітнього закладу

Принципи управління в освіті – це певні вихідні положення, яких дотримуються в організації навчально-виховного процесу, що має за мету розвиток позитивної спрямованості особистості та налагодження матеріально-господарської діяльності освітнього закладу. До таких принципів належать: а) принцип безпеки; б) принцип науковості; в) принцип опти-

мізації; г) принцип демократизації; г) принцип ініціативності та активності; д) принцип зв'язку з батьками та громадськістю, іншими навчально-виховними центрами; е) принцип вибору кадрів.

Принцип безпеки означає такий характер організації навчально-виховного процесу, який би не лише не зашкоджував здоров'ю вихованців та педагогів, а, навпаки – спричиняв би позитивні впливи. Оскільки сугестопедагогіка започатковує психотерапевтичний напрям у педагогіці, то її представникам необхідно зважати на основні принципи «Закону про психіатричну допомогу», розробленого Асоціацією психіатрів України [88].

Згідно з цими принципами, перед початком гіпнopedичних або релаксопедичних занять необхідно достатньо інформувати не лише учнів, а й їхніх батьків, найповнішим чином із наукового погляду розкриваючи не лише достоїнства певних навчальних методів, а й їхні недоліки, альтернативні варіанти, ступінь ризику, очікувані результати, побічні ефекти. Інформація повинна бути настільки повною, щоб створювала достатні можливості для прийняття батьками та їхніми дітьми відповідного рішення.

Отримання дозволу від учнів, їхніх батьків, адміністрації освітніх закладів – перша і найнеобхідніша умова для початку проведення гіпнopedичних та релаксопедичних сеансів.

Для початку проведення релаксопедичних сеансів потрібно отримати дозвіл медичних служб освітнього закладу, оскільки для учнів та педагогів, схильних до психічних захворювань, участь у таких сеансах небажана.

Сугестопедія та її модифікація від подібних дозволів вільні, оскільки структурні елементи цих двох систем, зумовлюючи у своєму поєднанні явище гіпермнезії, досить поширені в масовій педагогічній практиці і давно апробовані нею.

Принцип передбачає збереження достоїнства учнів під час застосування гіпнopedичних методів навчання та виховання.

У гіпнopedії та релаксопедії заборонено вживати будь-які сноторвоні засоби та релаксанти з метою штучного стимулювання природного сну або фізичної релаксації.

У визначенні та структуруванні змісту навчально-виховних програм, встановленні його обсягів, тривалості та насиченості занять усіх напрямів сугестопедагогіки необхідно керуватися підходами, сформованими на основі синергетичної методології. Її суть, як уже відомо, полягає в тому, що кожний результат конкретної педагогічної дії потребує негайного аналізу в плані його зіставлення з метою цієї дії. Причому, коли такий результат вступає у суттєву суперечність із метою дій, то це значить, що така педагогічна дія, як створююча сила, вийшла за свою межу і перетворилася в руйнуючу, і що це потребує суттєвих коректив такого процесу педагогічної діяльності і тієї мети, яка його визначає [79, с.81].

Безпосередньо із розглянутим принципом пов'язаний **принцип науковості**. Лише спираючись на науково та експериментально досліджені основні положення головних напрямків сугестопедагогіки, можна організовувати гіпнопедичний, релаксопедичний чи сугестопедичний навчально-виховні процеси. Поспішливість тут зайва. Як правило, у тих випадках, коли за організацією сугестопедичного навчально-виховного процесу беруться бездостатнього рівня його наукового освоєння, починаються невдачі. Особливо це стосується релаксопедії та сугестопедії. Найчастіше їхні поверхові послідовники захоплюються зовнішнім боком справи, достатнім чином не проникаючи у внутрішню сутність. Оригінальні релаксопедичні або сугестопедичні елементи, використовуючись відірвано від інших елементів системи, породжують так зване явище залишковості. Тобто вони можуть бути, і в той же час їх може й не бути. Є на них час, вони використовуються, а немає то й ні. Існуючи поза системою, згадані елементи самі по собі не зумовлюють того явища неаддитивності, заради якого вони у свій час виникли. Тому для освоєння певних сугестопедагогічних систем насамперед необхідно приступати до наукового їх осмислення. З цією метою до читання лекцій, проведення науково-практичних семінарів слід залучати науковців, фахівців, які вже мають певний досвід у застосуванні вибраної педагогічної системи, психологів, лікарів-психотерапевтів, акторів драми та кіно тощо.

На наукове осмислення проблем сугестопедагогіки повинна бути націлена робота методичних центрів, предметних комісій, шкільних бібліотек. Логіка цієї роботи повинна чітко проглядатися у планах діяльності освітніх закладів.

Бажано створити умови для широкої самоосвітньої роботи. Забезпечити відповідною літературою бібліотеки, використати за необхідності інтернет.

Особливо важливим є наукове осмислення того емпіричного матеріалу, який починає назибируватися в ході перших спроб освоєння певної сугестопедагогічної системи. Умови для такого осмислення зобов'язана створювати насамперед адміністрація освітнього закладу.

Принцип оптимізації, обумовлений у педагогіці Ю.К. Бабанським, особливо важливий для сугестопедагогіки, зокрема для такого її напряму, як сугестопедія. Він передбачає використання оптимальної кількості засобів для досягнення запланованих результатів.

Порушення цього принципу в сугестопедії призводить до того, що вона втрачає свої властивості і опускається до рівня своєї попередниці – **дидактичної художності** (педагогічний напрям, який виник у Західній Європі в XIX столітті), у якої запозичила інтенсивне використання засобів дидактизованого мистецтва з його великими звільнюючими та стимулуючими можливостями.

Як відомо, дидактична художність через утрату відчуття міри в застосуванні засобів мистецтва з навчально-виховною метою нерідко провокувала появу педагогічного анархізму, який виявлявся у відмові від навчальних планів, програм, відповідної фахової підготовки педагога тощо.

Стосовно оптимального використання навчальних засобів досить часто попереджував сугестопедів Г.К.Лозанов. Наприклад, ведучи мову про використання атрибутики під час етюдних розробок навчального матеріалу, він застерігав, щоб сугестопедичне навчання не доводили «до гротеску», оскільки «... викладач завжди повинен застосовувати мистецтво з почуттям міри. Він повинен пам'ятати, що сугестопедія – це не «етюдопедія», і вона не повинна розраховувати на видовище як самоціль» [7, с.56].

Таким чином, організовуючи методичну роботу, вивчення передового сугестопедагогічного досвіду в межах освітнього закладу, їх організаторам необхідно на це звертати особливу увагу.

Принцип демократизації в умовах традиційної педагогічної системи зумовлює розвиток колегіальності в роботі, підзвітність керівництва трудовому колективу, конкурсний відбір керівних кадрів. Як правило, управління освітнім закладом полягає в поєднанні громадського самоврядування з єдиноначальністю директора.

У сугестопедагогіці особливо важлива роль ради освітнього закладу, до складу якої необхідно вводити педагогів, батьків, представників громадськості, учнів старших класів. За поданням адміністрації школи вона ухвалиє застосування в навчально-виховній практиці нової педагогічної системи, надає різноманітну підтримку в організації її функціонуванні.

У правовій базі сугестопедагогічного освітнього закладу – його статуті та правилах внутрішнього розпорядку – чітко окреслюються права та обов'язки вихованців, педагогів і працівників.

Принцип ініціативності та активності певним чином визначає стиль діяльності адміністрації освітнього закладу і кожного педагога. Сугестопедагогічні системи не можна насаджувати насильно. У всіх випадках авторитаризм у цій справі може породити багато проблем.

Візьмемо для прикладу гіппопедію. Її введення вимагає насамперед порушення режиму дня як вихованця, так і педагога. Відповідним чином це вплинуло б на побутожної сім'ї, де є учень.

У гіппопедії, а ще більше в релаксопедії без бажання та активності самого учня неможливе проведення гіппопедичних та релаксопедичних сесій. Без бажання, ініціативи та активності неможливе перетворення педагога у гіппопеда, релаксопеда чи сугестопеда.

Тому, приступаючи до освоєння сугестопедагогічних систем, важливо для адміністрації освітнього закладу розпочати зі створення ініціативних творчих груп педагогів, які б змогли постійно виносити напрацюваний

досвід освоєння нових педагогічних систем на загальношкільну арену. Кожна із таких груп повинна стати референтною групою для кожного зі своїх членів. У їхнє коло необхідно насамперед залучати тих, хто горить бажанням найповнішим чином реалізувати свої педагогічні здібності. З такими фахівцями організаторам освоєння сугестопедагогічних систем необхідно проводити індивідуальну роботу. Перед кожним із них бажано накреслити перспективні лінії: близькі, середні та далекі. Підбадьорювати, підтримувати їхні ініціативи. Особливо слідкувати за належною оцінкою досягнутого.

Сугестопедагог не може дозволити собі пасивно чekати зовнішніх проявів активності та ініціативності своїх вихованців. Він повинен стимулювати їх різноманітними засобами впливу, виходячи із розуміння кожного вихованця як системи, із якої необхідно виводити шляхи її розвитку. У цьому випадку перед адміністрацією сугестопедагогічних закладів, перед кожним педагогом стоять завдання створення відповідних умов для цього розвитку.

Принцип зв'язку з батьками та громадськістю, іншими навчально-виховними центрами покликаний сприяти виконанню поставленого завдання. Для релаксопедії особливо важливі зв'язки із спортивними організаціями, де нерідко використовують автотренінг. Для гіппопедії – з інтернатними установами, таборами відпочинку, які вночі концентрують дітей у спальних приміщеннях. Для сугестопедії, особливо для ХЕТвод, важливі зв'язки з найрізноманітнішими установами, підприємствами, організаціями, оскільки сфера індивідуальної творчості вихованців може бути надзвичайно різnobічною. Необхідно ж, щоб у них ні в якому разі не згасало відчуяте перспективи. Здібний учень повинен обов'язково виходити за межі класу та школи настільки, наскільки дозволяє досягнутий ним рівень.

Коли в гіппопедії та релаксопедії зв'язок сугестопедагога із батьками може мати фрагментарний характер і особливої ролі не відіграє, то в сугестопедії, особливо в ХЕТвод, значення його переоцінити важко. Адже стоять завдання в кожному учневі, викресати «божу іскру» індивідуальної творчості. Досягнути цього можна лише за однієї умови – зrozумівши кожного вихованця як систему зі своїми шляхами. А хто ж краще від батьків знає їхніх дітей?

Батьки – найперші і найциріші помічники сугестопеда в організації так званих ситуацій успіху для власних дітей. У багатьох випадках зв'язки з ними продовжуються довгі роки навіть після закінчення учнями освітнього закладу. Покликання вчителя, який збудив у них «божу іскру», вести їх усе життя.

Педагог-сугестолог – **особистість незвичайна**. Для нього властивий цілий ряд характеристик, на які слід зважати під час прийому на роботу.

На жаль, ще й досі не вироблена загальноприйнята методика діагностики здібностей такого педагога, однак коло їх визначено.

4.2. Вимоги до особистості сугестопедагога

У формуванні сугестопедагогічного колективу адміністрації освітнього закладу важливо звернути увагу на такі здібності педагога-сугестолога, як: психотерапевтичні, дидактичні, експресивні, перцептивні, науково-педагогічні, авторитарні, комунікативні, особистісні, організаторські, конструктивні, мажорні, здібності до розподілення уваги, психомоторні, гностичні.

Психотерапевтичні здібності обумовив американський учений Карл Роджерс – прихильник ідей гуманістичної психології. На основі експериментальних досліджень він довів, що для вчителя надзвичайно корисним є уміння дотримуватися окремих положень, властивих для роботи лікаря-психотерапевта. На цбому ж самому наголошував Г.К.Лозанов.

Однією з таких психотерапевтичних вимог є вимога до сугестопедагога бути у стосунках з учнями відносно цільним і конгруентним, тобто «... не фасадом, не роллю, а точно таким, яким він є» [135, с.342]. Для цього необхідно мати певний ступінь відповідності у стосунках, вільно і глибоко сприймати себе, насправді переживати свої почуття та реакції і усвідомлювати їх, як тільки вони з'являються та змінюються.

... Його любили не за те,
Що сіяв слово золоте,
Що стоси книг перечитав
І геть «усе напам'ять знов».
Його любили за той сміх,
Який збадьорював усіх,
За те, що слізози витирає,
Коли Михайлік з груші впав.

С.С.Пальчевський

Сугестопедагог повинен відчувати до вихованців таку приязнь, яка не пов'язана з отримуванням особистого задоволення. Тобто, у стосунках між учителем та учнем необхідна атмосфера, яку можна було б висловити словами: «Ти мені подобаєшся», а не «Ти мені будеш подобатися, якщо...». Таке ставлення включає в себе прийняття і приязнь до учня, як до незалежної людини, дозволяє останньому мати власні почуття та переживання, знаходити у них свій індивідуальний смисл.

Слід уміти правильно, емпатично розуміти внутрішній світ вихованця, начебто бачити його зсередини. Відчуваючи настрій, почуття, погляди учнів, учитель повинен тоном свого голосу виявляти це відчуття.

Конгруентність та емпатія сугестопедагога, якщо вони природні, швидко і легко сприймаються вихованцями.

Дидактичні здібності – це готовність учителя творчо підходити до вибору методів, прийомів, засобів навчання та виховання, відбору змісту освіти. Особливо важливим для сугестопедії є зміння глобалізувати зміст освіти на основі головних закономірностей певного навчального предмета та основних вимог філософії сучасної освіти.

Структура сугестопедагогічних занять логічна, чітка, створює відчуття завершеності. Для сугестопедагога чужі такі та подібні їм ситуації:

...Не раз, бувала, забувала,
Чим свій урок розпочинала.
Та не могла вже зупиниться.
Думки стрибали, як синиці.
І розповідь сумбурна ця
Не мала висновків, кінця.
І навіть оповідь про Гріна
Лягла в уяві, як руїна.

С.С. Пальчевський

Але найважливіше в діяльності релаксопеда та сугестопеда полягає у вмінні підбирати такі методи, прийоми та засоби навчання, які б дозволяли не лише розкривати резервний комплекс учня, а й діагностувати та розвивати інтенціональні його можливості.

Експресивні здібності дозволяють їх власнику образно і яскраво висловлювати свої думки, почуття, переконання, використовуючи двоплановість у своїй поведінці. Висловлювані думки такого педагога відзначаються емоційно-образною завершеністю.

Сугестопедагог, завжди прагне до краси, порядку, завершеності як у зовнішніх формах діяльності, так і у внутрішніх. Усе це створює яскраві точні образи, які він формує на своїх заняттях. Адже вдалий образ – це найкоротший шлях до узагальнення, поєднання наукового і художнього мислення, довготривалого запам'ятовування навчального матеріалу.

Перцептивні здібності допомагають педагогу-сугестологу проникати у внутрішній світ вихованця, виявляти його справжнє ставлення до навколошнього світу, відчувати психічний стан у даний момент.

Розвинуті перцептивні здібності дозволяють сугестологу певним чином підніматися до рівня дитинства з його силою та свіжістю світосприй-

няття, що дає можливість не лише повніше та глибше впливати на учня, а й поліпшувати власне здоров'я, нагромаджувати потенціал довголіття.

Науково-педагогічні здібності полягають у схильності до науково-дослідної роботи педагогічного спрямування, у постійній спрямованості до нового, творчого, у намаганні слідкувати за новинками наукового життя, досвідом колег.

Справедливими тут є слова талановитого німецького педагога-учено-го А.Дістервега, який, ведучи мову про внутрішнє вдосконалення, підкреслював, що без потягу до наукової роботи вчитель елементарної школи обов'язково потрапляє під владу трьох педагогічних демонів: механічності, рутинності, банальності. Він дерев'яніє, кам'яніє, опускається.

Авторитарні здібності допомагають учителю-сугестологу швидко зайвоювати повагу й авторитет у вихованців, які необхідні насамперед для переборення антисугестивних бар'єрів під час релаксопедичного чи сугестопедичного навчання.

Свідченням авторитарних здібностей, як правило, є ерудіція педагога, його відданість своєму навчальному предмету, повага як до учня, так і до себе, яскраво виражена індивідуальність.

Комунікативні здібності дозволяють педагогу легко вступати в контакт із дітьми. Учитель-сугестолог у своїх стосунках з ними повинен бути щирим, ставитися до кожного на основі оптимістичного прогнозування, без упередження.

Сугестопедагог як ніхто інший володіє вмінням десугестувати напластовані упродовж шкільних років уявлення про окремих учнів як недалеких людей або таких, що не мають ніяких здібностей.

Особистісні здібності виявляються насамперед у педагогічному такті, який у вітчизняній педагогічній науці означають як «... міру педагогічно доцільного впливу вчителя на учнів, уміння встановити продуктивний стиль спілкування» [116, с.147].

Педагогічний талант сугестопеда, який працює у системі ХЕТводД, тісно пов'язаний із розгортанням зони інтенції учня, зокрема із формуванням рефлексу цілі. Одне необережно сказане слово може привести до того, що учень замкнеться в собі і буде формально виконувати будь-яку індивідуальну творчу роботу. Нетактовний учитель не зможе створити для такого вихованця не лише ситуації успіху в референтній групі, а й навіть організувати таку групу.

Організаторські здібності засвідчують уміння педагога сконцентровувати свої зусилля на таких ділянках роботи, які крім нього, ніхто не в змозі виконати. Справжній сугестопедагог уміє зарядити учнів свою енергією. Як правило, у ньому яскраво виявляється потяг до порядку та завершеності не тільки в розмірковуваннях, а й у справах.

Конструктивні здібності, або педагогічна уява, дають можливість сугестопедагогу проектувати майбутнє своїх учнів, детально планувати чергову педагогічну діяльність, передбачати результати своєї праці, ставити завдання кожному учневі, виходячи з його можливостей і перспективи розвитку власних здібностей та задатків. Важливо тут вийти на талант школяра, не пропустити його.

Учитель-сугестолог уникає пессимістичних, тим паче необґрунтованих, прогнозів розвитку учня. Він – оптиміст.

Мажорні здібності сугестопедагога відчуваються у його піднесеності та гуморі. Як оптиміст він завжди активний, впевнений у торжестві справедливості, любові, добра. На будь-які труднощі дивиться як на тимчасові. Вірить у свою силу і можливості. Навіює свій оптимізм та ентузіазм усім навколо. До такої людини тягнуться як до життєдайного джерела. Вона є яскравим антиподом людей такого складу:

... Людину заздрість єсть, як вош,
І та – мов мокра курка в дощ:
І це – не так, і те – не так...
І чоловік геть не мастак,
Як то буває у людей...
І безтолков'я у дітей,
А поряд у сусідки Лізи
Сама удача в хату лізе...
Паскудна в світі кожна мить.
І взагалі навіщо жити?

С.С. Пальчевський

Здібності до розподілення уваги засвідчують уміння вчителя тримати в полі своєї уваги весь клас одночасно і кожного учня зокрема. До того ж учителю-сугестологу необхідно постійно слідкувати за гармонізацією свого першого і другого комунікативних планів.

Упродовж навчального заняття необхідний рівень уваги, зібраності, дисципліни сугестопедагог підтримує поглядом своїх очей, інтонацією голосу, мімікою обличчя. Він не поспішає переривати свою розповідь для того, щоб повернути якогось учня в поле зібраності та уваги. Це робиться лише в тому випадку, коли всі засоби другого комунікативного плану вичерпані. Ведучи урок, учитель-сугестолог переводить свій погляд з одного обличчя на інше, намагаючись створити в кожного враження, що якраз він є об'єктом уваги педагога.

Психомоторні здібності допомагають сугестопедагогу гармонізувати вербальний комунікативний план із руховими навичками. Адже певну позу,

рух руки, поворот голови, поставу тіла необхідно «прив'язувати» до процесу запам'ятування якихось важливих понять, новостворюваних на основі навчального матеріалу образів. Психомоторика вчителя-сугестолога – важлива складова його другого комунікативного плану. Деякі американські вчені вважають, що невербална комунікація педагога становить 80% від усієї комунікації.

Сугестолог відчуває «мову» свого обличчя і тіла. У процесі спілкування з учнями він постійно звертає увагу на чотири невербалні чинники: зоровий контакт, вираз обличчя, положення тіла, відстань.

Гностичні здібності дають можливість швидко і точно розпізнавати предмети, явища, процеси, аналізувати їх.

Складові гностичних здібностей сугестопедагога такі: оцінка своєї готовності до педагогічної праці на рівні лікаря-психотерапевта, усвідомлення власної значимості для долі учнів, уміння виявити не лише зовнішні конфлікти в учнівському колективі, а й внутрішні в душі кожного учня; здатність до їх ліквідації на основі діалогової взаємодії як зовнішньої, так і внутрішньої, уміння діагностувати інтенцію учня і розвивати її в потужний рефлекс цілі.

4.3. Функціональна площаина сугестопедагогічних систем освітніх закладів

Відомо, що будь-яка складнодинамічна педагогічна система для цільної уяви вимагає свого розгляду в площаинах внутрішнього та зовнішнього функціонування. Організатори сугестопедагогічного закладу повинні чітко їх бачити.

Як уже згадувалося, найдоцільніше справу освоєння однієї із сугестопедагогічних систем розпочинати із створення ініціативної творчої групи педагогів. Вік і педагогічний стаж тут значення не мають. Уже на початку роботи групи доцільно накреслити перспективні лінії діяльності, хоча б близькі та середні. За будь-якої можливості передбачати участь учасників групи у відповідних нарадах, семінарах, конференціях, курсах тощо. Налаштuvати роботу шкільної бібліотеки та психологічної служби таким чином, щоб у цих центрах розпочався збір і концентрація необхідних методичних, дидактичних та наукових матеріалів.

На період творчої діяльності адміністрація освітнього закладу може перевести членів групи на так званий режим довіри. Це означає відвідування представниками адміністрації навчально-виховних занять творчо працюючих педагогів лише після запрошення педагога-експериментатора.

Бажано, щоб засідання творчої групи відвідували члени дирекції школи, психолог, медичні працівники, працівники бібліотечної служби.

Упродовж нагромадження первинного досвіду творчою групою відбувається взаємовідвідування членами групи навчально-виховних занять, обговорення їх, вироблення відповідних рекомендацій, виготовлення необхідних дидактичних матеріалів, підбір і вивчення методичної літератури, аналіз перших результатів творчої діяльності. Після нагромадження певного позитивного досвіду його можна виносити у формі звіту творчої групи на загальношкільну арену.

Мета творчого звіту – первинне ознайомлення членів педколективу із напрацюваннями, демонстрація нових можливостей освоюваної педагогічної системи, залучення у творчу групу нових членів. Щоб добитися її, необхідно старанно продумати логіку представлення творчих напрацювань. Традиційно склалося так, що обговорення «відкритих» навчально-виховних заходів відбувається як постфактум. У цьому ж випадку доцільно розпочати таке обговорення до початку проведення згаданого заняття. Доцільність цього полягає в тому, що вчитель-експериментатор допомагає колегам-фахівцям побачити на занятті те, що він хоче показати. Ні в якому разі не слід допускати, щоб, як це нерідко буває, колеги приходили на «відкрите» заняття як на чергову «показуху».

Необхідність такого передчасного обговорення полягає ще й у тому, що представити певну педагогічну ідею в одному занятті неможливо. А якщо представляється фрагмент, то потрібно, щоб ще до початку заняття вчителі уявляли місце і роль його в системі. Тільки за такої умови обговорення, яке відбувається після закінчення «відкритого» заняття, принесе користь.

Після подібних занять у випадку їх успіху, що викликає в інших бажання долучитися до творчої справи, доцільно розпочати виготовлення членами групи так званих технологічних карток, які б концентрувалися в методичних центрах освітнього закладу. Такі картки вміщують у себе алгоритми дій учителя та учнів, списки необхідного обладнання, літератури. Вони значно спрощують і полегшують підготовку до перших експериментальних занять.

У цей період особливо важливо, щоб адміністрація освітнього закладу уміла або хоча б почала вчитися вмінню «виращувати» творчого вчителя в школі. Ми повертаємося до уже згадуваних перспективних ліній зростання творчого вчителя. Йдеться про близьку, середню і далеку перспективи. Талановиті творчі вчителі з часом здобувають нові категорії, звання, пишуть власні посібники, проводять авторські курси, беруть активну участь у різноманітних конкурсах, змаганнях, пишуть наукові роботи, стають науковцями. Таким чином, база для перспективних ліній уже сьогодні доволі значна. Дирекція повинна вміти її використовувати.

Зважаючи на це, після нагромадження необхідного досвіду експериментальної роботи цілком закономірно його можна виносити на районну, міську, обласну, всеукраїнську педагогічні арени. Це підтягує педагогічний колектив, ставить до нього підвищенні вимоги, посилює почуття відповідальності.

З часом діяльність не тільки педагогічного колективу, а й усіх працівників освітнього закладу підпорядковується справі освоєння нової педагогічної системи. У цей період робота адміністрації освітнього закладу набирає цілеспрямованості та логічної завершеності.

Насамперед необхідно створити систему консультувань пунктів: а) методичний кабінет школи; б) шкільна психологічна служба; в) медична служба школи; г) шкільна бібліотека.

Як правило, у **методичному кабінеті** зосереджують опис напрацьованого досвіду, розробки та сценарії навчально-виховних заходів, технологічні картки проведення гіпнотерапевтичних, релаксопедичних та сугестопедичних сеансів. Нерідко тут зберігають і різноманітні засоби для організації та проведення релаксопедичного або сугестопедичного навчання, якщо їх мало або недостатньо (стереомагнітофони, програвачі, записи релаксуючої музики, записи звуків, які створюють ефект присутності, антураж чи атрибутику для проведення етюдних розробок навчального матеріалу тощо). Педагог, який прийшов у такий центр, повинен отримати достатньо інформації та найнеобхідніші засоби для того, щоб спробувати розпочати перші заняття відповідно до вимог нової педагогічної системи.

Важливу роль тут відіграє **заступник директора з навчальної роботи** або (якщо він є) **заступник директора з наукової роботи**, які безпосередньо відповідають за керівництво методичною роботою школи. Слідкуючи за виконанням навчальних планів і програм, за якістю знань, умінь і навичок школярів, вони постійно тримають у полі зору хід освоєння вимог нової педагогічної системи. Консультиують, підказують, забезпечують необхідною інформацією. А для цього їм необхідно глибоко ознайомитися з науково-теоретичними та практичними основами нової педагогічної системи насамперед самим. Звичайно, найкраще, коли такі фахівці, залишаючись «учителями учителів», виконую своєрідну роль «граючого тренера» на тих навчально-виховних заняттях, які проводять самі.

У цьому ж кабінеті концентруються подібні матеріали з позакласної та позашкільної виховної роботи. За пропаганду їх та правильне використання відповідає **заступник директора з виховної роботи** (організатор позакласної та позашкільної роботи). Він вивчає і пропагує сугестопедичний досвід із виховання та перевиховання «важких» підлітків, викорінення шкідливих звичок, проблеми розвитку рефлексу цілі на базі інтенції учня в умовах позакласної та позашкільної роботи. Певним чином відповідає за зв'язки

з підприємствами, установами, громадськими організаціями у тій мірі, у якій цього потребує нова педагогічна система.

Шкільна психологічна служба в діяльності психологічного центру опирається на зв'язки з психотерапевтами. Насамперед її завдання полягає в проведенні тих психологічних досліджень, яких вимагає сам хід освоєння нової педагогічної системи.

На перших порах необхідно визначити ступінь навіюваності учнів школи. Ці дані сконцентрувати по кожному класу у відповідних таблицях. Розробити симптомокомплекси для кожного ступеня навіюваності, відповідні поради для вчителів-предметників, вихователів, батьків.

За умови освоєння освітнім закладом релаксопедичної педагогічної системи кабінет шкільного психолога повинен стати центром з освоєння техніки релаксації та автотренінга.

Бажано, щоб тут був стереомагнітофон із записами релаксуючої музики, зручні крісла. Тут же можна проводити (якщо немає спеціальної кімнати) індивідуальні релаксопедичні сеанси з важковиховуваними учнями, заняття з метою викорінення шкідливих звичок.

Сюди приходитимуть учителі за допомогою в освітній техніки релаксації та автотренінгу, тому тут повинні бути відповідні технологічні картчки.

До роботи психологічного центру доцільно залучати психотерапевта.

Медичний центр освітнього закладу насамперед повинен бути націленний на відповідну реакцію у випадку зміни в стані здоров'я учнів, якщо такі були б. Предметом особливої уваги стають діти, психічно хворі або схильні до психічних захворювань. На вимогу дирекції школи або вчителя-предметника медичний працівник повинен дати чітку однозначну відповідь: може той чи інший учень або педагог брати участь у релаксопедичних сеансах чи ні?

Зрозуміло, що медичні працівники в такому випадку не тільки ознайомлюються із загальними особливостями освоюваних сугестопедагогічних систем, а й за умови необхідності здійснюють медичні огляди школярів, інформують адміністрацію та педагогічний колектив про стан їхнього здоров'я, динаміку змін його, якщо такі будуть.

Особлива важлива роль в освітній сугестопедагогічній системі бібліотеки освітнього закладу. Тут концентруються необхідні науково-методичні матеріали, готуються вибірки відповідних матеріалів із педагогічної періодики, організовуються тематичні виставки.

Першою людиною, якій бажано надавати слово на виробничих нарадах із присутністю всіх членів педагогічного колективу, повинен бути зауважувач бібліотеки. Він інформує про нові надходження, коротко ознайомлює з їхнім змістом.

Помітну роль у сугестопедагогічному закладі відіграє **помічник директора з господарства**, який відповідає за матеріальне забезпечення сугестопедагогічного процесу, правильну організацію роботи обслуговуючого персоналу.

Гіппопедичні системи найлегше і найдешевше освоювати в освітніх закладах інтернатного типу, де є спальні приміщення. Важливо тут спільно з педагогами обдумувати режим дня вихованців, внести необхідні корективи в роботу обслуговуючого персоналу, особливо нічних нянь, на яких покласті відповідальність за санітарну підготовку спальних приміщень до гіппопедичних сеансів, збереження радіотрансляційних засобів.

Для релаксопедії важливим є оформлення кімнат психологічного розвантаження, проведення психотренінгу.

Для учнів молодших класів, які навчаються за сугестопедичною системою Г.К.Лозанова, доцільно оформити затишний відеозал із м'якими зручними кріслами, щоб, сидячи в них, вони могли спостерігати на екрані телевізора сугестопедичні відеозаписи, якщо такі будуть підготовлені.

Для сугестопедичної моделі ХЕТвод бажано мати красиво оформленний порівняно невеличкий зал для захисту індивідуальних творчих робіт. Адже на їх захист запрошується батьки, представники громадськості, члени дирекції школи. Можуть бути випадки, коли в класному приміщенні не вистачатиме місця.

У сугестопедичному освітньому закладі вкрай необхідний центр технічних засобів навчання. Якщо немає можливості організувати єдину систему радіо- і телекомунікацій, то принаймні повинно бути місце, де сугестопедагог може отримати для навчального заняття магнітофон, програвач, необхідні магнітофонні записи або відеозаписи чи платівки.

Завідувач центру відповідає за збереження технічних засобів навчання, їхній ремонт, поповнення новими ТЗН.

Не слід забувати, що сугестопедагогічний заклад – це заклад особливого типу. Тут здійснюється цілеспрямований вплив на підсвідомість вихованця. Відомо ж здавна, що виховують не тільки люди, а й речі, рослини, тварини. Тому чистота, порядок і краса не лише в шкільному приміщенні, а й у кожному куточку подвір'я – необхідна умова.

Перш ніж розподіляти класи за «куточками краси» на шкільному подвір'ї, потрібно продумати, у чому ця краса полягатиме. У такому випадку директору школи та його помічнику з господарської частини досільно порадитися з художником. Інколи якась непомітна деталь створює враження поетичності.

Спорткомплекс, географічний майданчик, пришкільні ділянки, тепличне приміщення можуть набрати особливої значущості після деяких коректив художника.

Серйозних консультацій із фахівцями потребує висадка біля школи кущів та дерев. Звичайно, найкраще, щоб це були насамперед оспівані в поезії та піснях дерева, які б спроявляли приємний емоційний вплив.

Улітку під час ремонту шкільних приміщень особливу увагу слід звернути на психоемоційний вплив кольору. Адже відомо, що одні барви викликають гнітюче враження, інші – світле, піднесене. Допоможуть врахувати емоційний вплив кольору, гармонію барв консультації із фахівцями.

Предметом особливої уваги з боку не лише господарської частини, а дирекції освітнього закладу повинен бути санітарно-естетичний стан шкільних їдалень та туалетів.

Та чи не найважливіше стосується все ж таки людей.

В освітніх закладах працюють люди, не пов'язані безпосередньо з педагогічною діяльністю. Вахтери, няні, сантехніки, електрики, шофери, працівники їдалень та ін. З ними обов'язково слід провести відповідні наради стосовно характеру роботи сугестопедагогічного закладу і тієї атмосфери, яка повинна панувати в ньому.

Працівникам, які псують загальну атмосферу доброзичливості та шляхетності, не місце в сугестопедичному закладі.

Характер як внутрішнього, так і зовнішнього функціонування певної сугестопедагогічної системи певним чином визначає **планування роботи** освітнього закладу. Під час планування важливо дотримуватися принципів науковості, демократизму та регіональності. **Принцип науковості** забезпечує передбачення результатів сугестопедагогічної діяльності на основі науково обґрунтованого прогнозу.

Принцип демократизму передбачає участь у плануванні не лише представників адміністрації та педагогів, а й учнів. Відбувається це найчастіше так. Директор, схильний до демократичного стилю керівництва, напередодні складання річною плану роботи школи кладе в учительській на стіл зошит із оголошенням. Зміст його приблизно такий: «Шановні колеги! Дирекція приступає до складання плану роботи школи на наступний рік. Запишіть, будь ласка, ваші пропозиції». Подібні оголошення зі зверненнями до учнів вивішуються в коридорах школи поряд із великоформатними листами чистого паперу, на якому учні мають можливість записати свої пропозиції. Під час складання планів враховуються також пропозиції батьків школярів.

Принцип регіональності передбачає врахування місцевих звичаїв, традицій, атрибутики у плануванні виховної роботи.

Сугестопедагогічному закладу важливо мати перспективний план свого розвитку, розрахований залежно від поставлених завдань на 3–5 років. У такому плані визначаються конкретні завдання на кожний рік, пов'язані з освоєнням певної сугестопедагогічної системи, враховуються зміни контин-

генту учнів, класів-комплектів, передбачається зміцнення матеріальної бази сугестопедагогічного процесу, відповідне навчання педагогічних кадрів у системі післядипломної освіти, але найголовніше — проектуються етапи науково-експериментальних досліджень. Останнє пов'язане з тим, що будь-який новітній педагогічний досвід неможливо механічно перенести на діяльність будь-якого педагога. Творчий учитель завжди чужий досвідід пере-ломлює через призму свого бачення, пристосовує його до місцевих умов, намагається збагатити власними творчими знахідками. Важливо, щоб уході подібних змін сугестопедагогічні системи не втрачали своїх унікальних властивостей, завдяки яким оправдовується доцільність їх застосування.

У **річному плані роботи** необхідно чітко означити досягнутий етап в освоєнні певної сугестопедичної системи за минулий навчальний рік, визначити завдання на наступний, пов'язавши їх із перспективами розвитку системи. Накреслити основні напрями зовнішнього функціонування сугестопедагогічної системи.

Передбачаються ті ж самі пункти річного плану роботи, що й у традиційній педагогічній системі, але за умови наповнення їх новим змістом. Організаційно-педагогічні проблеми розвитку школи, основні напрями вдосконалення навчально-виховної роботи, робота з педагогічними кадрами, адміністративно-господарська діяльність — усе це підпорядковується єдиному завданню: освоєнню сугестопедагогічної системи.

У поточному плануванні, яке охоплює плани роботи вчителів, вихователів, класних керівників представників адміністрації школи, зав.бібліотеки, психологічної служби школи, учнівських гуртків та організацій, розкладу навчальних та позакласних занять і заходів, важливим є принцип координації. Адже відомо, що як релаксопедія, так і сугестопедія передбачають проведення різноманітних позакласних занять як продовження класних.

Сугестопедагогіка як педагогіка ініціативи та активності усіх її учасників передбачає певні зміни в організації **перевірки** стану будь-якого з питань навчально-виховного процесу та **внутрішнього контролю**.

Авторитарна педагогіка впродовж тривалою часу напрацьовувала методи та форми внутрішкільного контролю, які принижували гідність та достоїнство і педагога, і учнів.

Відвідування без попередження навчально-виховних занять, помилкові оціночні судження та висновки, насильне нав'язування фахівцю тих методів і засобів навчання та виховання, які чужі його творчому почерку; формалізм у перевірці шкільної документації — ось неповний перелік тих прорахунків, які заважали вчителю відчути себе творчою особистістю.

Від такої постановки справи втрачали як рядові педагоги, так і представники адміністрації освітнього закладу, для яких визначалися «норми» відвідування навчально-виховних занять.

Сучасні демократичні підходи, і не лише сугестопедагогічних систем, передбачають введення в системі внутрішкільного контролю так званого режиму довіри. За такого режиму немає потреби у формальному відвідуванні навчально-виховних занять у досвідчених, творчо працюючих педагогів. На їхні заняття слід приходити лише з метою повчитися або з проханням проекспериментувати певні навчально-виховні засоби. Той же час, який вивільнився, краще залишити представнику адміністрації для допомоги молодим, недосвідченим учителям.

Зміст внутрішкільного контролю основних видів діяльності теж уже не задовольняє вимог сьогоднішнього дня, які визначені філософією сучасної освіти. Наприклад, контролюючи виконання навчальних програм, обмежуються визначенням рівня знань, умінь та навичок учнів. За межами контролю, як правило, залишаються ті нетрадиційні компоненти змісту освіти, які зумовлюють вияви індивідуальної творчості особистості і є важливішими для суспільства в цілому та особистості зокрема.

Нерідко перевіряється індивідуальна робота з обдарованими дітьми. А з іншими? Сугестопедична модель ХЕТвод, наприклад, завдяки виконанню та захисту індивідуальних творчих робіт передбачає індивідуальну роботу з кожним учнем класу.

Звертаючи увагу на рівень вихованості учнів, як правило, зважають на відсутність правопорушень та порушень правил внутрішнього розпорядку. Часто поза увагою залишається рівень розвитку інтенціональних устримлінь, характер вияву індивідуальної творчості, тобто ті якості, які позитивно впливають на розв'язання головної суперечності педагогічного процесу – суперечності між власнеособистісним «хочу» і загальносуспільним «треба».

Традиційні системи внутрішкільного та позашкільного контролю часто хибають фрагментарністю у своїх підходах, що чуже сугестопедагогіці і особливо сугестопедичній моделі ХЕТвод, для якої характерний комплексний контроль за так званими результатами діяльності вчителя та учнів. Наприклад, перевіряючи результати виконання учнями індивідуалізованих творчих робіт, перевіряючий отримує можливість у багатьох випадках комплексно ознайомитися не лише з рівнем знань, умінь, навичок, а й з рівнем засвоєння учнем досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу, рівнем духовно-творчих процесів. Появляється можливість вивчити рівень індивідуальної роботи не лише з обдарованими дітьми, а й із слабше розвинутими. В індивідуальних розмовах з учителем, учнями, класними керівниками, вихователями, керівниками позакласних та позашкільних учнівських об'єднань, самими школярами, їхніми батьками проступає характер зв'язків між класними та позакласними заняттями, між школою і сім'єю, між школою і громадськістю. Є можливість

об'єктивно визначити участь кожної із сторін у стимуляції та підтриманні процесу індивідуальної творчості конкретних учнів. Тобто характер таких зв'язків чітко конкретизується.

Аналіз продукції індивідуальної учнівської творчості дозволяє звести до одного центру найрізноманітніші параметри будь-якої перевірки. Наприклад, зв'язки в роботі вчителів-предметників та класних керівників, рівень громадської активності учнів, якість шкільних традиційних заходів, фаховий та методичний рівень педагога, відповідність діяльності педагога концепції розвитку педагогічної системи, науково-дослідницьку роботу, ступінь психологічного комфорту для всіх учасників педагогічного процесу тощо.

У сугестопедагогіці адміністративний регулюючий (позаплановий) контроль, який здійснюється представниками адміністрації освітнього закладу за умови появи непередбачених планом проблем, важливіший, ніж плановий.

В умовах освоєння певної сугестопедагогічної системи важлива роль належить «учителю учителів» **директору школи**. Насамперед це повинна бути творча особистість. Фахівець із глибокими науковими інтересами, з відчуттям перспективи розвитку. Важливим тут є вміння чітко розподілити обов'язки і добитися їх виконання. Директор не повинен бути, як це, на жаль, нерідко трапляється, «головним завгоспом школи». Йому, як нікому іншому в колективі, необхідний час для педагогічної творчості. Головне його завдання – створення творчого педагогічного колективу, який би у комфортній психологічній атмосфері був готовий виконувати поставлені завдання. На заваді тут стоятимуть такі риси натури, як амбіційність, egoїзм, злопам'ятність. Йому, як нікому іншому, слід пам'ятати, що вогник творчості, у якій би формі він не появлявся, часто боязкий і соромливий. Одне необережно сказане слово може його пригасити. Неможливо «ввести» педагогічну творчість розпорядженням чи наказом по школі. ЇЇ можна лише стимулювати.

Практика засвідчує, що оптимальною є структура педагогічного колективу, у якому близько десяти відсотків складають фахівці передпенсійного віку і близько 40% учителів із педагогічним стажем до 10 років.

Важливим у діяльності директора і формуванні творчого педагогічного колективу є так званий принцип виходу з того, що є. Тобто у цьому випадку керівник повинен іти від реальності до потреби, а не навпаки. У зворотному порядку він може іти лише за умови прийняття на роботу нових працівників.

Принцип виходу з того, що є, передбачає завчасне вивчення обдарувань кожного педагога, його внутрішніх можливостей, інтенціональної спрямованості. Зважаючи на це, необхідно створювати умови для найповнішого самовиявлення внутрішнього потенціалу кожного педагога.

Важливою ділянкою у формуванні творчого педагогічного колективу є **робота з молодими фахівцями**. Навколо них потрібно створювати атмосферу доброчесності, однак не забиваючи й про вимогливість. За кожним із молодих фахівців доцільно зразу ж закріпити наставника. Це хороша форма роботи. Наставництво допомагає новачку на перших порах подолати чимало психологічних бар’єрів. Адже не секрет, що молоді вчителі соромляться виявити незнання чи нерозуміння якихось деталей або моментів у роботі. А маючи «хрешеного батька» чи «хрешчену матір» у колективі, як інколи називають наставників, у них з’являється можливість вирішувати чимало насамперед дрібних проблем, уникаючи мікропсихотравм.

Упродовж першого року роботи молодому спеціалісту необхідно дати можливість ознайомитися з досвідом старших колег, закріпити та вдосконалити найнеобхідніші вміння та навички. Однак затримувати його надовго в «режимі входження» недоцільно. Уже на другому році роботи вчителеві необхідно створити можливість для вияву ініціативи та активності.

Головна закономірність творчого педагогічного колективу, як правило, полягає в тому, що рівень його творчості вимірюється рівнем саморозкриття внутрішніх можливостей кожного його члена, для якого цей колектив слугує своєрідною референтною групою.

Важливою умовою формування комфорtnого психологічного клімату в колективі є організація спільногo відпочинку. Бажано, щоб колеги по роботі зустрічалися та відпочивали не лише за святковим столом, а й на лоні природи, в екскурсійних поїздках і т.ін.

Не завадить тут продумати з художником та шкільним психологом характер оформлення кімнати психологічного розвантаження для вчителів, учительської.

Не менш важливими є проблеми зовнішнього функціонування сугестопедагогічних систем.

Для релаксопедії важливі зв’язки із психотерапевтичними службами медичних закладів. Релаксопедичним освітнім закладам бажано хоч на частковій основі залучати до педагогічної діяльності психотерапевтів. З метою освоєння автотренінгу можна залучати працівників спортивних організацій, які володіють ним.

У сугестопедичній моделі ХЕТвод характер зовнішнього функціонування визначається індивідуальною творчістю учнів. Один із принципів цієї сугестопедагогічної системи полягає в тому, що він не може замикати вихованця у своїх рамках. Чимало здібностей і обдарувань проявляється в учнів з незвичайною силою в ранньому віці. Виникає необхідність виходу за межі школи. Участь у районних, обласних, міських, всеукраїнських та міжнародних конкурсах і змагання – доволі часті випадки.

У системі ХЕТвод різноманітні зв'язки особливо численні, оскільки учнівська індивідуальна творчість відзначається строкатістю й розмаїтістю. Серед партнерів школи – геологічні експедиції, спортивні, художньо-мистецькі, науково-конструкторські організації, заклади середньої спеціальної та вищої освіти, промислові та сільськогосподарські підприємства, редакції різноманітних видань тощо.

Важливу роль тут відіграватимуть зв'язки з випускниками, які допоможуть прогнозувати розвиток сугестопедагогічних систем.

4.4. Завдання, зміст та форми методичної роботи в сугестопедагогічному закладі

Головним **завданням** методичної роботи в сугестопедагогічному закладі є підвищення фахової підготовки педагога до того рівня, який був би достатнім для освоєння певної сугестопедагогічної системи. Згаданий рівень допомагає також творчому освоєнню та застосуванню нового педагогічного досвіду, пристосуванню його до місцевих умов.

Зміст методичної роботи полягає в поглибленому розумінні завдань, висунутих перед школою філософією сучасної освіти. Для того, щоб їх розв'язати, необхідне глибоке розуміння законів внутрішнього розвитку людини, її психічної сфери. Важливим тут є не лише знання педагогічної теорії і методики навчання та виховання, а й сугестології, психотерапевтики, психології, етики, естетики, фізіології, основ театрального мистецтва, етнопедагогіки.

Для напрямів сугестопедагогіки важливим є вироблення вмінь добору навчального матеріалу для гіппонпедичних, релаксопедичних та сугестопедичних сеансів, його представлення, досеансова і післясеансова розробка.

У сугестопедії проблемою, яка потребує особливої уваги, є глобалізація навчального матеріалу на основі основних закономірностей навчальних предметів. Тут без вивчення досвіду колег, власної настійливої експериментальної діяльності не обйтися.

Обміну досвідом потребує засвоєння навичок формування відповідних установок, використання двоплановості в поведінці, проведення чотириелементного психотренінгу (релаксопедія), уведення учнів у стан концентративної психорелаксації (сугестопедія). Тобто матиме значення освоєння всього того, що забезпечує ефект гіпремнезії.

Серед **форм методичної роботи** в сугестопедагогічному закладі особливі місце належить **індивідуальній самоосвіті**. Сугестопедагогом можна стати лише тоді, коли в процесі серйозної самостійної роботи насамперед гли-

боко розберешся в основах теорії сугестопедагогічних систем, а не обмежишся ознайомленням лише з технологічними картками.

Та й після такого ознайомлення бажано постійно слідкувати за педагогічною періодикою, щоб випадково не довелося «заново винаходити велосипед».

Важливе значення в сугестопедагогіці належить таким груповим формам методичної роботи, як засідання предметних комісій; районні, кущові та міські методоб'єднання; взаємовідвідування, відкриті навчально-виховні заняття. Нерідкі випадки, коли ці форми поєднуються. Традиційно до засідань предметних комісій, районних, кущових та міських методоб'єднань приурочуються відкриті навчально-виховні заняття. Такі заняття в сугестопедагогіці доцільно присвячувати ілюстрації певного шляху в розв'язанні тієї проблеми, розгляд якої має місце на черговому засіданні. Не слід допускати ситуації, за якої педагог намагається продемонструвати на одному занятті весь свій педагогічний інструментарій. У цьому випадку по-дібна демонстрація стає самоціллю і не наближає, а, навпаки, віддаляє від розв'язання поставленої проблеми.

У тих випадках, коли в певній сугестопедагогічній системі проводиться відкрите навчально-виховне заняття, сугестопедагогу, який його проводить, необхідно до початку цього заняття допомогти відвідувачам зрозуміти його місце в загальній системі занять, чітко означити спрямованість.

У процесі освоєння певної сугестопедагогічної системи виникає цілий ряд інколи дріб'язкових, на перший погляд, проблем, для розв'язання яких необхідна не лише консультація, а й певна ілюстрація шляху такого розв'язання. У цьому випадку допомагає взаємовідвідування навчально-виховних занять.

Важливу роль у поширенні методичних знань із сугестопедагогіки можуть відіграти такі масові форми методичної роботи, як науково-практичні конференції, педагогічні читання, авторські курси сугестопедагогів, семінари-практикуми для досвідчених педагогів та їх керівників, цільові та проблемні семінари, розширені звіти творчих сугестопедагогічних груп, школи сугестопедагогічної майстерності під керівництвом досвідчених сугестопедагогів, сугестопедагогічні консульту пункти, опорні сугестопедагогічні заклади, авторські сугестопедагогічні заклади, тижні сугестопедагогічної майстерності.

Напрацьований сугестопедагогічний досвід обов'язково слід пов'язувати з видавничу діяльністю закладів післядипломної освіти. Це не тільки сприятиме поширенню і пропаганді сугестопедагогічних знань, а й стимулюватиме творчі пошуки сугестопедагогів.

Свій вклад у пропаганду сугестопедагогічних знань, напрацьованих форм та методів сугестопедагогічної роботи можуть внести конкурси «Учитель року», «Вихователь року», «Класний керівник року».

Велику роль у пропаганді сугестопедагогічного досвіду, поширенні методичних знань можуть відіграти обласні відділення Педагогічного товариства України, якщо їх очолюють такі невтомні ентузіасти своєї справи, як В.Р.Дунай на Рівненщині. Завдяки їй в області не тільки проводяться «круглі столи», різноманітні засідання творчих груп, а й використовуються такі нові форми методичної роботи, як «Педагогічні мости» та «Педагогічні десанти».

«Педагогічний міст» – це масова форма методичної роботи, яка використовується з метою взаємоознайомлення з досвідом роботи двох педагогічних колективів. Освітні заклади, у яких працюють ці колективи, можуть знаходитися в різних кінцях області. Вибирають вони один одного для взаємоознайомлення добровільно, керуючись необхідністю пізнання нового в освоєнні певної педагогічної системи. Питання методики тут на першому місці. Домовляються про день зустрічі спочатку в когось одного, а потім в іншого.

Відбувається знайомство з матеріальною базою школи, відвідуються відкриті навчально-виховні заняття, ведуться розмови зі школярами. Пізніше проводиться спільне засідання «круглого столу», упродовж якого розпочинають свою роботу «банки методичних ідей». Почергово «банки» кожної зі сторін представляють нові ідеї і відпускають «кредити» на їх освоєння. Закінчується зустріч демонстрацією творчих обдарувань педагогів школи-господаря у вигляді нетривалої концертної частини. Таким чином, праця поєднується з відпочинком.

Через тиждень-два відбувається чергова зустріч, яку організовує друга сторона. Результатами обох зустрічей є не тільки взаємне збагачення необхідним педагогічним досвідом, а й тривалі міжособистісні зв'язки вчителів-предметників, класоводів, вихователів.

«Педагогічні десанти» надзвичайно яскрава форма пропаганди нових педагогічних, у тому числі методичних, ідей. Педагогічні десанти на Рівненщині, як правило, проводяться в поліських північних, віддалених від обласного центру районах.

Відбувається це так. У будь-якій сільській школі чи школі району, де тільки дозволяє приміщення, у визначений день зранку збираються педагоги району (хто бажає) для творчої зустрічі з «десантниками».

Група «десантників» складається з творчої групи учителів області, яка працює при обласному відділенні Педагогічного товариства України. Як правило, це педагоги, яким є що показати своїм колегам. Вони прибувають у визначений пункт заздалегідь, звечора. Зранку вони вже – у класних приміщеннях, на робочих місцях. Класи переповнені учнями та гостями. Ідуть відкриті навчально-виховні заняття.

Після проведення відкритих навчально-виховних занять усі збираються в актовому залі, де для «десантників» створюється можливість розширеної пропаганди власних методичних ідей. Із залу звучать запитання.

Результатом подібних «десантів» є поповнення складу творчої групи, освоєння нових методичних підходів у навчанні та вихованні.

Обидві ці форми методичної роботи цілком підходять для пропаганди сугестопедагогічних ідей.

Для адміністрації сугестопедагогічного закладу важливо пам'ятати, що в поширенні та пропаганді методичних знань необхідно уникати заформалізованості, офіційності.

Наприклад, у Рівненській гуманітарній гімназії з поглибленим вивченням іноземних мов, де директором Т.Ф.Умурзакова, різноманітні наради, конференції, засідання проводяться в невимушений обстановці, в ігровій формі. Тут і «Брейн-ринг», де звучить: «Увага! Запитання», і «Що? Де? Коли?» та інші популярні фрагменти сучасних телегіор.

Сугестопедагогіка не любить заформалізованості, тому в організації вивчення передового сугестопедагогічного досвіду, поширенні та пропаганді методичних знань слід використовувати такі форми методичної роботи, які б сприяли не тільки засвоєнню нового інформаційного матеріалу, а й створювали враження відпочинку, що є однією з характерних особливостей сугестопедагогіки.

ВИСНОВКИ ДО ЧЕТВЕРТОГО РОЗДІЛУ

Отже, огляд проблем сугестопедагогічного школознавства допоміг завершити розгляд сугестопедагогічних систем у площині внутрішнього та зовнішнього функціонування, а в системі сугестопедагогічного закладу ознайомитися з організаційно-управлінською та адміністративно-господарською підсистемами.

У ході такого розгляду впадає в очі ряд принципових відмінностей сугестопедагогічних систем. Під час їх розбудови важливе значення мають принципи безпеки та вибору кадрів, що не відіграє визначальної ролі в традиційній педагогічній системі. Останній принцип передбачає особливі вимоги до особистості сугестопедагога. Коли, наприклад, у традиційній педагогічній практиці психотерапевтичні знання та здібності є необов'язковими, то в релаксопедії та сугестопедії без них не обйтися аж ніяк. Зважаючи на це, на керівникові сугестопедагогічного закладу лежить серйозна відповідальність за підбір педагогічних кадрів. Прийняти на роботу нездібного до сугестопедагогічної діяльності працівника він просто не може. Особливий підхід потрібен і до тих, хто влаштовувався на роботу до введення сугестопедагогічної системи. Навіть до технічного персоналу сугестопедагогіка висуває певні вимоги. Будь-хто з працівників сугестопедагогічного закладу, яку б посаду він не займав, не має права порушувати атмосферу доброзичливості та шляхетності, яка повинна спільними зусиллями створюватися в цьому закладі.

Освоєння певної сугестопедагогічної системи потребує тривалого часу і багатьох зусиль. Адміністрації освітнього закладу в процесі цього освоєння слід спиратися на ініціативу членів педагогічного колективу, природне бажання кожного з них найповнішим чином розкрити власні педагогічні здібності та задатки. Найініціативніших необхідно заохочувати різноманітними матеріальними та моральними засобами.

Початок освоєння певної сугестопедагогічної системи доцільно пов'язати зі створенням творчої ініціативної групи педагогів, організації консультупунктів на базі методичної, психологічної, медичної та бібліотечної служб освітнього закладу.

У плануванні діяльності сугестопедагогічного закладу важливими є принципи науковості, демократизму та регіональності. Не обйтися тут без розширеного перспективного плану роботи, оскільки освоїти будь-яку сугестопедагогічну систему впродовж одного навчального року проблематично.

У системі внутрішнього контролю сугестопедагогіка виходить із того, що центром будь-якої перевірки повинні бути насамперед результати сугестопедагогічної діяльності. Заформалізовані підходи до контролю та різноманітних перевірок чужі сугестопедагогіці.

Адміністративний регулюючий (позаплановий) контроль, який здійснюється представниками адміністрації освітнього закладу за умови появи неперебачених проблем, важливіший, ніж плановий.

Високі вимоги сугестопедагогіка висуває до особистості керівника сугестопедагогічного закладу, головним завданням якого є створення творчого педагогічного колективу, який би у комфортній психологічній атмосфері здатний був виконувати поставлені завдання.

У системі зовнішнього функціонування сугестопедагогічних систем важливі звязки з психотерапевтичними службами медичних закладів. Для системи ХЕТвод особливо важливі звязки з тими установами, організаціями, підприємствами, на які віходять учні в процесі індивідуальної творчості.

У змісті методичної роботи сугестопедагогічних закладів важливе місце займає питання філософії освіти, цілеспрямованого використання сфери підсвідомості в процесі пізнання нового, глобалізації навчального матеріалу на основі головних закономірностей навчальних предметів, технології проведення гіппонедичних, релаксопедичних та сугестопедичних сеансів гіпнеромнезії.

Оновлення змісту методичної роботи в сугестопедагогічних закладах вимагає й оновлення її форм. Важливим тут є відхід від їх заформалізованості.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

Сугестопедагогіка – це педагогіка, яка цілеспрямовано використовує психічні резерви особистості, приховані у сфері підсвідомості, з метою не лише розширення мистичних можливостей людини, а й всебічно гармонійного її розвитку без шкоди здоров’ю. Вона започатковує в педагогіці новий напрям – **психотерапевтичний**.

У процесі її виникнення та розвитку сформувалися такі основні напрями: **гіппонедія, ритмопедія, релаксопедія, сугестопедія**. Головною відмінною ри-

сою їх є незвичайний спосіб представлення нового навчального матеріалу, зорієнтованого на запам'ятовування. Обсяги цього матеріалу, як правило, у декілька раз перевершують загальнотривалі норми. Гіпнотедія в цьому представленні орієнтується на функціональні можливості «сторожового пункту» в корі півкуль головного мозку під час природного сну. Ритмопедія опирається на організацію переходних станів біоритмів – гіпнотичних фаз. В основі релаксонедії лежить розширення мистичних можливостей людини в стані прогресивної м'язової релаксації й автогенного тренування. Для сугестопедії основою розкриття так званого резервного комплексу особистості є сугестивні впливи на особистість учня, студента чи слухача курсів, здійснювані в той час, коли останні перебувають у звичайному стані свідомості.

Кожний із названих напрямів на початку виникнення розглядався насамперед як новий навчальний метод. Пізніше – як окрема дидактико-психологічна система. Однак зважаючи на ті зміни, які відбуваються під впливом застосування їх як методів із іншими компонентами цілісного педагогічного процесу, ми розглянули їх як окремі педагогічні системи. Кожна з них проаналізована в предметній, функціональній та історичній площинах, що, як ми гадаємо, є необхідним і достатнім теоретико-методологічним підґрунтам для розгляду подібних інноваційних систем.

У межах аналізу внутрішнього функціонування згаданих педагогічних систем, ведучи мову про діяльність сугестопедагогічного закладу, на основі компонентно-структурного аналізу розглянуто три його підсистеми: а) адміністративно-господарську, б) організаційно-управлінську, в) психолого-педагогічну. Це дало можливість сформувати повне уявлення про кожну із сугестопедагогічних систем.

Джерелами сугестопедагогіки стали дослідження вітчизняними та зарубіжними вченими таких феноменальних явищ людської психіки, як навіювання у звичайному стані свідомості та гіпноз. Певне значення мали емпіричні знахідки народів світу, насамперед східних, стосовно глибинних резервів людської психіки.

Гіпнотедія стала першопочатковим напрямом сугестопедагогіки, який на перших порах свого розвитку передбачав засвоєння навчальної інформації не лише в стані природного сну, а й гіпнотичного. Дослідження можливостей використання «сторожового пункту» з педагогічною метою в стані природного та гіпнотичного сну у першій половині ХХ століття розгорнулися по обидва боки Атлантичного океану, головним чином у США та СРСР.

Експериментальним шляхом була доведена можливість міцного і тривалого запам'ятовування навчальної інформації під час природного і гіпнотичного сну. Однак у стані глибокого сну така інформація не запам'ятовувалася. Тому гіпнотедія, як правило, використовувала початкові та кінцеві стадії сну.

Після відповідної розробки методів, форм та засобів уведення інформації під час сну з'явилася можливість його використання не лише з навчальною, а й виховною метою. Особливо приваблювало дослідників уведення інформації в стані гіпнотичного сну. За такої умови «гіпнопедія – уночі» перетворювалася на «гіпнопедію – удень». Окрім цього, експериментальні дослідження підтвердили, що в стані гіпнозу можна навіювати, крім знань, ще й певні уміння та навички, більше того, стимулювати появу певних обдарувань, нав'язувати чужий стиль виконання певних видів діяльності.

Однак «гіпнопедія – удень» швидко зійшла з педагогічної сцени, хоч окремі експерименти проводилися ще в 70-х роках минулого століття. Вони засвідчили шкідливий вплив на стан здоров'я слухачів введення в пам'ять великих обсягів інформації у стані гіпнотичного сну.

Орієнтація ж гіпнопедії на засвоєння інформації у стані природного сну була пов'язана з цілим рядом організаційно-матеріальних проблем. Це й зумовило її згасання, хоч гіпотетично така педагогічна система має право на існування. Експериментально доведено, що введення у стані природного сну обмежених об'ємів навчальної інформації відбувається без шкоди для здоров'я піддослідного.

Гіпнопедичні підходи виправдовують себе там, де немає потреби заново організовувати «спальні класи», де є необхідність у надійному тривалому застап'ятуванні репродуктивного інформативного матеріалу. Для цього підходять навчальні заклади інтернатного типу, військові частини.

Не отримала свого поширення й ритмопедія, яка, будучи своєрідною модифікацією гіпнопедії, як уже згадувалося, базувалася на організації переходних станів біоритмів – гіпнотичних фаз. Вона майже не залишила після себе слідів. Тому ми змушені були не розглядати її.

Обмежень гіпнопедії уникнула релаксопедія, корені виникнення якої пов'язані з дослідами А.М. Свядоща, який вивчав проблеми гіпнопедії.

Виявилося, що прогресивна м'язова релаксація і автотренінг позитивно впливають на стан здоров'я людини. Лікарі радять займатися ними так часто, як і фіззарядкою. Введення ж навчальної інформації після чотириелементного психотренінгу породжує ефект гіпермнезії.

Детально проблеми релаксопедії вивчала в 70-х роках минулого століття спеціально створена на громадських засадах лабораторія при кафедрі педагогіки Пермського державного педагогічного інституту, роботою якої керував І.Є. Шварц. Працівниками лабораторії були напрацьовані форми, методи та засоби використання релаксопедії не лише з навчальною метою, а й з метою перевиховання важких підлітків, викорінення в них шкідливих звичок. Релаксопедія або принаймні, її підходи поширені в педагогічній практиці як окремих зарубіжних країн, так і у вітчизняному педагогічному просторі. Ні юридичних, ні медичних протипоказань для здорових людей релаксопедія не має. Од-

нак слід пам'ятати, що релаксонедичні заняття протипоказані учням та педагогам із психічними захворюваннями та схильністю до них.

Певних проблемних моментів релаксонедії уникнула сугестопедія, виникнення і розвиток якої пов'язаний із іменем болгарського вченого, лікаря-психотерапевта Г.К.Лозанова – директора першого у світі НДІ сугестології в м. Софії (Болгарія). На базі сугестологічних досліджень йому вдалося довести, що ефекту гіпермнезії можна добитися у звичайному стані свідомості піддослідного за рахунок багатьох можливостей неспецифічної психічної реактивності, які в масовій педагогічній практиці стихійно використовують здібні педагоги.

Таким чином, було знято певні обмеження релаксонедії. Сугестонедичні заняття можна проводити як із здоровими, так і з людьми психічно хворими і схильними до психічних захворювань. Сугестонедичні заняття не потребують оволодіння учнями технікою саморелаксації чи автотренінгу, не вимагають ніяких зусиль для самовведення в заданий психофізичний стан.

В умовах сугестонедичного навчання ефект гіпермнезії проявляється ще чіткіше, ніж у релаксонедії. До того ж він відбувається на фоні враження приємного відпочинку.

Сугестонедична система, яка започаткувалася в 1975 році розширеним експериментом у молодших класах одинадцяти шкіл м. Софії, бере свій початок від десугестивно-сугестивної комунікативної психотерапії, яка пов'язана з глобально впливаючими, звільнюючими і стимулюючими чинниками в мистецтві. Тому сугестопедія сама є десугестивно-сугестивною системою, оськільки звільняє учня, студента чи курсанта від суспільно-сугестивної норми меж їхніх можливостей і поряд з цим стимулює не тільки пам'ять, а й усю особистість – її інтереси, інтелектуальні активності, мотивацію, творчий і моральний розвиток.

На базі релаксонедії та сугестонедії в перші ж роки їхньої появи в колишньому СРСР сформувався цілий ряд методів інтенсивного вивчення іноземних мов. Однак масового поширення як сугестонедичні системи ні одна, ні друга не отримали.

Дослідження причин цього показало, що як у релаксонедії, так і в сугестонедії міцні психотерапевтичні корені. Сугестопед, наприклад, за твердженням Г.К.Лозанова, повинен працювати на рівні лікаря-психотерапевта. У НДІ сугестології сугестонедичні курси з відривом від виробництва для вчителів тривали до двох місяців. Подібних навчальних центрів у нас не було і немає.

Відсутня необхідна література. Основні праці Г.К.Лозанова і донині не перекладені ні на українську, ні на російську мови.

До того ж у «лозанівському» варіанті сугестопедія в молодших класах потребує значних матеріальних витрат, пов'язаних із організацією так званих дитячих опер, балетів, спектаклів, у яких задіяні професійні актори.

Подальші спостереження та дослідження привели автора до висновку, що в переважній більшості випадків невдачі сугестопедичних спроб на вітчизняних теренах пов'язані з невмінням педагогів здійснювати глобалізацію навчального матеріалу на основі головних закономірностей навчальних предметів. Напрацьованого ж досвіду подібні глобалізації навіть у системі досліджень очолюваного Г.К.Лозановим сугестологічного центру виявилося недостатньо.

Вивчення проблем практичного застосування сугестопедії в такому вигляді, у якому вона на цей час сформувалася, привело автора до думки про необхідність створення нової сугестопедичної моделі, придатної для використання сьогодні у вітчизняному педагогічному просторі.

Необхідність такої модифікації пояснюється насамперед потребою застосування засобів сугестопедії для розв'язання основних завдань, поставлених перед педагогом філософією сучасної освіти.

Сугестопедія в «лозанівському» варіанті стойть остроронь цих проблем. До того ж переважно використовувалася і продовжує використовуватися з метою інтенсивного вивчення іноземних мов. Досвід сугестопедичного вивчення інших навчальних предметів та цілеспрямованого використання засобів сугестопедії з виховною метою лише започаткувався.

Важливе значення має її здешевлення сугестопедичних технологій.

Розв'язання цих проблемних моментів враховано в авторській сугестопедичній моделі ХЕТвод, в основі якої – широке застосування такого нетрадиційного педагогічного інструментарію, як дидактичні принципи художності та емоційності, які дають можливість повноцінного засвоєння поряд із традиційними компонентами змісту освіти і таких нетрадиційних, як досвід творчої діяльності, досвід емоційно-чуттєвого ставлення до світу, формування духовності нерелігійними засобами.

Таким чином, з'явилася можливість завдяки засобам сугестопедії вийти на розв'язання завдань, поставлених перед освітою її сучасною філософією.

СЛОВНИК ТЕРМІНІВ

Автосугестопедія (за Г.Лозановим) – досягнення завдяки самонавіюванню стану концентративної психорелаксації, який забезпечує розкриття резервного комплексу особистості.

Автотренінг (за І.Шульцом) – самонавіювання, результатом якого спочатку стає фізичний і психічний спокій, які супроводжуються м'язовим розслабленням, а пізніше досягається важкість і теплота тіла, прохолода лоба та інші навіювані стани.

Автоматизм (у психології) (від гр. automatus – самодіючий) – дія, що реалізується без безпосередньої участі свідомості.

Антиципація (від лат. anticipatio – передбачення) – здатність системи в певній формі передбачати розвиток подій, явищ, результатів дій.

Антropокосмічна система цінностей – система цінностей людини як представника Всесвіту.

Антисугестивні бар’єри – ряд психічних захисних засобів, які організм виробив для протидії проникнення через неусвідомлені канали інформації до людської психіки.

Асоціативний малюнок – малюнок, створений на основі асоціацій, виключає перемальовування, малювання з натури, використання фрагментів чужих малюнків, картин.

Гіпермнезія (сугестивна) (від гр. hyper – над, зверх, mnesis – пригадування) – розширення можливостей запам’ятовування за рахунок різноманітних сугестивних впливів.

Гіппонопедія – (від гр. rupnos – гіпноз і paideia – навчання, виховання) – один із напрямів сугестопедагогіки, який розробляє методи навчання під час природного сну, орієнтуючись на функціональні можливості так званих «сторожових пунктів» під час сну в корі півкуль головного мозку.

Глобалізація (за Г.Лозановим) – особливий вид узагальнення навчального матеріалу на базі закономірностей певного навчального предмета. Передбачає об’єднання в одному занятті кількох тем. Глобалізація виділяє суттєве, як при складанні резюме. Поряд із цим даються і складові елементи загального, які знаходяться на другому плані.

Дидактична художність – педагогічний напрямок у країнах Західної Європи кінця XIX – першої половини ХХ століття. Передбачав перетворення навчального процесу в мистецтво завдяки засобам мистецтва.

Десугестія – звільнення особистості від негативних сугестивних комплексів.

Двоплановість (за Г.Лозановим) – поєднання першого комунікативного (верbalного) плану з так званим другим планом у сугестивній атмосфері, тобто супровождення мовлення змінами в міміці, інтонації, рухах рук, поставі, додатковому оформленні ситуації мовлення тощо. У результаті цього необхідна інформація сприймається не тільки на усвідомленому рівні, але й на неусвідомленому або не зовсім усвідомленому.

Домінанта – (від лат. dominans – пануючий) – тимчасово пануюча рефлекторна система, яка обслуговує роботу нервових центрів у даний момент і цим самим надає поведінці індивіда певної цілеспрямованості.

Екопсихологічна система (за Г.А.Глотовою) – це своєрідний внутрішній психологічний дім, усі компоненти якого взаємопов’язані, функціонують у єдності, забезпечуючи особистості стабільність її внутрішнього духовного світу. Е.с. є результатом застосування з метою виховання людини певної детально розробленої психотехніки.

Естетизація (за Г.Лозановим) – застосування художніх засобів у оформленні і розробці зглобалізованих навчальних тем.

Засоби сугестивації – діляться на дві групи: складні та елементарні. До першої групи належить авторитет та інфантілізація. До другої – двоплановість, інтонація, ритм, концертна псевдопасивність.

Інтегральна мозкова активація – поєднання свідомих і парасвідомих процесів. І.м.а. забезпечує врахування в навчальному процесі відкритої в другій половині минулого стотіття так званої функціональної асиметрії півкуль головного мозку.

Імпресинг – закарбування в пам’яті (інколи на все життя) сильних, глибоких вражень від певних впливів зовнішнього середовища в певні, «критичні» моменти життя. Такі моменти (їх може бути декілька) приходяться на різні стадії дитячого і навіть підліткового віку і на тривалий час визначають мотиви людської діяльності, її цілі, ціннісну шкалу особистості.

Імперативність (за Г.Лозановим) – полягає в імперативно поступаючому потоці інформації, яка відкидає критично-логічне обдумування та перекодування.

Інтенція – певна неусвідомлена цілеспрямована направленасть мислення, намірів певної діяльності. Вважається, що життедіяльність будь-якої людини визначається головним чином не її знаннями про закономірності цієї діяльності в усвідомлено-логічній формі, а «живою інтенцією». Суть її не можна розкрити логічними формами пізнання або мовою.

Інтонаційна колиска – триінтонаційне оформлення одиниць інформації, які вводяться для запам'ятування на сеансах запам'ятування. Уперше інформаційна одиниця вимовляється із запитальною інтонацією, у друге – із м'якою, ліричною, утретє – з імперативною.

Інфантілізація (за Г.Лозановим) – один із засобів сугестивації. Підвищую функції сприйняття і запам'ятування, не порушуючи рівня нормальної інтелектуальної діяльності. Ніякого відношення до медичного терміну «інфантілізм» не має. Спостерігається в навчальних групах, де створюється атмосфера невимушенності.

Концентративна психорелаксація (за Г.Лозановим) – психічний стан, який є виявом діалектики у психології, з одного боку, психічне розслаблення, спокій, психічна релаксація, а з іншого – внутрішня концентрація, розкриття резервних можливостей психіки. У процесі сугестопедичного навчання створюються зовнішні умови, які сприяють формуванню цього стану. К.п. забезпечує ефект гіpermnezii.

Концертна псевдопасивність (за Г.Лозановим) – один із сугестивних засобів. Забезпечує умови виникнення концентративної психорелаксації. Пов'язана з парадоксальним ефектом надзапам'ятування (гіpermnezia), яке супроводжується не втомою, а враженням відпочинку. Для створення зовнішніх умов к.п. найчастіше використовується класична музика.

Контрсугестія (за В.Н.Куликовим і К.В.Поршнєвим) – особлива форма психологічного захисту, який протистоїть небажаним для особистості навіюванням. Поняття, яке потожне поняттю антисугестивних бар'єрів за теорією Г.К.Лозанова.

Лінеарність (за Г.Лозановим) – сухість, логізованість навчального процесу, відірваного від емоційної присутності.

Неспецифічні подразники – хода, міміка, жести, вираз очей, інтонація, ідеомоторні рухи, обстановка, джерело слова з його авторитетом – тобто все, що пов'язано з моментом вимови слова.

Неспецифічна психічна реактивність – засіб гармонійного переборення протидії антисугестивних бар'єрів і створення сугестивної установки. Фізіологічною базою н.п.р. є фазове оточення. Н.п.р. викликається неспецифічними подразниками.

Неаддитивність – поява нових якостей певної системи, які вже не зводяться до якостей її складових.

Неусвідомлена психічна активність – за Г.Лозановим та В.Матвеєвим нараховує 10 видів: постгіпнотичне навіювання, гіпнопедія, сновидіння, природний сомнабулізм, неусвідомлене відображення підпорогових за силою подразників (наприклад, зміна атмосферного тиску, що викликає зміни в серцево-судинних реакціях), неусвідомлене відображення підпорогових за своєю тривалістю подразників (наприклад, зорові подразники

з тривалістю експозиції менше 1/25 сек.), ідеомоторні рухи і значна кількість навичок, звичок тощо.

Особистісні смисли (за О.Леонтьєвим) – той зміст певного поняття, який суб'єкт, виходячи з власної діяльності та досвіду, вкладає в це поняття. О.с. втілюються в об'єктивних значеннях понять. Подібні втілення – глибоко інтимний процес. О.с. створює пристрасність людської свідомості. Прямо не сходиться з об'єктивними значеннями понять. Передача від суб'єкта до суб'єкта о.с. відбувається в естетичній атмосфері.

Позиція (за Й.Лінгартом) – результат навчання, попередньої діяльності чи досвіду. П. засновується на установці, є перетворенням і генералізацією цієї установки, станом готовності, який виявляє вплив на поведінку, психічні процеси і переживання індивіда. П. виявляються у внутрішній тенденції діяти в певній ситуації певним чином.

Релаксація (від лат. relaxatio – послаблення, відпочинок) – стан спокою, розслаблення. Розрізняють фізичне розслаблення і психічне розслаблення (психорелаксація).

Релаксопедія – напрям сугестопедагогіки, який орієнтується на розширення мnestичних можливостей учня, студента, курсанта за рахунок використання прогресивної м'язової релаксації та автогенного тренування.

Рефлекс свободи – рефлекс, відкритий І.П.Павловим у тварин. Пов'язаний із субординацією її потреб. Порушення субординації викликає невдоволення у тварини. Р.с. притаманний також людям. Подібне порушення також викликає у них незадоволення.

Референтна група (від лат. referens – повідомляючий) – реальна або умовна соціальна спільність, з якою індивід співвідносить себе як з еталоном і на норми, судження, цінності та оцінки якої орієнтується у своїх поведінці й самооцінці.

Сугестія (від лат. suggestio – навіювання) – процес впливу на психічну сферу людини, пов'язаний із зниженням усвідомлюваності та критичності під час впливу і реалізації навіюваного змісту, з відсутністю цілеспрямованого активного його розуміння, розгорнутого логічного аналізу. Такий вплив може відбуватися в нормальному стані свідомості або гіпнотичному. Індивід може здійснювати подібний вплив на самого себе (самонавіювання).

Сугестивний фон (за Г.Лозановим) – додаткова інформація, яка, часто обминаючи свідомість, надходить рецепторними шляхами і акумулюється в центральній нервовій системі.

Сугестопедагогіка – психотерапевтичний напрям у педагогіці, який цілеспрямовано з навчально-виховною метою використовує засоби навіювання і, в свою чергу, поділяється на такі напрями, як: гіпнотерапія, ритмопедія, релаксопедія, сугестопедія.

Сугестопедія – один із напрямів сугестопедагогіки, який з метою розширення мистичних можливостей вихованців орієнтується на сугестивні впливи у звичайному стані свідомості.

Сугестологія – (від лат. suggestio – навіювання і гр. logos – вчення) – галузь науки, що вивчає психологічні явища навіювання і самонавіювання.

Сугестор – джерело навіювання.

Сугеренд – об'єкт навіювання, якщо воно здійснюється сторонньою особою.

Субсенсорна стимуляція (від лат. sub – під і sensus – відчуття) – стимуляція безпосереднього психічного відображення дійсності за рахунок використання таких подразників, про вплив яких суб'єкт не здогадується. Відоме явище 25-го кадру і т.ін.

Сугестивні засоби (за Г.Лозановим) – авторитет, інфантілізація, двоплановість, інтонація, ритм, концертна псевдопасивність.

Установка (за Д.Узнадзе) – готовність індивіда до певної реакції, відношення потреби до ситуації, яка визначає в даний момент усі функціональні стани індивіда.

Фазове оточення (за Г.Лозановим) – проміжні згущення процесу гальмування, які виникають навколо полів свідомості. На практиці «фазове оточення» виявляється в окремих випадках концентрованої розумової діяльності, коли сильні звуки можуть залишатися непоміченими, слабі за своєю силою подразники викликають сильну реакцію. Таким чином, характерним компонентом «фазового оточення» є відхилення від закону силових відношень між подразником і реакцією на нього.

Фрейми (від лат. frame – рамка, скелет) – мінімальний опис певного явища, факту чи об'єкта, який володіє здатністю втрати властивостей упізнавання їх за умови видалення з цього опису будь-якої його складової. Розрізняють ф. візуального сприйняття, семантичні ф., ф.- сценарії, ф.- оповіді.

ЛІТЕРАТУРА

1. *Киричук О.В.* Принцип розбудови інноваційної педагогічної системи освітнього закладу // Рідна школа. – 2000. – №11. – С.3–9.
2. *Гегечкори Л.Ш.* Системный подход к обучению языкам взрослых // Методы интенсивного обучения взрослых иностранным языкам. – М.:МГПИИ им. М.Тореза, 1979. – Вып.5. – 159 с.
3. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Высшая школа, 1986. – 102 с.
4. *Петрусинский В.В.* Суггестокибернетический интегральный метод ускоренного обучения // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: МГПИИ им. М.Тореза, 1977. – Вып.3. – С.111–122.
5. *Шехтер И.Ю.* Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении // Вопросы философии. – 1977. – №12.–С.68-75.
6. *Востриков А.А.* Особенности использования внушения в суггестивно-программированном методе обучения // Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в педагогическом процессе. – Пермь, 1979. – С 99–103.
7. *Лозанов Г.К.* Суггестопедия в преподавании иностранных языков // Методы интенсивного обучения иностранным языкам — М.: МГПИИ им. М.Тореза, 1979. – Вып.5. – С.53–62.
8. *Лозанов Г.К* Не логикой единой // Литературная газета. – 1975. – 26 марта.
9. *Бассин Ф.В., Рожнов В.Е.* О современном подходе к проблеме неосознаваемой психической деятельности (бессознательного) // Вопросы философии. – 1975. – №10. – С.94-109.
10. *Моргун В.Ф.*«Суггестопедия» в свете современной психологии учения // Советская педагогика. 1978. – №1. – С.77–86.
11. *Шувалова И.В.* Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г.Лозанова // Иностранные языки в школе. – 1991 – №4. – С.47–51.
12. *Сиротенко А.Й.* Суггестопедичне навчання географії // Радянська школа. – 1990. – №10. – С.69–73.
13. *Чубукова Т.* Суггестопедический подход в обучении общественным предметам старшеклассников: Диссертация канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1995. – 135 с.

14. Гринь І. Інтенсифікація навчання української мови в ліцеї // Українська мова і література в школі. – 2000. – №2. – С.43–45.
15. Пальчевський С.С. Сугестопедичні підходи до фізичного виховання на уроках фізичної культури // Фізичне виховання в школі. – 2000. – №3. – С.43–45.
16. Выготский Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987. – 341 с.
17. Гипнopedия // Техника молодежи. – 1965. – № 11. – С.26–29.
18. Curtis David. Ld 1960.
19. Близниченко Л.А. Ввод и закрепление информации в памяти человека во время естественного сна. – К.: Наукова думка, 1966. – 145 с.
20. Зухарь В.П. Актуальные вопросы нейрофизиологического изучения естественного сна человека в условиях направленного речевого воздействия // Научные и практические вопросы обучения с использованием естественного сна / Под ред. В.П.Зухаря. – М., 1967. – С.61–71.
21. Лаптев В.Д., Квочки А.П., Красильников Л.Б. Электростатическое оборудование гипнopedической лаборатории // Научные и практические вопросы обучения с использованием естественного сна / Под ред. В.П.Зухаря. – М., 1967. – С.156–165.
22. Українська Радянська Енциклопедія / Гол. ред. М.П.Бажан. – К.: УРЕ, 1979. – Т.3. – 351 с.
23. Константиновский М. Днем или ночью // Семья и школа – 1970. – №10.
24. Леон Э.Л. Опыт организации обучения с использованием гипнopedии // Научные и практические вопросы обучения с использованием естественного сна / Под ред. В.П.Зухаря. – М., 1967. – 171с.
25. Зухарь В.П., Пушкина И.П. Гипнopedия // Наука и жизнь. 1964. – №4. – С.60–62.
26. Сегал А.С. Медицинское обследование лиц, обучающихся гипнopedическим способом // Научные и практические вопросы обучения с использованием естественного сна / Под ред. В.П.Зухаря. М., 1967. – С.156–164.
27. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе. – Пермь: ПГПИ, 1971. – 304 с.
28. Хильченко А.Е., Молдавская С.И., Кольченко Н.В., Шевко Г.Н. Исследование функционального состояния коры головного мозга у людей, обучающихся методом гипнopedии // Вопросы психологии. – 1865. – №4. – С.133–139.
29. Свядоющ А.М. Восприятие и запоминание речи во время естественного сна // Вопросы психологии. – 1962. – №1. – С.65-80.
30. Перевозчиков А.Н. Феномен? Синдром? Или? ... – М.: Знание, 1990. – 47 с.

31. Рейдер Е.Г., Либих С.С. Запоминание языкового материала в условиях мышечной релаксации и аутогенной тренировки // Вопросы психологии. – 1967.- №1. – С.106–113.
32. Українська Радянська Енциклопедія / Голов. ред. М.П.Бажан. – К.: УРЕ, 1983 – Т.9. – 558 с.
33. Рейдер Э.Г. О некоторых особенностях усвоения английского языка в сосотоянии аутогенной тренировки. Автореф. дис. канд. пед. наук: / Ленинград. Гос.пед.ин-т. – Л., 1970. – 22 с.
34. Чарный Б.М. Исследование возможности закрепления знаний хронологии с помощью психической саморегуляции // Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в педагогическом процессе. – Пермь: ПГПИ, 1980. – С.79–84.
35. Садовская А.С. Сравнительный анализ эффективности различных приемов релаксопедии // Вопросы внушающего воздействия в педагогике. – Пермь: ПГПИ, 1972. – Т.88. – С.115–124.
36. Метельницкая Т.Н. Функциональная музыка в ходе релаксационных занятий // Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в педагогическом процессе. – Пермь: ПГПИ, 1979. – С.89–97.
37. Сиротенко А.И. Проблемы школьного географического образования в Украине (Дидактический аспект): Дис...докт.пед.наук: 13.00.01. – М., 1995. – 200 с.
38. Лозанов Г.К. Същност, история и експериментални перспективи на сугестопедичната система при обучението по чужди езици // Сугестология и сугестопедия. – 1975. – №1. – С 4–7.
39. Лозанов Г.К. Сугестология и сугестопедия // Работен документ на международното експертно съвещание на ЮНЕСКО. – София, 1978. – С.19–37.
40. Belander-Popvassileva B. La Mýthode Lozanov et la formation des professeurs // The Canadian Modern Language Review. – Ontario – 1979. V.35. No.4. P.559–566.
41. Bancroft W.J. The Lozanov Method and its American Adaptation // The modern Language Jurnal. – 1978. – №4, April. – P. 167–175.
42. Матвеев Д. Физиологические основы суггестии и сугестопедии // Проблеми сугестологии. – София, 1973. – С.152–158.
43. Коменский Я.А. Великая дидактика // Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Н.Г.Песталоцци: Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1988. – С.11–106.
44. Коменский Я.А. Помпедия // Я.А.Коменский, Д.Локк, Ж.-Ж.Руссо, Н.Г.Песталоцци: Педагогическое наследие. – М.:Педагогика, 1988. – С.108–137.

45. Токарский А.А. Гипнотизм в педагогии // Вопросы философии и психологии. – 1890. – Кн.4.
46. Бехтерев В.М. Внущение и воспитание // Избранные труды по психологии личности в 2-х томах. – Санкт-Петербург: Алетея, 1999. – Т.1.– 281 с.
47. Кравков С.В. Внущение / Педагогика и психология внушения .– М., 1924.
48. Поршинев Б.Ф. Контрсуггестия и история // История и психология. – М., Наука, 1971.
49. Бехтерев В.М. Сознание и его границы // Психика и жизнь: Избранные труды по психологии личности в 2-х томах. – Санкт-Петербург: Алетея, 1999. – Т.1. – 281 с.
50. Татенко В.О. Методологічний аналіз соціально-психологічної сутності навіювання (сугестії) // Психологія: Республіканський науково-методичний збірник. – К.: Рядянська школа, 1976. – Випуск 15. – С.3–10.
51. Ковалев А.Г. Психология личности. – М.: Просвещение, 1970. – 391с.
52. Психология: словарь / Под общей ред. Петровского А.В., Ярошевского М.Г. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
53. Ковалев А.Г. Взаимовлияние людей в процессе общения и формирование общественной психологии // Ученые записки Ленинградского педагогического института им.А.И.Герцена. – Л.: ЛГПИ, 1964. – Т.254. – С.123-235.
54. Штерн В. Психология раннего детства. – Петроград, 1922. – 186с.
55. Поршинев Б.Ф. Социальная психология и история. – М.: Наука, 1966. – 187с.
56. Беляев Г.С., Лобзин В.С., Копылова И.А. Психологическая саморегуляция. – Л.: Медицина, 1977. – 160 с.
57. Бояришнова Н.П., Жарикова Л.Е., Якушков Ю.А. Аутогенная тренировка: Методическое пособие. – Л.: Медицина, 1983. – 27 с.
58. Гримак Л.П. Моделирование состояний человека в гипнозе. – М.: Наука, 1978. – 249 с.
59. Деглин В.Я. К вопросу о коллективной психотерапии невроза с нарушением сна (психическая саморегуляция) // Вопросы психотерапии алкоголизма и неврозов / Под ред. В.Е.Рожнова. – М., 1976. – Вып.3. – С.39-44.
60. Дикая Л.П., Гримак Л.П. Теоретические и экспериментальные проблемы управления психическим состоянием человека // Вопросы кибернетики. Психологические состояния и эффективность деятельности / Под ред Ю.М.Забродина. – М., 1983. – С.28–54.
61. Динейко К. Движение, дыхание, психофизическая тренировка. – Минск: Полымя, 1982. – 143 с.
62. Докторский Я.Р. Аутогенная тренировка // Докторский Я.Р. Когда вам больше сорока. – Ставрополь, 1975. – С.174–182.

63. Лобзин В.С. Нервно-психическая саморегуляция методом аутогенной тренировки // Военно-медицинский журнал. – 1975. – №9. – С.39–41.
64. Лобзин В.С., Решетников М.М. Аутогенная тренировка. – Л.: Медицина, 1986. – 279 с.
65. Телешовская М.Э. Учитесь властвовать собой. – К.: Здоров'я, 1983. – 72 с.
66. Алексеев А.В. Себя преодолеть. – М.: Физкультура и спорт, 1982. – 192 с.
67. Богомолов А., Каракашьянц К., Козлов Е. Психологическая подготовка гимнастов. – М.: Физкультура и спорт, 1974. – 80 с.
68. Беляев Г.С. Дыхательная гимнастика как важнейший компонент аутогенной тренировки // Вопросы спортивной психогигиены. – М., 1973. – Вып.2. – С.186–189.
69. Генов Ф. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена. – М.: Физкультура и спорт, 1971. – 186 с.
70. Козин А.П. Если хочешь быть здоров. – К.: Здоров'я, 1984. – 84с.
71. Филатов А.Т. Аутогенная тренировка. – К.: Здоров'я, 1987. – 125с.
72. Дикая Л.Г., Гримак Л.П., Салманина О.М. О критериях эффективности аутогенных тренировок на разных этапах адаптации человека-оператора в экспериментальных условиях // Проблемы инженерной психологии. – Ярославль, 1979. – Вып.3. – С.217–218.
73. Звоников В.М. Использование идеомоторной тренировки на фоне релаксации в процессе летного обучения курсантов // Военно-медицинский журнал. – 1979. – №12. – С.48-50.
74. Бехтерев В.М. Роль внушения в общественной жизни // Объективное изучение личности. Избранные труды по психологии личности в 2-х томах. – Санкт-Петербург: Алетея, 1999. – Т.1. – С.169–219.
75. Бехтерев В.М., Мясищев В.Н. О влиянии гипноза и внушения в нем на простой и сочетательный рефлексы // Труды ГИМЗ. – Л., 1927. – Вып.1. – С.181–227.
76. Пископтель А.А. Природа человека в концепции А.Маслоу // Вопросы психологии. – 1999. – №2. – С.75–86.
77. Евграшина М. Мы вложим в подсознание ваших детей столько информации, сколько нам нужно... // Факты. – 1998. – 21 октября.
78. Маслоу А. Психология бытия. – М.: Рефл., – бук, 1997. – 303с.
79. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти: Навч. посібник. – К.: Центр «Magistr-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. – 255 с.
80. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. – М., 1935. – 1562 с.
81. Лозанов Г.К. Основы суггестологии // Проблемы суггестологии. – София, 1973. – С. 55–70.

82. *Лозанов Г.К.* Сугестология. – София: Наука и изкуство, 1971. – 517с.
83. *Лозанов Г.К.* Сугестология и сугестопедия: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Софийский НИИ сугестологии. – София, 1970. – 35 с.
84. *Куликов В.Н.* Контрсуггестия и воспитание // Взаимосвязь убеждения и внушения в педагогическом процессе. – Пермь: ПГПИ, 1976. – С.50–59.
85. *Лозанов Г.К.* Сугестология // Методика преподавания иностранных языков за рубежом / Сост. Е.В.Синявская, М.М.Васильева, Г.Я.Мясницкая. – М.: Прогресс, 1976. – Вып.2. – С.195–225.
86. *Печчин А.* Человеческие качества / Пер.с англ.– М.: Прогресс, 1980. – 302с.
87. *Журавлева Н.* Внушите мне талант // Аргументы и факты. – 1993. – №14.
88. Закон о психотерапевтической помощи: десять основных принципов / Ассоциация психиатров Украины. – К.: Сфера, 1997. – 24с.
89. *Пушкина И.П., Зухарь В.П.* Психофизиологические механизмы восприятия информации в естественном сне // Научные и практические вопросы обучения с использованием естественного сна / Под ред. В.П.Зухаря. – М., 1967. – С.143–156.
90. *Гарбуз Л.Я.* Некоторые методические вопросы обучения иностранному языку с использованием гипнотического метода // Научные и практические вопросы общения с использованием естественного сна / Под ред. В.П. Зухаря. – М., 1967. – С.33–52.
91. *Бабанский Ю.К.* Оптимизация учебно-воспитательного процесса: Общедидактический аспект. – Педагогика, 1982. – 254 с.
92. *Максимов Ю.А.* Электроэнцефалографическое исследование сна человека при действии звуковых и словесных раздражителей // Научные и практические вопросы обучения с использованием естественного сна / Под ред. В.П.Зухаря. – М., 1967. – С.71–112.
93. *Онищук В.А.* Сущность, функции, структура и классификация методов обучения // Дидактика современной школы / Под ред. В.А.Онищука. – К.: Радянська школа, 1987. – С.175–185.
94. *Фіцула М.М.* Педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. – Тернопіль: Навчальна книга, 1997. – 192 с.
95. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. И.Т.Фролов. – М.: Советская Энциклопедия, 1983. – 840с.
96. *Моисеев Б.К.* Управление психическим состоянием учащихся с помощью релаксопедии // Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в педагогическом процессе. – Пермь: ПГПИ, 1979. – С.11–25.
97. *Моисеев Б.К.* Некоторые вопросы методики релаксопедического обучения иностранным языкам в средней школе // Взаимосвязь убежде-

- ния и внушения в педагогическом процессе. – Пермь: ПГПИ, 1976. – Вып.1. – С.59–83.
98. Костяшкин Э.Г. Индивидуальная работа в школе с трудным подростком. – М.: Педагогика, 1970. – 45с.
99. Артемов В.А. Изучение ребенка. – М.: Наука , 1930. – 72с.
100. Платонов К.И. Слово как физиологический и лечебный фактор. – М.: Медгиз, 1962. –86с.
101. Слободянник Д.П. Психотерапия, внушение, гипноз. – К.: Здоровье, 1966. – 480 с.
102. Клаус Георг. Сила слова / Пер. с нем. – М.: Прогресс, 1967. – 215с.
103. Клейнзорге Х., Клюмбес Г. Техника релаксации / Пер. с нем. – М.: Медицина, 1965. – 73с.
104. Решетников В.И., Ермолаев Б.А. Аутогенная тренировка и мышечная релаксация как условие повышения эффективности усвоения иностранного языка // Проблемы обучения иностранным языкам – Владимир, 1969. Ч.2. – С.24–28.
105. Шварц И.Е. Групповая психическая саморегуляция при условии деятельности зрительного анализатора // Взаимосвязь убеждения и внушения в педагогическом процессе – Пермь: ПГПИ, 1978. – С.32–38.
106. Соборнова Г.Н. Психическая саморегуляция с открытыми глазами // Взаимосвязь убеждения и внушения в педагогическом процессе. – Пермь: ПГПИ, 1978. – С.38–46.
107. Нові обрїї психологічної науки (Інтерв'ю з директором НДІ психології УРСР професором О.В.Киричуком) // Радянська школа. – 1991 – №1. – С.3–7.
108. Дубровский О.О. Лечебная педагогика. – М.: Просвещение, 1989. – 156с.
109. Коменский Я.А. Избранные педагогические произведения: В 2-х т. / Под ред. А.И.Пискунова. – М.: Педагогика, 1982. – Т.1. – 656 с.
110. Щукина Г.И. Педагогика школы. – М.: Просвещение, 1977. – 383 с.
111. Педагогика / Под ред. С.П.Баранова, В.Д.Сластенина. – М.: Просвещение, 1986. – 334 с.
112. Педагогіка / За ред. А.М.Алексюка. – Вища школа, 1985. – 295с.
113. Реформування освіти: позиція виважена, кроки впевнені // Освіта України. – 2000. – 16 серпня.
114. Семенов-Тянь-Шаньский В.П. География и искусство // География в школе. – 1993. – №2.
115. Гатєва Е. Глобализирano художествено изграждане на сугестопедичния учебен процес. – София: НИИ сугестология, 1982. – 208 с.
116. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А.Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. –302 с.

117. Мастерство актера в терминах и определениях К.С.Станиславского. – М.: Советская Россия, 1961. – 519 с.
118. Китайгородская Г.А. Введение нового материала как элемент сугестопедической структуры учебного процесса // Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – С.111–118.
119. Звегинцев В.А. Проблема взаимоотношения языка и мышления в НТР // Вопросы философии. 1977. – №4. – С.88–94.
120. Даскалова З.С. Усвоение нового математического материала младшими школьниками и реализация их математических знаний при воздействии форм сугестопедического искусства: Дис.... канд.пед.наук: 13.00.01. – К., 1982. – 201 с.
121. Гатева Е. Земята на децата. – София: Научноизследователски институт по сугестологии, 1978. – 72 с.
122. Мудрик А.В. Введение в социальную педагогику. – М.: Ин-тут практической психологии, 1997. – 327с.
- 123 Шестов Л. Апофеоз беспочвенности. Опыт адоматического мышления. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. – 213с.
124. Юлина Н.С. Философия для детей // Вопросы философии. – 1993. – №9. – С.151–159.
125. Стенгерс И., Пригожин И. Порядок из хаоса (новый диалог человека с природой). – Пер.с англ. – М.: Прогресс, 1986. – 431с.
126. Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6 т. / Гл. ред. А.В.Запорожец. – М.. Педагогика, 1984. – Т.4. – 432 с.
127. Курганов С.Ю. Ребенок и взрослый в учебном диалоге / Книга для учителей. – М.: Просвещение, 1989. – 262 с.
128. Гончаренко С.У., Мальованый Ю.І. Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти // Рідна школа. – 1994. – №10. – С.30–33.
129. Пригожин И. Философия нестабильности // Вопросы философии. –1991. – №6. С.24–29.
130. Эфроимсон В.П. «Божий дар» или естественный феномен? // Народное образование. – 1991. – №2. – С.137–139.
131. Эфроимсон В.П. «Божий дар» или естественный феномен? // Народное образование. – 1991. – №3. – С.130–135.
132. Бжалаава И. Т. Установка как механизм действия внушения // Вопросы психологии. – 1967. – №2. – С.42–50.
133. Прангришвили А.С. Исследование по психологии установки. – Тбилиси: Ин-тут психологии им. Д.И.Узнадзе, 1967. – 238с.
134. Лингарт И. Процесс и структура человеческого учения: Пер. с чешск. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.
135. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию: становление человека. Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

136. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как психологический аспект изучения творчества // Исследование проблем психологии творчества / Под ред. Я.И.Пономарева. – М.: Наука, 1983. – С.37-41.
137. Гальперин П.Я., Кобылицина С.Л. Экспериментальное формирование. – М.: Изд-во Московского ун-та, 1997. – 100 с.
138. Flovell Y.H., Wellman H.M. Metamemory // Perspectives on the Development of memory and cognition. M.Y., 1997 P.3-39.
139. Матюшкин А.М. Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Вопросы психологии. – 1982. – №4. – С.5-7.
140. Шехтер М.С. Зрительное опознание. М.: Наука, 1982. – 278с.
141. Адрианов М.С. Невербальная коммуникация: паралингвистический дискурс // Вопросы психологии. – 1999. – №6. – С.132–140.
142. Леонтьев А.Н. Деятельность и сознание // Вопросы философии. – 1972. – №12. – С.132–140.
143. Жизнь науки // Антология вступлений к классике естествознания. М.: Наука, 1973. – С.72–84.
144. Кастрюбин Э.М. Ключ к тайнам мозга. – М.: Триада, 1995. – 239 с.
145. Рудестан Н. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
146. Неменский Б.М. Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. – М.: Педагогика, 1989. – С.103–133.
147. Введение в философию / Рук. авт. к-ва Фролов И.Т. – М.: Политиздат, 1990. – Т.2. – 839 с.
148. Николин М.М. Подорож у чарівну країну Граматику // Українська мова і література в школі. – 1991. – №2. – С.12–15.
149. Пальчевський С.С. Гуманізація географічної освіти як засіб розвитку творчих здібностей учнів: Дис. ... канд.пед.наук: 13.00.01, 13.00.02. – К., – 1995. – 160 с.
150. Большая Советская Энциклопедия / Глав. ред. Б.А. Введенский. – М.: БСЭ, 1957. – Т.49. – 602с.
151. Нестеренко С. Оздоровлюватися партами // Освіта. – 1991. – №28.
152. Дубровський А. Лікувальна педагогіка // Все для вчителя / Інформаційно-практичний бюллетень. – 1993. – Липень. – №.13–14.
153. Пестушко В.Ю., Сасихова В.О., Уварова Г.Є. Географія світу. – К.: Абрикос, 1995. – 286 с.
154. Richardson J.T.E. Mental imagery and human memory. N.Y., 1981. – 187 p.
155. Роман Р.М. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі США. – Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – К., 1993.– 170 с.

156. *Мейзи Д.М.* Лечебное воздействие музыки // Ридерз Дайджест. – 1992. – Октябрь. – С.8–12.
157. *Малафій І.В.* Урок у сучасній школі: питання теорії і практики. – Рівне, 1997. – 175 с.
158. Перебудову школи – на рівень сучасних вимог // Радянська освіта. – 1987. – 17 липня.
159. *Волков Б.Б.* Фуги для Баха // Учительская газета. – 1989. – 14 марта.
160. *Френе С.* Нравственное и гражданское воспитание // *Френе С.* Педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 1990. – С.42–57.
161. *Френе С.* Педагогічні інваріанти // Рідна школа. – 1993. – №3. – С.20–24.
162. *Пономарева Э.М.* Вечный поиск // География в школе. – 1993. – №1. – С.44–45.
163. *Лоуренс Джон Питер.* Учитель из соседнего класса // Первое сентября. – 1990. – Сентябрь.
164. *Эверетт А.* Ваша сила внутри вас // На грани невозможного. – 1992. – №4.
165. *Эверетт А.* Вы – гений! // На грани невозможного. – 1992. – №7.
166. *Лернер И.Я.* Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. – М.: Просвещение, 1982. – 196 с.
167. *Айян Д.* Эврика! 10 способов освободить ваш творческий гений. – Санкт-Петербург: Питер, 1997. – 340 с.

Додаток 1

РОЗРОБКА ГЛОБАЛЬНОЇ ТЕМИ «АФРИКА» З КУРСУ «ГЕОГРАФІЯ СВІТУ» 7 кл. Урок 1

МЕТА: забезпечити формування загального образу Африки в єдності фреймів-оповідей, створених на художній основі, з метою передачі індивідуальних «особистісних смислів» учителя учням.

ОБЛАДНАННЯ: картографічні та ілюстративні матеріали, пов'язані з фреймами-оповідями.

Учитель на тлі фізичної карти світу урочисто-піднесений.

– Є у світі сонячний барвистий край, який із найранішого дитинства торкнувся нашого серця крокодилами Генами, слонами та іншими героями улюблених нами мультфільмів. Це – Африка.

(Читає вірш С.Пальчевського «Африка»)

Африка – дитинства моєї мрія.
Африка – напівказковий край.
Вибач, що словами не зумію
Передати твій щедрий сонцеграй,
Розказати про зелений морок,
Що панує в плетиві глей,
Де, здається, гостро пахне порох,
Коли грім оглушує людей.
Спробуй передати красу савани,
У якій – неначе зоопарк,
Де зимою буйні трави в'януть
І жара хапає всіх за карк,
Звідки виrushають у мультфільми
Крокодили Гени і слони.
Де жирафам весело, привільно,
Бегемотам сняться білі сни.
Далі чути спів пісків Сахари,
Де пасати не лягають спать,
Де водою кожний смертний марить,
Коли сонце радить помирать.
Африка – величне царство спеки,
Де засмага – аж до чорноти.
Краю мій, небачений, далекий,
Квіточкою в серці зацвіти.

Далі вчитель ознайомлює учнів із планом вивчення материка, разом з учнями визначає особливості його географічного положення.

— У ході пізнання певного географічного об'єкта, явища або процесу раджу вам користуватися так званим деревом пізнання. Його можна намалювати, а можна й зrimо уявити.



(Краще, коли подібне «дерево» естетично зображене на плакаті і висить біля класної дошки).

— Нехай це дерево пізнання буде завжди у вас перед очима, коли ви пізнатимете наш розмаїтій, багаточий світ. Залишайтесь на все життя у своїй душі художниками. Старанно вимальовуйте коріння дерева пізнання, бо не знаючи історії, не зрозумієте сьогоденної сутності. Чітко малюйте стовбур і основні гілки — учітесь виділяти головні ідеї, теорії, закони, закономірності. Не захоплюйтесь надмірукроною. Ніякий художник не в змозі вималювати кожну квіточку, кожний листочок. Та чи й варто це робити? Бійтесь небезпеки, як у народі кажуть, за деревами та листям не побачить лісу. Бійтесь стати у житті бездушним фотографом, залишайтесь художником. Не забувайте про вершок «дерева пізнання» — то прорив у майбутнє, де житимуть ті діти, батьками і матерями яких ви колись станете.

Наше ознайомлення з Африкою почнеться з корінців «дерева пізнання», яке подарувало нам на сьогоднішній урок свої «гостинці-горішки». Частуючись ними, ми постараємося розкусити кожного з них, щоб відчути смак плодів африканського «дерева пізнання». «Горішок» перший. Хто розкусить?

(Учитель зачитує з листа)

— В Африки на серці — рана: вмерла матінка Гондвана...

(Стисле пояснення історії материка з використанням карти етапів формування материків та океанів)

- Африка всім рідна, близька – предків людства тут колиска...
(Використання карти зони давнього розселення людей)
- Могилу серця Лівінгстона притисла Африка до лона...
(Робота з фізичною картою. Два-три штрихи з історії дослідження)
- Екватор – пояс у «красуні» є...
(Визначальна риса географічного положення. Основні наслідки)
- Тут найпишніший «храм природи»...
(Визначальний наслідок географічного положення. Робота з картою природних зон)
- На руках у тропіків гарячих...
(Робота з фізичною та кліматичною картами. Висновки про безмежність)
- Дарує сніг лише Кіліманджаро і гори, де вершини молоді...
(Робота з фізичною картою. Картина «Сніги Кіліманджаро». Висновок про зміну температури з висотою)
- А у Африки – дівчини «плечі», наче у мужчини...
(Робота з фізичною картою. Вихід на питання: «Як впливає конфігурація материка у його північній частині на природу Північної Африки?»)
- Тут – найбільша у світі кара – Цар-пустеля, Цар-Сахара...
(Робота з фізичною картою. Вихід на запитання: «Які ж причини утворення найбільшої пустелі світу?»)
- А пасат, а пасат для Сахари – рідний брат...
(Робота зі схемою вітрів на території Африки. Повернення до причин утворення пустелі Сахари)
- У вологій жаркій зоні залягли ґрунти червоні...
(Робота з картою природних зон та картою ґрунтів Африки)
- Землетруси тут не норма, бо злякала їх платформа...
(Робота з картою «Будова земної кори»)
- Немов столи, тут підняті рівнини...
(Робота з фізичною картою)
- В Африки – глибокі рани, в них – озера-океани...
(Робота з фізичною картою. Великі Африканські розломи)
- Тут – уран, алмаз, метали – царство корисних копалин...
(Робота з фізичною картою або картою корисних копалин)
- У пустелі чути крик: «Найжаркіший материк!».
(Робота з фізичною та кліматичною картами. Вихід на запитання: «Хто кричить у пустелі? Чому кажуть, що у пустелі «кричить каміння?»)
- Де пігмеї наче діти, там панує вічне літо...

- (Робота з картою природних зон, ілюстративним матеріалом)
- Чи то влітку, чи зимою сонце сяє над тобою...
 - (Пригадування днів року, у які сонце стоятиме в зеніті на тропіках та на екваторі)
 - Через піски найбільшої пустелі спливають хвили цар-ріки...
 - (Робота з фізичною картою)
 - Крізь зелені тунелі ріки води несуть...
 - (Робота з картою природних зон. Розкриття образу «зелених тунелів»)
 - Для Сахелі справжній дар дивне озеро – пульсар.
 - (Робота з картою кліматичних поясів. Місцезнаходження озера Чад)
 - Танганьїка, Танганьїка – незвичайний чемпіон...
 - (Робота з фізичною картою. Визначення суті чемпіонства)
 - Сухі річища – ваді та уеди – знак скупості обшарпаних пустель...
 - (Робота з фізичною картою та картою природних зон. Можливий ілюстративний матеріал)
 - А в савані, а в савані, трави висохли останні. Прийде час – поллить дощі, всі намокнуть як хлющі...
 - (Робота з картою природних зон. Можливий ілюстративний матеріал)
 - Є сестриця у пустель. Звуть її усі Сахель...
 - (Робота з картою природних зон. Ілюстративний матеріал)
 - Поміж трав жирують зебри, отакі смугасторебри...
 - (Робота з картою природних зон. Ілюстративний матеріал)
 - У савані вік росте дивне дерево святе...
 - (Робота з картою природних зон. Ілюстрація баобаба)
 - Африканська дивна сажа добрим людям шкіру маже.
 - (Ілюстрація. Розкриття суті образу «сажі»)
 - Що за карта? Глянути страх – наче свита у латках...
 - (Демонстрація політичної карти Африки)
 - Що за дім стоїть без даху...
 - (Робота з картою природних зон, політичною картою світу. Ілюстративний матеріал)
 - Африка – земля дітей...
 - (Ілюстративний матеріал. Статистичні дані)
 - Ямс, батат і маніок – хліба людського шматок...
 - (Ілюстративний матеріал).
 - Ананас, манго, банани африканські п'ють тумани...
 - (Робота з комплексною картою Африки)
 - Країну древніх пірамід показує арабський гід...
 - (Робота з політичною картою Африки)

— Де дракон гірський дрімає, скарби надр охороняє, простяглась країна ПАР. Серед бідних — справжній цар...

(Робота з фізичною та політичною картами Африки. Ілюстративний матеріал)

— Можна й в Африці співати, якби всіх нагодувати...

(Визначення як однієї з глобальних проблем людства)

— Гарна в Африці природа, берегти б її народу.

(Визначення як однієї з глобальних проблем людства)

— Ось і закінчилися подаровані «деревом пізнання» Африки «горішки». Не всі з них нам вдалося «розкусити». «Розкусимо» їх на наступних заняттях. Подібних «горішків» Африка має дуже багато. Чим більше її любите, тим більше вона «частуватиме» вас ними.

У науці такі «горішки» називають фреймами. У перекладі з англійської мови це слово означає рамка, скелет, основа. Таким чином, фрейм — це мінімальний опис певного явища, факту чи об'єкта, що володіють властивостями, втратя яких призводить до невпізнання згаданих явищ, фактів чи об'єктів. Це неначе цеглиночки, з яких вивершується будова світопізнання. Чим більше цеглиночек, тим вищою буде ця будова.

А тепер повернімося до нашого «дерева пізнання». Спробуймо пригадати, які з наведених сьогодні фреймів-оповідей стосуються різних частин «дерева пізнання»: коріння, стовбура, гілок, крони, вершка...

(Таким чином проводиться закріплення первинного фреймового матеріалу, перевірка ступеня його запам'ятовування, корекція. За бажанням учитель може оцінити кількох учнів. Виправлення допущених помилок робиться непомітно, у вигляді ствердження правильної відповіді)

— Запишіть у робочих зошитах домашнє завдання: переглянути заголовки та малюнки §§33–47 підручника «Географія світу» В.Ю.Пестушка, В.О.Сасихова, Г.Є.Уварової. Розглянути карти атласу, присвячені Африці. Можете записати у робочі зошити найулюбленіші «горішки», які вам запам'ятались. За бажанням розфарбуйте «дерево пізнання». Хто полюбляє малювати, може ілюструвати міні-малюночками улюблені фрейми.

Урок 2

МЕТА: поглиблення картографічного образу Африки шляхом роботи з контурною картою, «прив'язкою» до неї фреймів-оповідей («горішків»), складання на базі контурної карти ЛОС (листів опорних сигналів), виконання на контурній карті запланованих практичних робіт, введення їх у систему ЛОС.

ОБЛАДНАННЯ: контурні карти, атласи, фломастери або кольорові олівці, записи фонової релаксуючої музики.

Декілька хвилин на початку уроку вчитель відводить на те, щоб продемонструвати класу кращі зразки «дерев пізнання», розфарбовані учнями вдома, пригадати послідовність параграфів теми «Африка». Дає можливість зачитати кільком учням їхні улюблені «горішки».

Учитель:

— Африка величезна. Її площа 30,5 млн.км². Ми не в змозі охопити її своїм поглядом. Тому сьогодні нас виурчатимуть контурна карта й атлас, які допоможуть створити графічний образ цього величного континенту. Перед нами зараз контури Африки. Це лише контури. У їхніх межах ми з вами, як добрі чарівники, повинні оживити Африку. Повернути їй її ріки, озера, гори, рівнини, півострови тощо. У міру можливостей за допомогою символів створити своєрідні фрейми, які відображали б характерні риси та динаміку життя природи Африки...

(Під керівництвом учителя учні позначають крайні точки материка, визначають його протяжність. Використовуючи різноманітні карти атласу, складають на контурній карті ЛОС. Позначають кліматичні пояси, природні зони, виділяють кліматичні області, особливості рельєфу, які впливають на формування клімату, теплі та холодні течії, пануючі вітри. Динаміка життя природи відображається символами або фрагментами малюнків. Наприклад, у природній зоні вологих вічнозелених екваторіальних лісів висхідні потоки повітря показують стрілкою, на вістрі якої зависла хмарка, що сіє дощем. У хмарці — цифра, яка позначує річку кількістю опадів. Унизу стрілки — букви Н.Т., якими позначується низький атмосферний тиск. У субекваторіальному кліматичному поясі черговість вологого та сухого періодів року зображується дробовим відношенням сяючого сонця і дошової хмарки, біля яких, відповідно, стоять букви З., В.Т. (зима, високий атмосферний тиск), Л., Н.Т. (літо, низький атмосферний тиск).

Під час роботи стищено ззвучить у стереозаписі релаксуюча музика. Учитель разом з учнями в процесі відшукування та позначення певних географічних об'єктів на контурній карті пригадують фрейми-оповіді попереднього уроку, коментують їх, «прив'язуючи» до карти. Намагаються «розкусити» деякі «нерозкушенні горішки»)

Домашнє завдання: Самостійно дооформити контурну карту, позначивши всю необхідну для запам'ятовування географічну номенклатуру. Хто бажає, може естетизувати ЛОС, зафарбувавши сонце золотистим кольором, хмарку блакитним. ЛОС, які хтось вирішив поглибити, удосконалити, деталізувати на основі тексту §§33–47 підручника, відповідно будуть оцінені. Деталізувати ЛОС можна придуманими формулами типів клімату, знайденими оригінальними методами зображення динаміки природних процесів тощо...

Урок 3

ФОРМА: Сеанс запам'ятовування.

МЕТОД: Міні-ермітаж.

МЕТА: досягнення явища гіпермнезії в оволодінні статистичними матеріалами та окремими фреймами, сформованими на лінеарній основі. Статистичне закріплення образу Африки, її місця в світі.

ОБЛАДНАННЯ: магнітофон. Запис релаксуючої музики (тривалість до 30 хв.). Можна використати музику Раймонда Паулса до кінофільму «Довга дорога в дюнах». Заздалегідь підготовлений текст для «міні-ермітажу».

Учитель:

— Образ Африки як частинки нашого світового дому виступає не лише в барвах та формах, а й у певних кількісних та якісних показниках, динаміці окремих процесів. Сьогодні ми запам'ятаємо цей навчальний матеріал, не витрачаючи на сам процес запам'ятовування жодних зусиль. Після сеансу ви зможете пересвідчитись у власній талановитості. Під час сеансу довіртеся прекрасній музиці, відпочивайте. Цифри, назви, вислови запам'ятуватимуться самі собою...

(Згідно з уже описаною технологією розпочинається проведення «міні-ермітажу». Вловивши момент входження учнів у стан психорелаксації, учитель виводить музику «за кадр». Вона звучить стишено, як фон. На цьому фоні розпочинається введення тексту в так званій інтонаційній колисці. Тобто перший раз речення читається із запитальною інтонацією, удруге — з м'якою, ліричною, утрете — з імперативною)

Текст для «міні-ермітажу»

- 1) Площа Африки 30,3 млн км² — це почесне 2-ге місце після Євразії.
- 2) Тут проживає понад 650 млн чол. 2-ге місце після Євразії.
- 3) Із майже 200 держав світу тут знаходиться 55.
- 4) У часи роботоргівлі з материка вивезли близько 100 млн чол.
- 5) Найвідоміший дослідник Африки Давід Лівінгстон (1841 — 1873 рр.).
- 6) В основі материка лежить Африкано-Аравійська платформа.
- 7) Північно-західну Африку з висотами до 1000 м називають Низькою, південно-східну з висотами понад 1000 м — Високою.

- 8) На екваторі впродовж року близько +26°C.
- 9) На крайньому півдні і півночі пересічна температура зими +12°C.
- 10) У пустелі Сахара місцями температура перевищує +50°C.
- 11) В екваторіальному кліматичному поясі повітря, нагріваючись, піднімається вгору, де охолоджується і наближається до стану насыщення, – майже щоденно йдуть дощі.
- 12) У тропічних кліматичних поясах повітря, опускаючись, нагрівається і віддаляється від стану насыщення – стоїть жарка сонячна погода.
- 13) На екваторі випадає близько 3000 мм опадів, а в тропіках – 50–100 мм.
- 14) Найдовша річка світу Ніл – 6671 км.
- 15) Найбільший водоспад Африки – Вікторія – висота 120 м.
- 16) Друге за глибиною озеро світу – Танганьїка – 1470 м.
- 17) Друге за площею прісноводне озеро світу – Вікторія – 68 тис.км².
- 18) У вологих екваторіальних лісах росте близько 25 тис. рослин, понад 1000 видів дерев. Висота найвищих – до 80 метрів.
- 19) Слонова трава в савані сягає 3 м висоти, а загальний травостій – до 5 м.
- 20) У пустелі Сахарі температура повітря вночі опускається до +10°C, у день подекуди піднімається до +50°C і вище.
- 21) Кам'янисті пустелі називають гамадами, піщані – ергами, глинясті – серирами. Ерги займають лише п'яту частину Сахари.
- 22) Національні парки: Серенгеті (копитні), вулканічний кратер Нгоронгоро, парки Ківу, Кагера, Кіліманджаро (антилопи, жирафи, бегемоти, буйволи).
- 23) Найвища точка Атлаських гір – гора Тубкалль – висота 4165 м.
- 24) Сахарський вітер – суховій сірроко - підвищує температуру в горах Атласу до +50°C.

- 25) Полюс тепла планети – у Сахарі. На пустельному узбережжі Червоного моря на поверхні ґрунту +82,5°C.
- 26) Добові коливання в Сахарі на ґрунті 70°C.
- 27) Абсолютний мінімум температури на материкові горах Атлас – 20°C.
- 28) У Східній Африці виявлено кам'яні знаряддя, вік яких 2,5 млн років.
- 29) Максимальний зріст пігмеїв 150 см.
- 30) Нігерію населяє понад 200 племен.
- 31) Щорічно населення Африки зростає на 10 млн чоловік.
- 32) Понад 40% африканців мають вік менше 40 років.
- 33) За 1950–1990 pp. населення материка зросло втричі.
- 34) Найвища густота населення в долині р. Ніл – 1000 чол на 1 км².
- 35) Середня густота населення в Африці – 22 чол. на км².
- 36) Сільське населення на материкові становить 4/5 від загальної кількості.
- 37) Африка виробляє менше 1% світової промислової продукції.
- 38) У сільському господарстві Африки зайнято 80% населення.
- 39) Єгипет за населенням нагадує Україну – 52 млн чол.
- 40) Нігерія – найбільша за населенням країна Африки – 105 млн чоловік. Тут 500 мов 200 народів.
- 41) У найбагатшій країні – Південно-Африканській Республіці проживає 37 млн. чоловік.
- 42) В Алжирі проживає 25 млн чоловік.
- (Після завершення «міні-ермітажу» проводиться географічний «диктант». Учні класу розподіляються на два варіанти. Первому зачитуються

дані в напрямі від №1 до № 42. Другому – навпаки. Після завершення диктанту учні самі перевірять його результати. Для цього вчитель демонструє на дошці заздалегідь підготовлені правильні відповіді. Обмінюються враженнями. За необхідності вчитель окремі моменти коректує)

Домашнє завдання: Переглянути ЛОС на контурній карті. Перелистувати тексти §§33–47. Спробувати відшукати в ЛОС і текстах параграфів ті місця, які пов’язані з матеріалами «міні-ермітажу» та географічного диктанту.

Урок 4

(Перша підтема глобальної теми «Африка»)

ЗМІСТ: Вологі екваторіальні ліси.

МЕТА: формування образу вологих екваторіальних лісів як складової загального образу Африки.

ОБЛАДНАННЯ: різноманітні тематичні карти, атласи, ЛОС, фломастери або кольорові олівці, обладнання для гри «Що? Де? Коли?», магнітофон, записи релаксуючої музики.

Учитель:

— Сьогодні, ідучи до школи, звернув увагу на будівлі нашої вулиці. Які вони різноманітні, деякі - напрочуд красиві. Особливо приміщення храму. І подумалося: яка прекрасна людина як будівничий. З однотипних трафаретних цеглинок уміє творити таку красу. Але незабаром я замислився і прийшло на думку інше. А хіба матінка-природа не такий же будівничий? Адже якщо глибше подумати, у неї є теж свої «цеглинки», з яких вона вибудовує свої «храми». Чи ж здогадуєтесь ви, про що я зараз кажу? Так, я маю на увазі природні компоненти та природні комплекси. Перші виступають своєрідними цеглинами в руках матінки-природи, другі – храмами. Багато їх за довгу історію планети набувала матінка-природа. Чимало їх безповоротно зникло, залишивши нам свої уламки. Чимало зустрічають людей щоденно. Але є серед цих храмів найрозкішніший, найпишніший. Як ви гадаєте, який природний комплекс я маю на увазі? Так, це вологі екваторіальні ліси. Це воістину найвеличніший храм життя нашої планети. Ще древні говорили: щоб піznати красу храму, треба ввійти в нього. Приготуймося ж до цього входження. Поверніться до вікна. Подивіться в небо. Уявіть на хвильку себе в ньому. Вдихніть глибоко повітря. Затримайте його на кілька секунд у грудях, уявляючи блакитним, як у дрімучому лісі. Повільно видихніть. Зробіть так кілька разів, потягуючись і розводячи врізnobіч руками. А зараз покладіть руки на парту одна на одну долонями вниз. Опустіть голову на руки і заплющіть очі. У найрозкішніший храм

природи вас уведе мій голос і музика. Слухаючи їх, уявляйте картини природи. Розвивайте свою уяву, фантазію. Пам'тайте, що якраз вони допомогли геніальним представникам людства створити шедеври мистецтва, подарувати світу наукові відкриття...

(У «кадр» вводиться релаксуюча музика в стереозаписі. Через хвилину - півтори виводиться «за кадр». Продовжуєстишено звучати як фон. Уводиться текст. Учитель читає його емоційно, схвильовано)

Текст для «міні-ермітажу»:

– Зелений океан екваторіального лісу... Невтримна радість сповнює серце. Царство зелені! Вона розлита повсюдно. Навіть кора і та на багатьох деревах зелена. Верхівки лісу підкорені ритму безкінечних хвиль. Ті хвилі катять і катять кудись уперед, у блакитну безвість і безкінечність. Могутні дерева здіймають свої крони на висоту до 80 метрів. Спокійно величують у своєму велетенському товаристві, переплетені товстими зміїстими ліанами. Ці велетні надзвичайно горді та благородні. Їхні корені так глибоко входять у землю, що не забирають поживних соків у верхніх шарів червонястого ґрунту, де розкинулися корені нижчих дерев. Своїми потужними кронами вони захищають менших братів від спекотного проміння сонця і надмірного випаровування. Тому в самих них листя жорстке й туге. Міцними гілками по-братьськи переплітаються ці дерева одне з одним, щоб легше вистояти самим і врятувати інших під час жахливих екваторіальних ураганів. Це, мабуть, і їх, як і нас, людей, стосуються слова з поезії С.С. Пальчевського:

Бува, що світ, мов келих, дзвінко б'ється,
І чорний вітер люто валить з ніг.
Але як солодко духмяне небо п'ється,
Коли когось від смерті уберіг.

Темні сторони життя і тут знаходять своє місце: на стовбурах і гілках благородних гігантів примостилися рослини—паразити. День і ніч смокочуть чужі соки. Їхні квіти настирливо мозолять очі своєю яскравістю. Нагадують чимось наше, людське, сьогоденне.

Можливо, у житті й тебе затисне.
Скрутити в'язи труднощам готовий.
І хоч життя на ниточці повисне,
Чужим корінням, друже, не рятуйсь.

C.C.Пальчевський

А ось дерева нижчих ярусів. Банан. Щоразу після плодоношення його стовбур і крона відмирають. Але корінь зберігається, щоб знову і знову дарувати світові свої чудові плоди.

Серед цього шестиярусного царства лісу в колі переможців – ліана. Усе її життя – це боротьба за світло. Вона звивається змією, обплутуючи стовбур дерева, гілки, тягнеться від однієї крони до іншої, і все заради головної мети – спалахнути зеленим вогником там, у високості, у царстві синього неба і золотого сонця.

Перше захоплення від океану зелені згасає, а натомість серце сповнює острах. Незайманий ліс вражає своєю мовчазністю. Лише зрідка тиша порушується криками папуг, зойками мавп, дзвінкими голосами деревних амфібій, різким стрекотом комах. Важко дихати. Задушливо й парко, як у лазні. Виступає рясний піт. Млявість і апатія сковують усе тіло. Дощова злива знижує температуру, але через вологість нічим дихати. Мучить спрага, хоч долі – калюжі, болото, скрізь вода – сухого місця не знайдеш. А в цій воді приховані страшні хвороби. Пити її не можна.

І їжу зберегти неможливо – вона гніє. За одну ніч шкіряне взуття вкриється пліснявою. Заліznі речі швидко іржавіють. У податливій вологій лісовій підстилці шелепотять змії, ящірки. Невеликі змійки, укус яких смертельний, затайлися на нижніх вітах дерев.

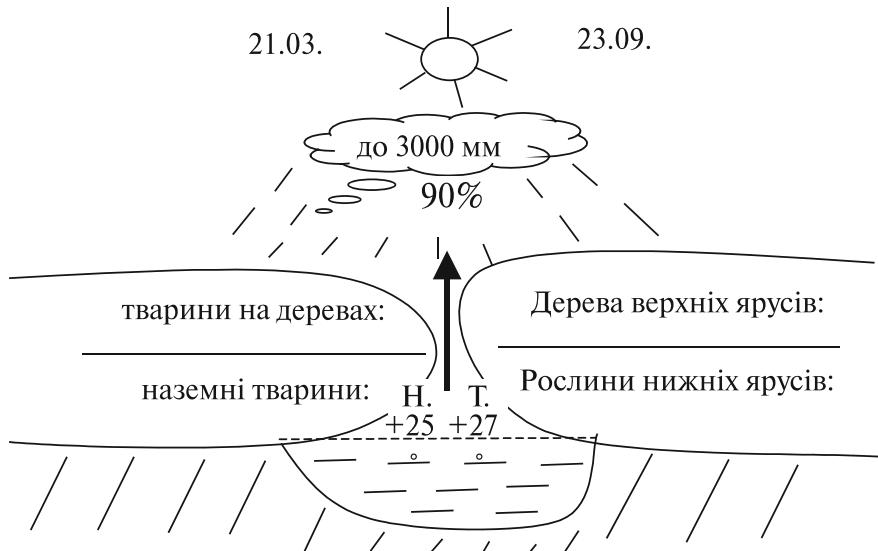
Вгорі по гілках з виском пробігають мавпи. Здивовано поглядає вниз симпатичний шимпанзе. Вовтузиться в глухих місцях похмурий горила. А ось нестримний леопард доганяє свою жертву окапі – родичку жирафи. Закони гілій суворі й жорстокі. У цьому царстві виживає сильніший, спритніший, кмітливіший.

Крізь похмурі зелені тунелі лісу плавно несуть свої щедрі води ріки. Невідомі їм ні льодостави, ні межені в цьому світі сліпучого сонця, рясних злив і вічного літа. Пливуть тихо, поважно, невпинно, знаючи, що в блакитних колообігах життя їм суджено знову й знову повернутися до своїх далікіх витоків.

(Після завершення читання вчитель уводить релаксуючу музику «в кадр». Вона продовжує звучати до однієї хвилини. Поступово вчитель стиše її і вимикає)

– Завершилася наша подорож у екваторіальний ліс. Повертаємося на урок. Розпустили очі. Підняли голову. Глибоко вдихнули повітря. Потягнулися. Видихнули. Ще раз. Поклали руки на парту. Продовжуємо урок. Приступаємо до синхронного моделювання – намалюємо те, з чим ми зустрілися впродовж подорожі.

(Учитель малює на дошці, використовуючи кольорову крейду, а учні – у зошитах, користуючись кольоровими олівцями чи фломастерами. Упродовж малювання ведеться бесіда евристичного характеру)



Запитання вчителя, які він ставить упродовж синхронного моделювання:

- Чому я малюю рівну поверхню?
(Бо вологі екваторіальні ліси розташовані в основному на рівнині)
 - Чому вода в річці врівень з берегами?
(Тому що екваторіальні ріки повноводні впродовж усього року, осільки тут майже щодня йдуть дощі)
 - Як ми намалюємо ліс по обидва боки ріки?
(Так, як сказано про це у фреймі: «Крізь зелені тунелі ріки води не-суттєві...»)
 - За кліматичною картою визначте температури літа та зими. Записуємо. За схемою розподілу поясів атмосферного тиску пригадуємо, у якому поясі атмосферного тиску знаходяться вологі екваторіальні ліси?
 - Буквами Н.Т. позначаємо пояс низького атмосферного тиску. Що ж відбувається з повітрям у екваторіальному поясі, де панує низький атмосферний тиск? Пригадайте відповідну «формулу» із сеансу запам'ятовування і фрагмент ЛОС, який стосується цього.

(В екваторіальному кліматичному поясі, де область низького тиску, повітря, нагріваючись, піднімається вгору, де охолоджується і наближається до стану насищення, майже щодня ідуть дощі)

— Пригадуємо із сеансу запам'ятовування річну кількість опадів у природній зоні вологих екваторіальних лісів. Записуємо. Для того, щоб нама-

лювати наступний фрагмент нашого малюнка, необхідно відгадати загадку. Подумайте, про що в ній ідеться?

Що за гам, що за крик в лісі учинився?
 Сам горила з переляку бананом вдавився:
 Як прийшла обідня лінь,
 Хтось украв у мавпи тінь.
 Двічі в рік таке трапляється.
 Як це диво називається?

С.С. Пальчевський

(День весняного та осіннього рівнодення. В обідню пору сонце знаходиться в зеніті)

— Де ж ми намалюємо сонце? Рівно в зеніті. По обидва боки його напишемо дні весняного і осіннього рівнодення.

Завершите малюнок удома. За бажанням розфарбуйте його. Читаючи текст §39, упишете у визначені на малюнку місця назви рослин нижніх і верхніх ярусів, назви наземних тварин і тварин, які живуть на деревах. Хто захоче детальніше ознайомитися з цим «царством зелені», з його рослинами і тваринами, життям найменших у світі людей — пігмеїв, може використати додаткову літературу, яка є в шкільній бібліотеці. Список її висить на дощці. Подивитесь на перерві.

У народі кажуть: «Слів з пісні не викинеш...». Так і в науці. Є слова, які не можна замінити іншими в науковому тексті. Для того, щоб їх запам'ятати, ми зіграємо гру «Поети». Я читатиму рядки вірша. Ваше завдання назвати останнє слово останнього рядка, яке відповідно римувалося б.

Грунтознавці чути крик:
 — Перегній із ґрунту зник!
 Де ж то він дівається?
 Мабуть, ...

в	и	м	и	в	а	е	т	ь	с	я
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Там, де блискавки шпиряють,
 Де гучні громи гукають.
 Там, де сонце жарке, вільне,
 У вершечків листя ...

щ	i	л	ь	н	е
---	---	---	---	---	---

(У випадку, коли учні не пригадують, учитель переводить гру «Поети» у гру «Поле чудес»)

— Пригадаймо з першого уроку «горішки», які нам подарувало «дерево пізнання» Африки.

(Учні пригадують. Уразі потреби — з допомогою вчителя)

— Тут найпишніший храм природи...

— Де пігмеї наче діти, там панує вічне літо...

— Чи то влітку, чи зимою — сонце сяє над тобою...

— Крізь зелені тунелі ріки води несуть...

— Чи ж усі «горішки» ми розкусили? Два перші не зовсім? Так, два перші «горішки» ховають багато таємниць. Для того, щоб «розкусити» їх, приступаємо до гри «Що? Де? Коли?». Перші парті через одну повернулися до своїх сусідів. Сформували команди. Виставили назви і символи команд.

Питання перше. Як відомо, одним із найулюблених місць нашого відпочинку є ліс. Там легко дихається і співається. Будинки відпочинку, санаторії, так звані лісові школи для хворих дітей будують у лісовах масивах або близько до них. Увага! Запитання:

— Чому в найвеличнішому лісі світу, де навіть кора на стовбурах дерев, і та зелена, людині важко дихати?

(Якщо учні після «мозкової атаки» не дають правильної відповіді, учитель переводить гру в «Поле чудес», з допомогою якої виводить учасників гри на два ключові слова правильної відповіді:

в	у	г	л	е	к	и	с	л	и	й	г	а	з
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Учні після повторної «мозкової атаки» згадуються, що через постійні високі температури, велику вологість повітря відбувається посилення гниття, унаслідок чого в повітря потрапляє багато вуглекислого газу)

Питання друге:

— Чому не в пекучих пісках Сахари, не в жорстоких льодах Гренландії, а в «найпишнішому храмі світу» — у вологих екваторіальних лісах — живуть найменші люди світу — пігмеї?

(У випадку, якщо після чергової «мозкової атаки» учні не виходять на правильну відповідь, учитель повертає їх до гри в «Поле чудес». Ключові слова правильної відповіді.

п	р	о	м	и	в	н	i	г	р	у	н	т	и
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Вони наштовхують школярів на думку про те, що щоденні дощі вимивають із ґрунтів багато цінних для росту людини мікроелементів, які через посередництво рослинного світу «не доходять» до людини)

— А зараз зіграємо в чергову гру «Будівничий». Як ми вже згадували, найбільшим будівничим у цьому світі є сама матінка —природа. Сьогодні нам випала честь стати на її місце. Ми вже знаємо, що свої «храми», природні комплекси вона вибудовує з «цеглинок» — природних компонентів. Спробуйте й ви збудувати з них величний «храм» — природний комплекс вологого екваторіального лісу. Для будівництва пропонується своєрідна «цегла» — набір окремих характеристик природних компонентів. Постарайтесь вибрати з них ті, які стосуються природного комплексу вологого екваторіального лісу. На роботу відводиться дві хвилини. Хронометром слугуватиме музика, яка допомагатиме працювати вам рівно дві хвилини.

(Музика слугує не лише хронометром, а й фоном для самостійної роботи. Звучить стищено. Задовольняє вимоги психорелаксації. На дошці записано набір окремих характеристик природних компонентів, з яких учасники гри повинні вибирати потрібні.

1. Високий атмосферний тиск.
2. Повноводні ріки.
3. Низький атмосферний тиск.
4. Грунти з потужним шаром перегною.
5. Грунти без перегнійного шару.
6. Вологе жарке повітря.
7. Сухе жарке повітря.
8. Повітря, піdnімаючись, охолоджується...
9. Повітря, опускаючись, нагрівається...
10. Листя високих дерев жорстке і щільне.
11. Листя високих дерев пишне і ніжне.
12. Грунти червоноzemі.
13. Грунти чорноземі.
14. Два дні в рік сонце в zenіті.
15. Узимку сонце низько над горизонтом.

Завдання для учнів: вибрати і записати порядкові номери тих характеристик природних компонентів, які стосуються природної зони вологих екваторіальних лісів.

Правильна відповідь:

2 3 5 6 8 10 12 14

Після того, як музичний «хронометр» перестав звучати, учням пропонується гра «Сам для себе вчитель». Відкривається на дошці індекс правильної відповіді. Кожний має можливість оцінити самого себе. Учитель у спілкуванні з класом швидко оцінює результати гри, здійснює відповідну корекцію. Коротко підбивається загальний підсумок уроку, пропонується вибрати домашнє завдання крім того, яке задавалося під час уроку)

— Через декілька уроків, на яких будуть вивчені глобальні підтеми, на кількох уроках у нас відбуватиметься захист ваших творчих робіт з глобальної теми «Африка». Уже сьогодні ви маєте можливість вибрати собі творчі роботи і виконати їх. З детальним списком таких робіт ви можете ознайомитися на перерві. Виберайте ту, яка вам найбільше до вподоби. За бажанням можете придумати власну роботу. Лише пам'ятайте, що на захисті кожну з її деталей необхідно буде пов'язати з навчальним матеріалом пройденої глобальної теми.

А сьогодні ми прощаємося з природною зоною вологих вічнозелених екваторіальних лісів. Більшість із нас уже ніколи так близько не зустрічатиметься з цим царством «повсюдно розлитої зелені».

Прощай, бездонний океане
Його Величності життя!
Можливо, час колись настане
І там, де страдницьке виття
Полярних вітрів стисне скроні,
Згадаємо цей дивний світ,
Його смагліючі долоні,
Зелений морок пишних віт,
Тропічних злив шалені хвилі,
Гарячий розчерк блискавиць
І на нічному небосхилі
Яскраві спалахи зірниць.
І серце радістю наплеться,
Що десь у сизих далях, там,
Життя могутнім пульсом б'ється
Наперекір усім льодам.

C.C. Пальчевський

(Урок закінчується своєрідним гімном життю – урочистим музичним фрагментом, який дещо стищено продовжує звучати на перерві, коли учні за бажанням ознайомлюються біля дошки зі списком рекомендованої літератури або вибирають творче завдання для захисту)

СПИСОК ПРОПОНОВАНИХ ТВОРЧИХ ЗАВДАНЬ ДЛЯ ЗАХИСТУ ГЛОБАЛЬНОЇ ТЕМИ «АФРИКА»

Тема 1. «Могилу серця Лівінгстона притисла Африка до лона...» (Ідеється про історію дослідження Африки, найяскравішою сторінкою якої стали подорожі англійського дослідника Давіда Лівінгстона).

Тема 2. «Екватор-пояс у красуні є...» (Показати, що «дарував» Африці екватор-пояс: яку «красу» і які проблеми).

Тема 3. Хто полюбляє моделювати, може виготовити з пластиліну або з інших матеріалів муляжі будови земної поверхні Африки. У поясненні використати матеріали геологічної історії материка. Пояснити причину появи тих чи інших форм рельєфу.

Тема 4. Хто полюбляє моделювати, уявляти, фантазувати, тому пропонується спробувати виготовити з пластиліну або інших матеріалів муляж будови земної поверхні Африки, яка сформувалася б за умови нівеляції впливу зовнішніх сил на рельєф материка.

Тема 5. Хто полюбляє проектувати, уявляти себе в майбутньому величким промисловцем-бізнесменом, тому підготувати можливий проект свого бізнесу, який можна було б пов'язати з видобутком та первинною переробкою корисних копалин у країнах Північної, Західної, Центральної, Східної та Південної Африки.

Тема 6. Для тих, хто полюбляє фантазувати, написати твір на тему «Що змінилося б у долі ПАР, якби на півдні материка кристалічний фундамент Африкано-Аравійської платформи був не піднятий, а навпаки – занурений у глибину?».

Тема 7. Для тих, хто любить синтезувати різноманітні образи в одній картині, намалювати картину, яка синтезувала б поетичні образи вірша С.Пальчевського «Африці».

Тема 8. Для тих, хто любить колекціонувати, підготувати виставку на тему «Це з Африки». Бути готовим до «захисту» кожного експоната.

Тема 9. Хто полюбляє технічну творчість, виготовити динамічні моделі «Зміна повітряних мас за сезонами в кліматичних поясах Африки», «Переміщення за сезонами поясів високого і низького атмосферного тиску в Африці».

Тема 10. Для любителя фантастики тема твору «Як змінилася б природа Африки за умови відсутності зміщення за сезонами поясів високого і низького атмосферного тиску?».

Тема 11. Для майбутніх любителів бізнесової діяльності підготувати до захисту проекти туристичних комплексів у районах Африки з різними типами кліматів.

Тема 12. Любителям погляду в далеке майбутнє, патріотам перспектив людства підготувати до захисту проект використання в майбутньому енергетичних ресурсів Африки, пов'язаних з її кліматичними особливостями.

Тема 13. Любителям поетичного слова скласти вірш про пігмея, який проводжає в останню дорогу спілені у вологому екваторіальному лісі сапель та ебен. Довго маленька людина біжить за вантажним автомобілем, який вивозить «тіла» дерев з лісу.

Тема 14. Відомо, що пігмеї обожнюють свій ліс. Складають і співають для нього пісні. Допоможіть пігмеям створити пісню для вологого екваторіального лісу українською мовою.

Тема 15. Любителям уніфікацій, математичних підходів до життя, використовуючи матеріали ЛОС, карти атласу, кліматичні діаграми на стор.137 підручника «Географія світу» В.Ю.Пестушка, В.О.Сасихова, Г.Є.Уварової, скласти формули різних типів клімату Африки. Підготувати їх захист.

Тема 16. Любителям малювання, символіки, алегорії. Пов'язуючи власні асоціації з науковими даними, які висвітлені в §§ 37, 38 підручника географії, а також у рекомендованій додатковій літературі, намалювати асоціативний малюнок, на якому в людській подобі передати основні властивості великих водних об'єктів Африки: рік Нілу, Конго, Нігеру, Замбезі, Лімпопо, ваді, уеди; водоспаду Вікторія; озер Вікторія, Ньяса, Танганьїка. Підготуватися до захисту виразу їхніх облич, поз, фрагментів навколошнього їх фону.

Тема 17. Любителям сивої історичної давнини. Розвинуту тему «Африка всім рідна, близька – предків людства тут колиска».

Тема 18. Любителям поетичних куточків планети. Етюд «Дарує сніг лише Кіліманджаро». Форма і засоби на вибір автора.

Тема 19. Для любителів математичних підходів до життя розв'язати математичні задачі географічного змісту. (У випадку вибору тим чи іншим учнем цієї теми вчитель вручає йому конверт з математичними задачами географічного змісту.)

Тема 20. Для любителів математичних підходів до життя придумати математичні задачі географічного змісту з теми «Африка».

Урок 5 (Друга підтема глобальної теми «Африка»)

ЗМІСТ: Савани та рідколісся.

МЕТА: сформувати образ саван та рідколісся як складової загального образу Африки.

ОБЛАДНАННЯ: різноманітні тематичні карти, атласи, ЛОС, ілюстративні матеріали, магнітофон, записи релаксуючої музики.

Учитель (зачитує вірш С.С. Пальчевського):

В Африці є дивний край.
Де він – спробуй угадай.
Є там літо і зима.
Осені ѹ весни нема.
Влітку – з патлами дощі,
Наче у племен вожді.
А сліпучою зимою

Сохнуть трави під ногою.
 Навіть велетні-слони,
 Мабуть, бачать жовті сині.
 Неборака-крокодил
 Важко диха з усіх сил.
 А жирулі-бегемоти
 Не вилазять із болота.
 Отакая тут зима –
 Спасу від жарі нема.

(Учитель звертає увагу учнів на картини літньої та зимової савани Африки, які висять на дошці. Бесіду з учнями буде на художніх образах вірша-загадки та картини)

- Про яку природну зону йдеться у вірші-загадці?
- Показати на карті природних зон, де вона розташована, у межах якого кліматичного поясу?
- Які слова вірша-загадки свідчать про те, що «дивний край» розташований у межах субекваторіального кліматичного поясу?
- Чому в природній зоні саван та рідколісся є «літо і зима», а «осені й весни» нема?
- Чому влітку в «дивному краї» ідуть «з патлами дощі, наче у племен вожді», а взимку «сохнуть трави під ногою»?
- Що приваблює у «дивному краї» «велетнів-слонів»?
- Чому «велетнів-слонів» ми не зустрічали у вологих екваторіальних лісах?
- За рахунок чого виживають у жаркий посушливий період «жирулі-бегемоти»?

(Учитель коротко підсумовує бесіду за віршем-загадкою)

– А тепер пригадаймо ті «горішки», які подарувало нам «дерево пізнання» Африки на першому уроці глобальної теми.

- (Учні з допомогою вчителя пригадують)
- Дарує сніг лише Кіліманджаро і гори де вершини молоді...
 - А в савані, а в савані трави висохли останні. Прийде час – поліють дощі, всі намокнуть, як хлющі...
 - Поміж трав жирутуть зебри, отакі смугасторебри...
 - У савані вік росте дивне дерево святе...

Учитель:

– Пропоную перевірити, які «горішки» нами уже розкушені. «Горішок» перший. На цій картині на фоні савани зображені на задньому плані вершина Кіліманджаро, укрита снігом. Як ви гадаєте, яка пора року зображена біля підніжжя Кіліманджаро? Цікаво, яка температура в цю пору року

на вершині гори? Знайдіть на фізичній карті вершину Кіліманджаро. Визначте її висоту. Визначте за шкалою висот фізичної карти висоту над рівнем моря місцевості, що знаходиться поблизу вершини. Яка різниця висот? За кліматичною картою визначте середню зимову температуру місцевостей, що оточують Кіліманджаро. Знаючи відносну висоту гори і температуру біля її підніжжя, визначте температуру повітря на вершині Кіліманджаро. Подаруйте снігам Кіліманджаро вічність.

(Учні своїми розрахунками «дарують снігам Кіліманджаро вічність»)

Учитель:

— Другий «горішок» у нас уже розкушений. Нерозкушений третій. Залишається відповісти на два питання. Чому саме в савані «жирують зебри»? Чому вони «смугасторебрі»?

(Друге питання у випадку відсутності правильної відповіді на нього можна включити в ігри «Що? Де? Коли?» або «Поле чудес». Ключовими словами для «Поля чудес» будуть:

л	е	в		або	д	о	х	л	а
---	---	---	--	-----	---	---	---	---	---

Учитель:

— Не зовсім розкушений четвертий «горішок». (Показує баобаб на одній і другій картинах. Розповідає про нього. Після цього читає вірш С.С. Пальчевського «Баобаб»)

Баобаб, баобаб... Научи нас, як жити,
 Щоб, як ти, в довголіття надійно ступнуть.
 Де тих соків цілющих знайти і напитись,
 Щоб пекучі посухи життя перебуть?
 Ти мовчиш, обнімаючи землю і небо.
 Думка полум'ям скаче крізь сумніві дим:
 Для сивіючих років єдиного треба —
 Стать, як ти, в неозорій савані святим .

(Учитель продовжує)

— Два запитання для «горішка». У чому полягає таємниця довгожительства баобаба і людини? У чому святість людини?

(Під час бесіди вчитель виходить на завдання, поставлені перед освітою сучасною її філософією)

Учитель:

— На першому уроці глобальної теми ми з вами ознайомлювалися з деревом пізнання Африки. Савана як складова частина Африки хоч і є складовою дерева її пізнання, однак має власне дерево пізнання з корінням, стовбуrom, кроною та вершечком. Яка доля савани була в минулому? Як

савана виникла? Чи завжди на її просторах росли такі дерева? Чи дозволяє загальна річна кількість опадів рости тут лісам? Пропоную командам «Що? Де? Коли?» хвилинку «мозкової атаки» для складання міні-гіпотези утворення савани.

(Після завершення «мозкової атаки» вчитель вислуховує сформовані гіпотези. Порівнює їх з контрольною. Робить висновки)

КОНТРОЛЬНА ГІПОТЕЗА УТВОРЕННЯ САВАН АФРИКИ

Сотні тисяч років тому на південь і північ від вологих екваторіальних лісів величезні простори були вкриті змінно-вологими та сухими листопадними лісами. Нечисленні людські племена легко знаходили тут їжу і затишок.

Пропливали тисячі років. Людей ставало все більше і більше. Виникла потреба у збільшенні кількості продуктів харчування. Люди починають випалювати ліс. На звільнених від нього ділянках вирощують батат та маніоку. Ale недовго радує високими врожаями африканська земля. Через 3-4 роки ділянки виснажуються. Їх кидають і випалюють нові. На занедбаних після вогневого очищення землях виростають посухостійкі одинокі дерева. Савана...

Учитель:

— Дерево пізнання савани дарує нам «горішки», розкусивши які, ми пізнаємо таємниці його стовбура, крони, вершечка. Частина таких «горішків» присвячена рослинному і тваринному світу саван. Уже сам факт наявності у природному комплексі саван певної рослини чи тварини за свідчує ту чи іншу закономірність природи.

Допоможе нам краще «розгризти горішки» текст §40 на стор.151–154, перегляньте його самостійно. Зверніть увагу на малюнки.

(Учні самостійно читають текст параграфа. Фоном для самостійної роботи слугує стищена релаксуюча музика)

Учитель:

— Отже, «горішок» перший. Про яку траву і яку закономірність ідеться в рядках з вірша С.С. Пальчевського:

Ну й травичка! Ну й трава!
Висотою — метрів два.
Глянеш інколи: вона
Край дороги — як стіна!
Кажуть, любить її слон.
Як голодний — з'їсть вагон.

(Слонова трава. Трапляється висотою до 8 метрів. Виростає такою впродовж вологого сезону, у який савана отримує понад 1000 мм опадів)

– «Горішок» другий. Про яке древо саван ідеться? Як пояснити його властивості?

А в савані, а в савані
 Трави висохли останні,
 І дерева-парасолі
 Ваблять-кличуть мимоволі.
 Не спіши до них дарма –
 Тіні зовсім там нема.
 Вік не зможе заступиться
 Той, хто сонця сам боїться.

С.С.Пальчевський

(Ідеться про зонтичні акації, які не дають тіні, оскільки, оберігаючи листя від опіків, розміщують його ребром до сонця. Так і проводжають небесне світило від сходу до заходу.)

Та обставина, що зонтичні акації не в змозі «подарувати» мандрівнику тіні, оскільки самі «бояться» сонця, дає можливість учителю вивести учнів на моральну проблему допомоги близньому, його порятунку і захисту від несправедливості)

– Природа-матінка оригінально конструює свої творіння: кожне з них має певну причинну обумовленість. Як би ви відповіли на запитання, що знаходяться в таких «горішках» у поезії С.С.Пальчевського?

У жирафи така шия,
 Що від заздроців завиєш.
 Нам би таку шию мати,
 Коли їдем гостювати.
 Справжнє щастя для ледаща!
 А жирафі вона нашо?

* * *

Ну і лежень бегемот!
 Як печера в нього рот!
 Вік би у своїй савані
 Просопів у теплій твані.
 Тут загадка непроста:
 Як наїв він живота?

* * *

Ненажері-крокодилу
Пташечка маленька мила.
Він у рот її впускає.
Чом ніколи не ковтає?

* * *

Поясніть, чому газелі
Можуть жити у пустелі,
А слони, гладкі нівроку,
До пустелі – ані кроку.

(Газелі можуть пробігати довгі відстані в пошуках води, а слони повільні. Крім цього, їм потрібні багаті пасовища, на яких слонова трава виростає інколи вище трьох метрів. У пустелях таких пасовищ немає)

– Про яких журавлів ідеться?

Дуже дивні журавлі
Бродять по оцій землі,
Возвеличив їх Творець.
На голівці в них – вінець!

(Вінценосні журавлі)
– Про яких тварин ідеться?

Ці тварини шолудиві
Дуже підлі і лякливи,
Тихо падаль підбирають.
Жертву в зграй загризають.
І у місто на поживу
Уночі біжать лякливо.
Коли неба край світає,
Кожна злякано зникає .

(Ідеться про гієн. Коротка бесіда з демонстрацією відповідних ілюстрацій і виходом на запитання: «Чому цих тварин у нічному місті не чіпають?» Орієнтовна відповідь: «Їх цінують як санітарів. Вони інколи жують все, що пахне продуктами, навіть рвані мішечки, упаковку»)

– Цікаві водні об'єкти саван. У посушливий період вода – велика цінність. А тому тут ріки, як люди, а люди, як ріки. Про яку відому ріку Африки, власність саван, ідеться в цих рядках? Як пояснити останні рядки?

Цю річку савана до серденька горне.
Хоч ті, що на березі, звуть її «Чорна»,
А я величав би красуню цю «Біла».
У бій за життя виступа вона сміло.

(На окремих ділянках своєї течії вона зупиняє наступ пустелі на савану. Ріка Нігер)

— Про яке озеро йдеться? Як пояснити його природу?

Там, де сонце в небі — цар,
Сяє озеро-пульсар.
Як сезон дощів прийде,
Шириться воно, росте.
А коли посуха стане,
Худне, блідне, наче в'яне .

(Озеро Чад. Розповідь про його природу. Демонстрація ілюстративного матеріалу)

— Про який водний об'єкт, розташований на південь від екватора, ідеться? Як пояснити його природу?

Ринуть вниз із висоти
Маси жовтої води.
І такий навколо рев,
Наче поряд — лютий лев.
Над тим дивом — сонце парить.
Бризки виснуту аж до хмари!
П'ять стовпів здаля сивіють
І навколо сіють, сіють...
Водоспад отої гримучий
Оточили аж три кручи.
Дві веселки поряд мліють.
А навкруг ліси темніють.

(Водоспад Вікторія на річці Замбезі. Бесіда за картиною)

— А ось ще один оригінальний горішок, який допоможе нам вийти на нерозкриту важливу закономірність. Отож, як би ви пояснили таку ситуацію:

Глянув якось на слонів —
Ледве, вірте, не зомлів,

Бо вони такі здорові,
 Як у казці – кольорові!
 Чорні є, і є червоні,
 Як черешні на осонні.

(Якщо відсутня миттєва відповідь, дається хвилина мозкової атаки в системі гри «Що? Де? Коли?» Підстраховка – гра «Поле чудес» з корінними словами

г	р	у	н	т	,	д	у	ш
---	---	---	---	---	---	---	---	---

Причина кольорового забарвлення слонів криється в тому, що на півночі Кенії в сухий сезон слони, які люблять «приймати душ», через відсутність води, рятуючись від спеки і комах, набирають у хобот пересохлого ґрунту або пилу і таким чином «обливаються». Але зрозуміло, що «кольоровими» вони бувають тільки до першого справжнього дощу або справжнього купання)

Після правильної відповіді вчитель говорить:

– Широкий, прекрасний, багатий наш світ. Понад 3000 народів живе в ньому, понад 200 держав на планеті. Не ділять вони неба блакитного, океану синього, тепла могутніх течій, сили буйних вітрів. Але є багатство в цьому світі, яке поділене до метра. І коли хтось без дозволу порушує межу цього багатства, нерідко ллється кров. Як ви гадаєте, про що йдеться?

Так, про ґрунти. «Кольорові» слони дещо вводять нас в оману. Важко зрозуміти, якого типу ґрунти в савані: чорноземи чи червоноземи. Пропоную розгрити «горішок», який на цей раз дарують нам «кольорові» слони. Відомо, що у вологих екваторіальних лісах переважають червоно-жовті фералітні ґрунти (слідкуємо за картою ґрунтів у атласі).

Перегній, з яким пов’язаний темний колір ґрунту, тут не нагромаджується з відомих причин. Чому ж він починає нагромаджуватися у савані? Причина – сухий сезон? Визначаємо за картою ґрунтів тип ґрунту у савані. Червоно-бурі? А чому ж тоді слони «червоні» і «чорні»?

Отже, ми з вами підійшли до цікавої проблеми. Людина у своєму пізнанні світу для полегшення цього пізнання намагається формалізувати явища, процеси, факти, об’єкти. Підганяє їх під якісь загальні закономірності. Однак життя виявляється дещо багатшим. Його важко формалізувати. Оскільки люди в цьому світі різні, навіть близнята, так і, здавалося б на перший погляд, однотипні явища, процеси, факти, об’єкти, події теж мають, образно кажучи, своє «лице». Вологий екваторіальний ліс не переходить раптово в савану, а савана – у пустелю. Такий перехід відбувається поступово. І тут чекає нас черговий «горішок» від «кольорових» слонів. Що ж є регулятором подібного переходу? (Можлива мозкова атака). Правиль-

но, регулятором є зміна співвідношення між тривалістю вологого і сухого сезонів.

А тепер – увага. Хвилинка уяви. Зупинили свої думки. Повернули голови до вікна. Подивились у небо. Уявили себе в ньому. Заряджаємося його енергією. Глибоко вдихнули блакитне повітря. Потягнулися. Видихнули. Ще раз. П’ємо, п’ємо... Шедро п’ємо енергію неба. Не забувайте про нього у своєму житті. Частіше дивіться не під ноги в болото, а на сонце і зорі. Там наша сила, здоров’я і щастя.

Тепер можна зайняти позу «кучера на дрожках», заплющити очі. Уявіть екваторіальні ліси. (Починає звучати тиха релаксуюча музика). Ідуть рясні дощі. Поступово на північ і на південь від екватора вони стишаються. Переїди бездощів’я дедалі більше і більше зростають. Як змінюються вологий екваторіальний ліс! Він уже не постійно вологий, але все-таки вологий. Однак слово «постійно» явно треба забрати, а поставити на його місце інше. Яке? Думаємо. Пропонуємо. Уявляємо як змінюються висота і характер вологого екваторіального лісу. Ми віддаляємося далі і далі на північ від екватора. Ось савана, де пропорції між сухим і вологим періодом майже рівні. Який у неї вигляд? Ми віддаляємося ще далі на північ. Сухий період зростає. Як змінюється природа савани? Ми наближаємося до пустелі Сахара...

(Перестає звучати релаксуюча фонова музика)

Учитель:

– Хвилинка уяви закінчилася. Повертаємося в урок. Будь ласка, прошу картини вашої уяви.

(Уважно вислуховує висновок. Висновок про переходну зону перемінно-вологих лісів. Розповідь про Сахель).

– А тепер повернемося до «кольоворових» слонів. То чому ж пилюка, завдяки якій вони організували собі «душ», була червоного і чорного кольору? Нагадаю, що подібне помічається на півночі Кенії.

(Учні знаходять на карті місце події і дають відповідь, обумовлюючи колір поступовим характером зміни ґрунтів, особливостями мікрорельєфу тощо)

Учитель:

– На сьогоднішньому уроці ми розкусили чимало «горішків». Але, як кажуть, мішечок з гостинцями треба зав’язати. Ми зустрілися сьогодні із природною зоною саван та рідколіссям для того, щоб глибше зрозуміти цей світ, однією із сполучних ланок у якому є савани та рідколісся. Основи знань про цю цікаву природну зону назавжди залишаться з нами. Ми запам’ятаемо її не лише за барвистими ознаками мешканців та об’єктів, а й, що важливіше, за основними закономірностями її природи. Для цього сформуємо фрейм савани. Нагадую, що це слово в англійській мові означає – рамка, скелет, основа. Тобто це найкоротший опис об’єкта, явища, факту, що володіють

властивостями, завдяки яким втрата будь-якої складової призводить до того, що цей об'єкт, явище або факт перестають розпізнаватись.

Для формування фрейму «Савана» пропонується гра «Переліт через савану». Отже, ми з вами знаходимося вже не в класі, а в салоні вітчизняного лайнера. Безпечний переліт через савану — високий патріотичний обов'язок. Для того, щоб успішно перелетіти, екіпажу лайнера необхідно дати і відповіді на ряд запитань, правильні відповіді формують фрейм «Савана». Екіпаж лайнера складає одна з команд для «мозкових атак». Дозволяється для попередження аварійності взяти резервний екіпаж. Отже, якому екіпажу доручимо вести лайнер? «Білій чайці»? Гаразд. Резервний екіпаж «Робінзон Крузо»? Гаразд.

— Екіпажі, зайняли свої місця! Приготувалися. Мотори! Вихід на політну смугу.

(Учитель вмикає магнітофон. Звучить рокіт авіаційних моторів. Коли ставиться запитання і звучить відповідь, магнітофон стишується. Для емоційності в паузах час від часу посилюють. Якщо прозвучить неправильна відповідь, звук моторів зникає. Вмикається тоді, коли приходить на допомогу «резервний екіпаж». У крайньому випадку «рятує лайнер» учитель. Адже він повинен бути справжнім «асом» своєї справи)

— Ми в повітрі. Назустріч пливуть запитання-хмарки. Екіпаж готується їх впевнено зустріти.

— Яка причина переходу природної зони вологих екваторіальних лісів у савани?

— Під впливом чого відбувається зміна повітряних мас у савані?

— Чим пояснюється наявність вологого та сухого сезонів у савані?

— Яка основна причина сучасного вигляду савани?

— Як клімат, рослинність та рельєф вплинули на формування ґрунтів савани?

— Як ґрунти та клімат вплинули на рослинність?

— Як рослинний світ впливає на розвиток тваринного?

— Як клімат та рельєф впливають на внутрішні води природної зони?

— Які умови для життя та господарювання людини порівняно з природною зоною вологих вічнозелених лісів?

(Запитання закінчені. Стихає гул моторів)

Учитель:

— Я вас вітаю із щасливим перельотом. Ви гідно відстояли честь Вітчизни на міжнародних авіалініях.

(Вмикає тиху радісну музику)

— На дошці вивішено список додаткових творчих робіт для захисту.

Домашнє завдання: Продовжити вибір творчих робіт для захисту. Хто вже вибрал, працює над ними. Пам'ятайте, головне ваше завдання — знайти себе у вибраній творчій роботі.

ДОДАТКОВИЙ СПИСОК ТВОРЧИХ РОБІТ ДЛЯ ЗАХИСТУ З ГЛОБАЛЬНОЇ ТЕМИ «АФРИКА»

1. Придумати графічні моделі фреймів «Вологі екваторіальні ліси», «Савани», «Тропічні пустелі», «Твердолисті ліси і чагарники».
2. Для любителів художнього опису. Описати переліт-подорож на висоті пташиного польоту від екватора до м. Каїра.
3. Для бібліофілів. Підібрати книги, у яких описується природа Африки. З уривків опису природи різних природних зон материка скласти цілісну розповідь про Африку.

Урок 6 (Третя підтема глобальної теми «Африка»)

ЗМІСТ: Тропічні пустелі та напівпустелі.

МЕТА: сформувати образ тропічних пустель і напівпустель як складової загального образу Африки.

ОБЛАДНАННЯ: загальногеографічна та тематичні карти Африки, ЛОС, ілюстративні матеріали, магнітофон, записи релаксуючої музики.

Учитель:

— Погляньте на політичну карту Африки. Зверніть увагу, що в окремих місцях кордони держав Північної Африки прямі. Чи не задумувались ви над тим, чому в одних місцях планети вони покручені — поверчені? А тут — прямі. Чому?

(Учні умовно накладають на політичну карту карту природних зон)

— Так, ви здогадалися. Тут тропічна пустеля. Немає необхідності тягнути колючий дріт, орати смугу землі, ставити прикордонні стовпі. Пригадаймо, які основні ознаки природи цього краю.

(Разом з учителем учні пригадують фрейми-оповіді першого уроку глобальної теми, цифрові дані сесансу запам'ятовування. Після цього вчитель демонструє учням картину «Тропічна піщана пустеля»)

— Ось такою і уявляємо ми з вами найбільшу тропічну пустелю не лише Африки, а й усього світу. Так і хочеться прочитати рядки:

Пісок і сонце. Спрага і жара...
Горять вогнем небесні бездні сині.
І в когось навіть вирвалось: «Ура!»,
Коли на обрії заколихались тіні.
Стоять палати райської краси.
Хвилюються сумні озерні води.

І півжиття, здається, віддаси
 За голубий ковточок прохолоди.
 Та все зникає в сонячній імлі,
 І чорний світ лягає знов під вії.
 Іdem вперед по змученій землі,
 Допоки сяє свічечка надії.

С.С. Пальчевський

(Учитель продовжує)

— Ми з вами торкнулись у цьому вірші «чорного світу» і «змученої землі» не лише для того, щоб торкнутися гарячої пустелі душою і відчути труднощі мандрівника. Ми наблизилися до них для того, щоб зрозуміти, що «свічечку надії» у найважчі хвилини життя ніколи не можна гасити ні в себе, ні в більшого. Бо то — один із найбільших гріхів перед самим собою і перед усім світом.

Однак для того, щоб перевірити, наскільки наша уява про Сахару відповідає цій картині та прочитаному віршеві, пропоную вам самостійно прочитати текст підручника на сторінках 155–157.

(Під час читання кілька хвилин звучить фонова релаксуюча музика. Після закінчення читання учні роблять висновок про неповну відповідність згаданих зорових образів реальній картині пустелі Сахари. Учитель демонструє додаткові ілюстрації краєвидів Сахари і читає вірш С.Пальчевського «Сахара»)

Сахара — це не тільки хріп предсмертний,
 Це не лише розпечений пісок.
 Сахара — не худий верблюд упертий,
 Який «дrukue» у барханах крок.
 Сахара — це ѹ й глинисті простори,
 Це — царство скаменілых грудомах,
 Це кам'яне закостеніле море,
 Що мимоволі навіває страх.
 Сахара — це ѹ усміхнені озера,
 Які тамують таїну глибин.
 Це — ті оазиси, що відкривають двері
 У світ, де вітрику легкого плин,
 Де пальми гордо розпустили коси,
 І сонце теплий фінік солодить,
 Де все, що проростає, тихо просить,
 Немов дитина: «Пити, пити, пить...».

(Учитель скрушно посміхається, дочитує і продовжує розповідь)

Ми однобоко часто уявляєм
Все те, про що лише рядок читаєм.

(Продовжує)

— Життя багате і різноманітне. Ми недаремно з вами вели мову про те, що гріх не лише перед собою, а й перед світом гасити «свічечку надії». Якщо навіть вас оточують жорстокі пустелі, пам'ятайте — серед їх просторів все одно повинні бути оазиси — благородні шматочки життя.

(Бесіда за картиною «Оазис у пустелі»)

Учитель:

— Цю картину можна перевести в музику — і це буде гімн життю. Можна перевести у вірш — і це буде поема, присвячена чистоті людської душі. Адже насправді:

... У світі різні ходять каравани,
І часто душі обпікає зло.
Здається інколи — піском бархannim
Поняття святості і честі занесло.
Та ти нічого в світі не лякайся:
Ні сонця білого, ні дикого виття.
Завжди оазисом прекрасним залишайся
Для змучених пустелями життя.

C.C. Пальчевський

— Але в Африки, окрім пустелі Сахари, є ще й пустеля Наміб. Користуючись ЛОС, тематичними картами атласа та прочитаним самостійно текстом, виходячи з особливостей географічного положення та рельєфу, визначте основні відмінності між цими пустелями. Водночас підкресліть, що в них спільногого. Оголошується трихвилинне «занурення».

(Стишено ззвучить фонова релаксуюча музика. Після завершення «занурення» учні роблять висновок про спільні та відмінні риси обох пустель)

Учитель:

— Глибше вникнути у своєрідність природи та її закономірності на території обох пустель допоможуть «горішки» з дерева пізнання Африки.

(Робота з «горішками» провадиться за вже відомою з попередніх параграфів методикою: вчитель читає «горішки»-загадки з поезії С.С. Пальчевського)

«ГОРІШКИ» ПУСТЕЛІ САХАРИ

* * *

Ой чому тут краєвиди
 Вічно сонної пустині?
 Ой чому шатро небесне
 Як у казці, синє-синє?
 Ой чому тут рідкий дощик
 Теплою сльозою плаче?
 А пісок, що його любить,
 Розхвильований, гарячий?

(Винуватець – пояс високого атмосферного тиску).

* * *

Вірш для розкриття однієї з причин утворення пустелі Сахара і виходу на проблеми духовності.

Пісок і камінь дихають жарою.
 Від неї блідне в небі синява.
 Піщанкою загублено-сумною
 Себе в цім морі кожний відчува.
 Гарячому повітрю не піднятись
 Угору, до колиски щедрих хмар.
 Кочівнику-арабу не всміхатись
 Під зливою, що грому жде удар...
 Ось так, мій друже, в світі нашім нині:
 Де людям підійматись не дають,
 Там бути біdnій, спаленій пустині,
 Там хмари сльози радошів не ллють.

* * *

– Як пояснити таку ситуацію?

Хмари вічно колобродять,
 Ale тропіки обходять.
 Щось туди їх не пускає,
 Наче духом злим лякає.

(«Не пускає» пояс високого атмосферного тиску, у якому повітря опускається, стискується, нагрівається і віддаляється від стану насичення)

* * *

– Як пояснити це?

Розповів Ганнусі Гриць,
Що пустеля – край дурниць.
Там у жаркий літній час
Ловлять дрижаки не раз.

(Уночі, коли нагріте вдень повітря швидко випромінює тепло в безхмарне небо, дається взнаки різкий перепад денних і нічних температур)

* * *

– Що мав на увазі забрьоха Фокс?

Розповів забрьоха Фокс,
Що в пустелі бачив кокс.
Він від холоду рятує,
Коли місяць світ вартує.

(Ідеться про сухі верблюжі кізяки, які араби тримають у спеціальних сумках, мандруючи пустелею. Уночі, коли різко спадає температура, з них розпалюють вогонь. Називають «коксом»)

* * *

– Як зрозуміти таку ситуацію?

У пустелі, у Сахарі,
Так в обід, буває, парить,
Що аж камінь не терпить,
І, немов живий, кричить.

(Від жарі камінь тріскає і розсипається. Це дає місцевим жителям право говорити, що в пустелі «від жарі навіть камінь кричить»)

* * *

– Що приховує Сонце?

У Сахарі сотні див:
Хтось пісок тут розтрусив.
Сонце, знай собі, регоче,
А сказати хто – не хоче.

(«Розтруси́в» пісок процес фізичного вивітрювання, який зумовлений різкими добовими коливаннями температур)

* * *

– Як зрозуміти таку ситуацію?

На араба я дивлюсь
І сміюсь, сміюсь, сміюсь...
Не мороз, не хуга в хаті,
А він вічно у халаті.
Сонце жаром мучить край,
А йому чалму давай.

(Халат і чалма рятують від опіків сонця)

* * *

Розказала нам Галина,
Що скуча в пустелі глина.
Пересохла, неприступна.
Для всього живого згубна.

– Яка ж пустеля страшніша, піщана чи глиниста?

(Глиниста, оскільки глина погано вбирає вологу рідких дощів і та швидко випаровується, а пісок, навпаки, «бережливий»)

* * *

– Яка природа такого дощу?

У Сахарі йдуть доші.
Думав: змокнем, як хлющи.
Але дощ той не страшний,
Бо сухесенький – сухий.

(Дош не досягає поверхні землі, бо на льоту випаровується)

* * *

– Як це розуміти?

Що за хата, як тюрма?
Вікон майже в ній нема.
Даху, мабуть, також зроду

Тут ніхто з людей не зводив.
 Біля мачухи-пустелі
 Скупо світять голі стелі.

(У посушливих районах Африки немає потреби зводити дахи, оскільки дощі – рідкість).

* * *

– Як називаються такі «ріки»?

Господи, не доведи –
 Бачив річку без води.
 Коли дощ пройде одначе,
 То струмок у руслі плаче.

(Ваді, або уеди, сухі русла яких наповнюються водою лише під час дощів).

* * *

– Як називають цей вітер у Сахарі?

Він як розбійник налітає,
 Осатаніло завиває,
 Спішить укрити землю млою,
 Колючою і дико зловою.
 Малює кров'ю сонце хижо.
 У небі ходять дивні брижі.
 Здається, що до смерті – крок,
 Бо в горлі й носі – пил, пісок /С.С.Пальчевський/.

«Поле чудес» –

c	a	m	y	m
---	---	---	---	---

– Яка його причина?

– Яких мешканців пустель стосуються ці рядки?

Біле сонце землю морить.
 Звіріна спішить у нори,
 І в пішаній у пустелі
 Дехто спить у підземеллі.

(Робота з ілюстративними матеріалами).

* * *

— Про яку «царицю» йдеться?

Новину верблюд приніс:
Задира Сахара ніс,
Бо у ній на глибині
Спочива в солодкім сні
Чорнобровая цариця,
Якій світ моторний сниться.

(Значні поклади нафти в надрах пустелі)

«ГОРИШКИ» ПУСТЕЛІ НАМІБ

— Про яку пустелю йдеться?

Є у Африці пустеля.
Біля моря — голі скелі.
Океан, який навпроти,
Хвилями штурмує гроти.
Диха холодом густим,
Тож туман стоїть, як дим.
Вдалині — могутні дюни.
А над ними — сонце юне.
На піску — мов слід іржі.
Там, де обрій — міражі .

— Чому океан «диха холодом густим», скелі «голі», а на піску «слід іржі»?
(Пустеля Наміб)

МАТЕРІАЛ ДЛЯ ГРИ «ПОЛЕ ЧУДЕС»

— У пустелі Наміб росте дерево, яке має стовбур висотою 10 – 15 см і товщиною до метра. Від нього відходять два шкірясті листки завдовжки до 3 метрів, які понад 100 років вбирають вологу туманів. Із часом листя розшиплюється, утворюючи довгі вузькі звивисті стрічки, за що дерево називають «восьминогом пустелі». У складках листя рослини нерідко гинуть

комахи, ящірки і навіть невеликі ссавці. Першим цю рослину побачив австрійський ботанік Ф. Вельвич. Вона охороняється законом і, як одна з відомих ознак Намібії, зображена на її марках.

За І. Улановською

Увага! Запитання: про яку рослину йдеться?

в	е	л	ь	в	і	ч	і	я
---	---	---	---	---	---	---	---	---

* * *

— Зустрічається в пустелі Наміб чагарник, подібний на жмут колючого дроту. Плоди за смаком нагадують диню. Родять раз на десять років. Місцеве населення пече з них коржі.

Увага! Запитання:

— Як називається цей чагарник?

н	а	р	а
---	---	---	---

ХВИЛИНА ТАЄМНИЦЬ ТА ГІПОТЕЗ

— Сформулюйте власні гіпотези розгадки такої таємниці:

Розказали якось Юрі,
Що в пустелі після бурі
Джини інколи гудуть.
Аж самому страшно бути.

(Хвилинку звучить релаксуюча музика. Учні напружені думають. Згодом висувають свої гіпотези. Учитель вибирає найближчу до істини і оцінює.

Звуки, схожі інколи на рев реактивного літака, виникають, коли верхні шари піску на дюнах починають рухатися. Причиною цього може бути легкий вітер або навіть людина, яка ступила на гребінь)

ХВИЛИНКА КМІТЛIVОСТИ

Учитель:

— Уявіть на хвилинку себе чарівниками. Ви вирішили позбавити Африку сусідства з Євразією. Силою свого чародійства відправляєте її на ті самі широти на місце Австралії. Як змінилася б природа пустель? Чи збереглися б вони у тому вигляді, у якому є?

(Хвилину звучить фонова релаксуюча музика.

Контрольна гіпотеза: Пустеля Наміб може зберегтися, якщо біля берегів буде холодна течія. Сахара – ні. Пасати приходитимуть на її територію не з прогрітих районів суші Євразії, а з просторів океану)

Для складання фрейму «Тропічна пустеля» пропонується гра «Караван».

Учитель:

– Ми розкусили достатньо «горішків» для того, щоб скласти фрейм «Тропічна пустеля». Для цього нам необхідно з караваном перейти пустелю Сахару. Яка команда поведе караван? (Визначається одна з команд «мозкової атаки»)

Караван ітиме до того часу, поки правильно відповідатиме на запитання. У випадку необхідності він матиме право два рази зайти в оазис, де відповчине і отримає підтримку. (Команда займає своє місце в «Каравані» – сідає за передні парті)

– Виrushaємо.

(Починає стишено звучати релаксуюча музика, яка створює образ пустелі)

– Яка причина переходу саван у тропічну пустелю?

– У поясі якого атмосферного тиску знаходиться пустеля?

– Які повітряні маси панують упродовж року?

– Які їхні властивості?

– Чим вони пояснюються?

– Як клімат, рослинність та рельєф вплинули на формування ґрунтового покриву?

– Як ґрунти та клімат вплинули на рослинність?

– Як рослинний світ впливув на розвиток тваринного?

– Як клімат та рельєф впливув на внутрішні води природної зони?

– Які умови для життя та господарювання людини порівняно з природною зоною саван?

(Запитання закінчені. Стихає музика)

Учитель:

– Вітаю Вас з успішним завершенням караванної подорожі.

Домашнє завдання: Продовжити пошуки улюбленої творчої роботи.

Вашій увазі запропоновано додатковий список. Хто приступив до виконання творчих робіт, після уроку може звернутися за консультацією. Перегляньте дома ЛОС, карти атласа. Попрацюйте над «прив'язкою» нових географічних образів до картографічної основи. Продумайте власну графічну модель фрейму «Тропічні пустелі». Умовно накладіть цю модель на відповідний текст підручника. За бажанням можете прочитати текст підручника про слідуочу природну зону – твердолистих вічнозелених лісів та чагарників.

ДОДАТКОВИЙ СПИСОК ТВОРЧИХ РОБІТ ДЛЯ ЗАХИСТУ З ГЛОБАЛЬНОЇ ТЕМИ «АФРИКА»

1. Любителям символіки. Намалуйте герби територій природних зон Африки. Підготуйте їх захист.
2. Любителям уяви. Напишіть фантастичне оповідання «Революція природи», в основі якого лежить фантастичне переміщення північного полюса на африканський екватор.

ТВОРЧІ РОБОТИ ЗОНИ ДОМІНАНТИ

Любителям наукових досліджень. Підготувати дослідження на тему:

1. «Ріка Ніл в історії планети».
2. «Проект розв'язання глобальних проблем Африки».
3. «Південно-Африканська Республіка».
4. «Нігерія – країна 200 народів».
5. «Танзанія – типова африканська країна».

Урок 7 (Четверта підтема глобальної теми «Африка»)

ЗМІСТ: Вічнозелені твердолисті ліси і чагарники Африки.

МЕТА: сформувати образ вічнозелених твердолистих лісів і чагарників Африки як складової загального образу Африки.

ОБЛАДНАННЯ: загальногеографічна та тематичні карти Африки, ЛОС, відповідні ілюстративні матеріали, магнітофон, записи релаксуючої музики.

Учитель:

– На попередньому уроці наш караван, перейшовши пустелю Сахару, майже підійшов до берегів Середземного моря. Перед нами – природна зона вічнозелених твердолистих лісів та чагарників. Мимоволі охоплює хвилювання. Адже Середземне море – це, образно кажучи, головна вулиця або двір світової цивілізації. Це на його берегах розігрувалися події світової історії. Там, за морем, лежить Європа – колиска цивілізації, багата, красива, розвинута. За спиною – Африка, красива, але бідна.

Отже, на сьогоднішньому уроці ми розпочинаємо велику гру, яка продовжуватиметься на наступних уроках. Кодова назва «Слідство ведуть знавці». Кожен із вас, беручи участь у інших коротких іграх, виступатиме в

ролі приватного детектива. З цією метою за бажанням можете вибрати собі псевдонім. Наше завдання розслідувати обставини як природного, так і історичного характеру, які зумовили бідність країн Африки.

Приступаємо до розслідування сьогодні ж. Предметом нашого дослідження стає названа природна зона, бо в її умовах зароджувалася світова цивілізація. Розслідування вестимемо планомірно.

(Учні пригадують план характеристики природної зони або він вивішується на дошці)

— То що ж було вигідним древнім жителям благодатної природної зони в її географічному положенні?

— Як таке положення впливало на клімат? Як цей тип клімату називається?

— Щоб краще відчути кліматичні умови, від яких багато залежить у людському житті, давайте на хвилинку торкнемося їх:

Тут літом водичка у морі, мов рай.
Хоч спати у неї під вечір лягай.
Ta тільки як прийде гнилиця — зима,
Ні санок, ні ковзанки зовсім нема .

С.С. Пальчевський

Зрозуміло, літо нам подобається, зима — ні. Як же ж так трапилось?

(Аналізуючи динаміку зміни повітряних мас, характер пануючих вітрів, особливості рельєфу, учні визначають основні закономірності)

Учитель:

— Гаразд. Не завжди те, що подобається дітям, подобається дорослим. Як ви гадаєте? Чи сприятливий для господарювання цей клімат?

— Господарювання пов'язане з ґрунтами, рослинним і тваринним світом, які певний край «дарує» людям.

(Учні аналізують тематичні карти, визначаючи закономірності у зміні ґрунтів, рослинного та тваринного світу. Використовуючи ілюстративні матеріали, учитель ознайомлює їх з особливостями рослинного та тваринного світу)

Учитель:

— Звичайно, тут росте чимало, я сказав би, талановитих рослин. Ось одна з них. Можливо, ви відгадаєте, про яке дерево йдеться?

Усміхнеться зразу личко,
Як зустрінеш таку «дичку».
Глянеш — мов верба сріблистя.
Грунт навколо шебенистий.
Ta найбільше в неї диво —

Це плоди, як жирні сливи...
Ось що навіть може статись,
Коли в сонце закохатись.

С.С.Пальчевський

(Розглянувши ілюстрацію, учні або називають дерево, або дізнаються про його назву з «Поля чудес». Ознайомлюючись за допомогою ілюстративних матеріалів з різними представниками рослинного та тваринного світів, звернувши увагу на особливості внутрішніх вод, учні готуються до висновку)

Учитель:

– Отже, розслідувавши, образно кажучи, посаг, який матінка-природа виділила цій природній зоні, чи можемо ми зробити висновок про якесь особливе багатство «посагу» такої «нареченої», як природна зона вічнозелених твердолистих лісів та чагарників?

(Учні відповідають)

Учитель:

– Судячи з ваших відповідей, можна зробити висновок, що особливо-го багатства немає.

(Учні роблять висновок, що природні умови та ресурси – не основна причина розвитку країни. Після цього вчитель оголошує продовження розслідування на наступних уроках. За уже відомою схемою учні складають фрейм «Природна зона твердолистих лісів та чагарників»)

Домашнє завдання: Продовжити пошуки улюбленої творчої роботи. «Прив’язти» нові географічні образи до картографічної основи. Підготуватися до «Уроку пошанування підручника». Повторити матеріал §33–40.

Урок 8 (Урок пошанування підручника)

ЗМІСТ: Природа Африки.

МЕТА: закріпити матеріал з основних закономірностей та особливостей природи Африки на основі глобальних узагальнень, вправ на створення фреймів географічних об’єктів Африки за вибором, використання типових планів характеристик, технологічних карток, виконання практичних робіт з використанням необхідних матеріалів підручника, атласа, контурної карти.

ОБЛАДНАННЯ: загальногеографічна та тематична карти, атласи, контурні карти, типові плани географічних характеристик, технологічні картики проведення практичних робіт, магнітофон, записи релаксуючої музики.

СТРУКТУРА УРОКУ

Учитель:

— На незнайомій території шукають провідника, який у незвіданих, таємничих краях веде загін звивистими гірськими стежками, що висять над прірвами, через непрохідні болота і непролазні хащі. Таким провідником у нашому таємничому світі є підручник географії. Він, як жива людина, промовляє до нас своїми сторінками, дивиться малюнками. У нього своя доля і свої батьки, які його створили...

(Учитель коротко розповідає про авторів підручника. На основі повтореного матеріалу звертає увагу на знакову основу, доладність побудови, стисливість викладу.

Кілька шанувальних слів говориться про атласи, контурні карти, плани типових географічних характеристик, технологічні картки виконання практичних робіт)

Учитель:

— Ось яка доброзичлива компанія наших помічників. З ними можна гори звернути. Лише не треба соромитися звертатися до них за допомогою. А зараз ми приступаємо до гри «Атака». Разом зі своїми помічниками ви займаєте місця в окопах лінії оборони. Кожне спрямоване до вас запитання — це ворожий танк, який необхідно зупинити. Зупинятиме правильно ваша відповідь. У випадку відсутності правильної відповіді лінію оборони прорвано. Необхідно відступати, перегруповуватися і займати нову лінію.

(У ході інтенсивного «обстрілу» вчитель визначає слабі місця «оборони». Дає можливість учням «перегрупувати сили» і зайняти нову «лінію оборони». У процесі «оборони» виконується ряд необхідних практичних робіт. У випадку необхідності вчитель здійснює потрібну корекцію)

Учитель:

— Ми з вами вивчили зональні природні комплекси, де барвисті обrazy чітко підкреслюють закономірності природи. Однак є один вредночий компонент природи, який постійно пакостить зональності, не дає їй можливості проявити себе у всій своїй чіткості і красі. Так, ви здогадалися. Ідеється про рельєф. Він здоровово приклав руки до формування азональних комплексів, які утворюють природні країни. Подивіться на фізичну карту, і постараїтесь самі визначити основні природні країни Африки, пригадайте визначення природної країни. На які дві групи за основними формами рельєфу поділяються природні країни?

(Учні відповідають)

Учитель:

— Уявіть, що в наш клас завітав робот-інопланетянин. Блимають лампочки. Повертається на голові антена. Йому терміново необхідно заряди-

ти власну фреймову систему новими фреймами «Атлаські гори», «Східноафриканське плоскогір'я», «Западина Конго». Використовуючи своїх помічників, з якими ви тримали «лінію оборони», допоможіть інопланетянину.

(Виходячи з особливостей рельєфу та даних тематичних карт, учні визначають основні закономірності зональних природних комплексів)

Учитель:

— Робот-інопланетянин шепнув мені на вушко, що він хотів би закласти у свою програму малюнки або художні описи природних країн Африки. Допоможемо йому?

(Ззвучить фонова релаксуюча музика. Учні самостійно читають відповідний матеріал у підручнику, готуючи художні описи природних країн Африки, асоціативні малюнки. Як описи, так і малюнки наповнюються конкретикою географічних характеристик, цифровими показниками. У випадку необхідності продовження цієї роботи переноситься на домашнє завдання для наступної організації виставки творчих робіт учнів під час захисту своїх індивідуальних творчих робіт)

Урок 9

ЗМІСТ: Населення Африки. Держави.

МЕТА: сформувати збірний образ населення материка, розміщення держав на політичній карті. Допомогти учням запам'ятати назви народів та держав, їх розміщення на політичній карті.

ОБЛАДНАННЯ: карта населення Африки, політична карта Африки, ілюстративні матеріали, магнітофон, записи релаксуючої музики.

СТРУКТУРА УРОКУ

Учитель:

— У цьому світі природа створена для людини, а людина для природи. Ми покликані взаємно берегти одне одного, інакше загинемо. Усі ми рівноправні у просторах Всесвіту: я, жабка, яка сидить поряд зі мною на березі річки, хмарка, яка пливе в синьому небі. Тому наша сьогоднішня розмова особливо важлива, адже йдеться про людину в Африці.

Пригадаймо дерево пізнання «Африки» і фрейми-оповіді, з якими ми зустрілися на вступному уроці теми. Постараймося із них сформувати «дерево пізнання» «Людина в Африці».

(Учні формують «дерево пізнання»)

ДЕРЕВО ПІЗНАННЯ «ЛЮДИНА В АФРИЦІ»

КОРІННЯ: 1. Африка всім рідна, близька – предків людства тут колиска.

СТОВБУР: 2. Африканська сажа добрим людям шкіру маже.

3. Що за карта? Глянуть страх – наче свита у латках!

КРОНА: 4. Де пігмеї наче діти, там панує вічне літо.

5. Країну давніх пірамід показує арабський гід.

6. Де дракон гірський дрімає, скарби надр охороняє, простяглась країна ПАР. Серед бідних – справжній цар.

ВЕРШОК: 7. Можна й в Африці співати, якби всіх нагодувати.

8. Гарна в Африці природа, берегти б її народу.

(Робота з фреймами, картографічна «прив’язка» їх. Поглиблення змісту за допомогою використання віршованих загадок)

* * *

– Про яку особливість пристосування організму людини до природних умов життя в Африці йдеться?

Гриць шепнув Сашку на вушко,
Що у негра є подушка.
А пізніше розповів,
Що вона – на голові.

С.С.Пальчевський

– Про які історичні події в житті материка йдеться в загадці?

Запитала якось Тося:
– Що за диво відбулося
У тій Африці далекій,
Де фламінго, мов лелеки?
Чи монголи налетіли,
Випустивши з луків стріли?
Чи пішли гулять хвороби,
Розповсюдивши мікроби?
Чи дракони засопіли
І вогнем людей спалили?
От цікаво! Угадай,
Хто збезлюднив древній край?

С.С.Пальчевський

(Учитель нагадує учням, що гра «Слідство ведуть знавці» продовжується. Кожний з її учасників виступає в ролі приватного детектива у розслідуванні причин бідності Африки.

На дошці – карти населення, політична і природних зон Африки).

Учитель:

– У народі кажуть: «Риба шукає де глибше, людина – де ліпше». Так де ж людині найліпше в Африці? Порадьтесь із картами густоти населення та природних зон.

(Учні «радяться», роблять висновки)

– Як ви гадаєте, чому політична карта Африки така «полатана»? Хто її «полатав» і коли? Чому одні держави займають велику площину, інші маленьку? Чому в одних місцях їх багато, в інших – мало? Чому в одних місцях кордони покручені, а в інших прямі?

(Учні висловлюють свої міркування. Обґрунтують)

Образна розповідь учителя з використанням ілюстративного матеріалу про особливості населення материка, історію заселення, характер розселення, особливості політичної карти.

Досансова картографічна «прив'язка» розповіді.

Підготовка матеріалу для запам'ятовування полягає в тому, що до поняття, яке необхідно запам'ятати, «прив'язується» та чи інша характерна образна деталь. Наприклад, «Єгипет – піраміди», «арabi – нафта», «малагасійці – монголоїди», «ефіопи – червоний відтінок», «нілоти – Ніл», «ПАР – цар», «Ліберія – свобода» тощо.

СЕАНС ЗАПАМ'ЯТОВУВАННЯ «ПРОЖЕКТОР»

Учитель:

– Прошу зайняти найзручніше для вас положення за партою, у якому ви чітко бачили б географічну карту на дошці. Упродовж сеансу ваше завдання не напружуватися, не намагатися запам'ятувати показане мною на карті певними вольовими зусиллями. Почувайте себе розкованими, вільними, навіть дещо пасивними. Головне ваше завдання ліквідувати так званий паразитний потік інформації. Ваш погляд повинен нагадувати промінь прожектора, який висвітлює у темноті тільки те, на що він спрямований. Зліва, справа, зверху, знизу суцільна темнота. Ваш «прожектор» освітлює лише географічну карту і мою постать. Ви не помічаєте пташки, яка полетіла за вікном, сусіда за партою, у якого впала ручка на підлогу та інших несуттєвих у цю уроочисту хвилину речей. Але ви помічаєте кожен мій рух, вираз моого обличчя, чітко фіксуєте всі тонкощі інтонації, логічні наголоси, тембр голосу. Пам'ятайте, що сеанс запам'ятування «Прожектор» нагадує хірургічну операцію, успіх якої залежить не лише від лікаря, а

й від пацієнта, який зумів вдало підготувати до неї свій організм.

Що ж... Розпочинаємо. Три, два, один. Сеанс!

(Учитель включає фонову релаксуючу музику. Через секунду 10 виводить її «за кадр». Починає введення матеріалу для запам'ятування з одночасною його картографічною «прив'язкою». Кожне нове поняття вводиться у відомій «інтонаційній колисці» і після третього повторення зв'язується із вибраними характерними образними деталями, з якими учні ознайомлювалися у період досеансової підготовки. Наприклад: «Єгипет? Єгипет... Єгипет! – Піраміди». Кожен раз під час повторення вчитель показує об'єкт на географічній карті. Слідкує за гармонізацією першого і другого комунікативного плану. Поряд з «прив'язкою» кожного географічного об'єкта до карти здійснює «прив'язку» до певних своїх рухів, постави тіла, міміки, погляду, виразу обличчя.

(Після завершення введення матеріалу для запам'ятування на хвильку включає музику голосніше. Потім, поступово її стищуючи, вимикає. Оголошує про завершення сеансу)

Домашнє завдання: Прочитати відповідний текст у підручнику. Підготувати контурні карти до географічного диктанту. Продовжити підготовку до захисту індивідуальних творчих робіт.

Урок 10

ЗМІСТ: Господарство країн Африки. Порівняння найколоритніших країн.

МЕТА: сформувати образ господарської діяльності населення країн Африки. Роль цієї діяльності у світовому господарському комплексі. Завершити гру «Слідство ведуть знавці». Висвітлити місце Африки в системі глобальних проблем людства.

ОБЛАДНАННЯ: географічні карти, контурні карти, атласи, ілюстративні матеріали, магнітофон, записи релаксуючої музики.

СТРУКТУРА УРОКУ

Географічний «диктант» за матеріалами сеансу запам'ятування «Проектор». У системі гри «Сам собі вчитель» учні перевіряють власні географічні диктанти. За їхніми повідомленнями вчитель робить відповідну корекцію.

Учитель:

– Ось ми з вами і побачили Африку у вимірах особливостей населення, характеру його розміщення, розташування країн. Наша гра «Слідство

ведуть знавці» продовжується. Результатом нашого слідства повинна бути відповідь на запитання: «Чому країни Африки одні з найбідніших у світі?». Отже, продовжуємо наше слідство.

Кажуть, в Африки-бабусі
Світяться дірки в кожусі.
П'ятаки їй простягають
І, мабуть, того не знають,
Що у «бабці» вглибині
Скарби сховані сяйні.
То ж цікаво було б знати,
Де ті скарби слід шукати?

С.С.Пальчевський

(Учні приступають до пошуків)

Учитель:

— Продовжуємо наше слідство. У його ході нам вдалося вийти на цікаві матеріали. Наприклад:

Є у світі пояси —
Гріш щербатий не даси.
Але цей — як батько рідний.
Широчезний, довгий, мідний .

С.С.Пальчевський

Негайно розслідувати, що то за пояс і кому він належить.

(Учні встановлюють, що відомий у світі Мідний пояс знаходиться на території Заїру і Замбії, але останніх багатими не зробив, хоч і має всесвітнє значення)

Учитель:

— Слідство продовжується. Ще раніше ми вийшли на цікавий слід.

Новину верблюд приніс:
Задира Сахара ніс,
Бо у ній на глибині
Спочива в солодкім сні
Чорнобровая цариця,
Якій світ моторний сниться.

С.С.Пальчевський

Що ж то за «цариця» у надрах Сахари спить? На території яких країн?

(Учні визначають поклади нафти і газу на території країн Північної Африки, але воги не зробили країни Північної Африки багатими).

Учитель:

— Слідство вийшло ще на один доказ — фрейм-оповідь, який прозвучав на першому уроці: «Тут — уран, алмаз, метали — царство корисних копалин».

(Учні «розслідують». Виходять на «алмазний слід». Він приводить у ПАР — багату розвинуту країну. Впору робити висновок, що основний критерій багатства — корисні копалини. Але тут виявляється, що значні поклади цінних корисних копалин знаходяться поряд у бідній знедоленії Намібії. Версія про визначальну роль корисних копалин у багатстві країн відкидається. Висувається друга версія. Згідно з нею країна може розбагатіти, вирощуючи дефіцитні сільськогосподарські культури, які можна прода-вати на ринках багатих розвинутих країн)

Учитель:

— Слідство володіє двома фреймами-оповідями, які можуть певним чином вивести на слід істини. Перший із них: «Ямс, батат і маніок — хліба нашого шматок», другий: «Ананас, манго, банани африканські п'ють ту-мани». Ямс, батат і маніок зустрічаємо ми на наших ринках? Ні? Значить, який висновок? Правильно. Вони вирощуються для внутрішнього вжитку. А ананас, манго, банани? Так, зустрічаємо. Чи ж зробили вони країни Африки багатими?

(Учні, самостійно читають відповідний текст підручника, приходять до висновку про малопродуктивність сільського господарства країн Африки. Висунуту версію відкидають)

Учитель:

— Висувається третя версія. Згідно з нею збагачує передові країни високорозвинута обробна промисловість. Багатство окремих країн ми відчуваємо у себе вдома. Наприклад, яку країну розвинуту, багату ви відчуваєте у себе дома? Японія? А чим ви доведете, що вона розвинута країна? Магнітофони? Автомобілі? Телевізори? Правильно. А зараз назвіть автомобілі, радіотехніку або інші дорогі промислові товари з маркою африканських країн? Мовчите? Значить, необхідно «слідство» продовжити.

(Учні продовжують «слідство», самостійно читаючи у підручнику матеріал під заголовком «Промисловість Африки», приходять до висновку, що й цю версію потрібно відкинути).

Учитель:

— Висувається четверта версія. Сьогодні багато людей заробляють на життя перевезенням пасажирів або чужих вантажів власним транспортом. Так і країни. Володіння важливими міжнародного значення транспортними артеріями — то, образно кажучи, квочка, яка несе золоті яйця. Слідство у цьому плані вийшло на деякі матеріали, які явно вимагають дообслідування.

У таємному каналі
Хвилі — теплі, сонні, в'ялі.
Кораблі по них пливуть.
У Європу чай везуть.
Нафта з Перської затоки
Розпирає танкам боки,
Тож відома всім країна
Догляда канал, як сина.

С.С.Пальчевський

(Учні продовжують «слідство». Читають самостійно у підручнику матеріал під заголовком «Транспорт і міжнародні зв'язки». Роблять висновок, який відкидає четверту версію)

Учитель:

— Жодна із запропонованих версій не підтверджилася. Висувайте п'яту. Из слідчих матеріалів у нас залишається такий фрейм-оповідь:

Де дракон гірський дрімає,
Скарби надр охороняє,
Простяглась країна ПАР.
Серед бідних — справжній цар .

С.С.Пальчевський

Можливо, ці «слідчі» матеріали дозволяють вийти на правильну версію. (Учні самостійно «ведуть слідство», читаючи відповідний текст підручника. Виходять на правильну «версію». Підтверджують її доказами, почертнутими з історії народів материка. У ході подальших висновків виходять на глобальні проблеми людства, пов'язані з Африкою і висвітлені в уже відомих фреймах-оповідях)

Учитель:

— Ось і наблизились ми до наших уроків творчості, до захисту індивідуальних творчих робіт. Цей захист ітиме впродовж трьох уроків. Це буде ваше Свято творчості. На наступний урок для початку цього свята нам необхідно буде відповідно оформити класне приміщення, вибрати вчену раду захисту. У захисті можуть брати участь усі присутні, тобто ви маєте право ставити питання, як кажуть, «із залу». Ці питання повинні бути спрямовані на розкриття програмового матеріалу теми «Африка». Ще раз перегляньте дома всі параграфи теми, попрацюйте з ЛОС, атласами, записами, схемами, малюнками в робочих зошитах. Підготуйтесь не лише до того, щоб дати правильну відповідь на будь-яке поставлене запитання, а й до того, щоб самому поставити доречне запитання.

Подумайте, кого б вам хотілося запросити на свій захист. Батьків? Звичайно, можна. Це ж ваше особисте свято творчості. Адже, мабуть, недаремно говорять, що щастя людське – у творчості. Бажаю вам щастя.

УРОКИ ЗАХИСТУ ІНДИВІДУАЛЬНИХ ТВОРЧИХ РОБІТ (3 год.)

У приміщенні, де проводиться захист індивідуальних творчих робіт, стоїть стіл президії, трибуна для виступаючих, є місця для запрошених. Підготовлені до використання різноманітні тематичні карти, інше необхідне обладнання. Відведені місця для організації тематичних виставок.

В оформленні приміщення, столу президії відчувається певний естетизм тематичного спрямування. На стінах із метою створення ефекту присутності розвішані картини, на яких зображені краєвиди Африки.

На перерві до початку відкриття захисту звучить музика. Це може бути попурі з релаксуючими мелодій, які використовувалися на заняттях, або спеціально тематично підібрана музика.

Дзвенить дзвінок. Учні та запрошенні займають місця «у залі».

Учитель, він же голова ради захисту, урочисто відкриває її засідання.

– Шановні учні, усі присутні! Сьогодні в нас урочистий день. Кожний, хто сидить за цими партами, упродовж тижнів намагався торкнутися далекої Африки не лише своїм розумом, а й серцем. Ми вчимося творчості, бо тільки біля її вогнища людина може стати по-справжньому щасливою.

Шляхом голосування з числа учнів вибрано членів ради захисту. Ними на цей раз стали

(Учитель для урочистості зачитує спочатку ім'я учня, потім прізвище. Доцільно назвати його творчу роботу попереднього захисту, яка виборола йому право бути обраним у нову раду захисту)

Голова ради захисту:

– Розпочинаємо захист індивідуальних творчих робіт. Свою роботу (називається тема) представляє (називається спочатку ім'я, потім прізвище учня)

(Час представлення залежить від кількості учнів у класі. Але він повинен бути строго регламентований. Після завершення представлення за темою індивідуальної творчої роботи члени ради захисту, а також присутні ставлять запитання. Запитання конкретні. Відповіді короткі, суттєві.

Загальну оцінку виставляє кожний член ради захисту. Ця оцінка після певних коректувань у зв'язку із зіставленням з іншими «захистами» буде оголошена на останньому уроці захисту під час підбиття підсумків.

Захист індивідуальних творчих робіт завершиться відбором кращих із них для організації довгодіючої виставки в географічному кабінеті школи чи для участі в загальношкільних та позашкільних конкурсах.

Учитель, завершуючи процедуру захисту, «виводить» учнів на прощання з темою)

Учитель:

— Різні у цьому світі люди, ріки, дерева, квіти у квітнику. У кожної з квіток не лише свій колір, а й свій аромат, який можна відчути лише зустрівшись з нею близько-близько. Африка, як квіточка, впродовж багатьох уроків розквітала для нас. Ми побачили її кольори, але запаху не відчули, бо для цього треба ступити ногою на африканську землю. Справді, чим же пахне Африка? Мій колега, який побував там, відповів: «Цитрусовими».

Чим же пахнутиме вона для нас, коли ми ступимо на її землю?
Чим пахне Африка? Гарячими пісками
Пустель, що причайлись вдалині?
Верблюжими сухими кізяками,
Які вночі жевріють у вогні?
Базарами, які зібрали цитрус?
Гнилими шкірками цукристих апельсин?
Чи хвилями, які таять нехитру
Рибальську счасть у мороці глибин?
Чи запахом тривожної савани
Під шум дошів, у сонячний розлив,
Коли зализує криваві рани
На тілі тих, хто край цей полюбив?
А може пахне сутінню гілеї,
Тріскучим сяйвом гордих блискавиць?
Чи піснею, що бережуть пігмеї
Для вогняних небесних колісниць?
Чим пахне Африка?

С.С. Пальчевський

На це запитання, можливо, дехто з нас ще відповість у своєму житті.
До побачення, Африко! До зустрічі!

SUMMARY

In the manual “Suggestopedagogy” for the first time in the history of a native pedagogical science the history of development and the theory of a psychotherapeutic direction of pedagogics is covered in the full completed kind. The latter is interesting, not only considerably allows to increase the efficiency of scientific-educational process, but it causes full harmonious development of the person, favorably influences health of pupils, cadets and students.

The author found out suggestopedagogical roots in the history of world pedagogics, having caused occurrence and character of development of its basic directions: hypnopedia, relaxopedia, suggestopedia. He traces psychological intensity derivatives of each of them. Their uniting basis is the setting-up on mnemonic processes, the so-called hypermnesia effect. However receptions of influence on these processes are various for each of directions. In their turn they cause significant distinctions in forms, methods and means of realization of scientific-educational process, what gave the author the ground to consider each of the basic directions of suggestopedagogy, as the separate pedagogical system having innovative character.

Three planes of consideration of suggestopedagogical systems are integrated: subjective (component-structural), functional (external and internal functioning) and historical (genetic and prognosing analyses).

Problems of the theory of training and education in each of suggestopedagogics systems is considered in indissoluble connection with, the direct transition of class forms in out-of-class activity, a continuous communication of teaching activity with educational is displayed.

The analysis of the mentioned systems is carried out with the usage not only of mutual comparison, but also comparison of the latter with traditional pedagogical system. During such comparison the negative sides of the first system are shown by last both positive.

On the basis of their analysis in view of tasks, set before education by its modern philosophy, the necessity of creation of author’s model of ArECS suggestopedical training is substantiated.

Experimental researches have enabled to confirm the efficiency of the latter to prove its rather low cost of suggestopedagogical technologies price and to

demonstrate the expansion of opportunities of qualitative mastering not only by pupils' traditional components of school education, but also such non-conventional as: the experience of creative activity, the experience of the emotional-sensual attitude to the world and spirituality. It is proved that by means of ArECS suggestapedic models due to impressing searches, creating of the situations of success in system of individual creativity of pupils, during the performance of individualized creative works, an opportunity of pupils formation of a powerful purpose reflex is created, directed on the fullest self-realization in life, proceeding from own talents and inclinations.

The methodology of globalization of the content of subject formation is developed on the basis of the main laws of the latter. Its mastering in the shortest way enables its application in pedagogical activity of various suggestopedic technologies.

The new approach in the solution of problems of content globalization of school education is the attempt of the author of the monography to realize the latter on the so-called frame to a basis.

Its approbation has shown, that application of the latter allows covering the big volumes of the educational information in the beginning of a new theme and due to this to create whole collective image of an investigated theme. The same basis promotes stronger storing by pupils of teaching material as the so-called frame-interrogations help to form in pupil's memory specific emotional-shaped support.

At the end of the manual in addition to the illustration of creative approaches of the author, there is the development of a global theme "Africa" according to the world geography course.

Pal'chevsky Stepan Sergeevich almost a quarter of century worked as the teacher of geography of comprehensive school, Honoured teacher of Ukraine, the participant of the First All-Union final competition "The Teacher of 1990" in Moscow. In 1995 he has defended the dissertation of the candidate of pedagogical sciences on problems of humanization of scientific-educational process in educational institutions. He worked as the dean of faculty of foreign philology of the Rivne State Humanitarian University. Now he is the doctorant of this university, the senior lecturer of faculty of the general pedagogics, the author of methodical manuals and separate publications on the problems of suggestopedagogic. A number of courses were carried out of him in Ukrainian cities.

The manual is designed for the faculty of higher educational institutions, students, heads of education authorities, educational establishments, teachers, all those who are interested not only in expansion of mnemonic opportunities of the person, but in its harmonious development and beneficial influence of teaching and educational process on health.

TO SUMMARY

Suggestio - to cast.

Hypnopedia - from Greek “hypnosis” - dream and “pedia” - training, education. In a literal translation: training in dream.

Relaxopedia - from latin “relaxatio” - the relaxation, rest, uses a progressive muscular relaxation and auto-training. In a literal translation: training in the condition of relaxation.

Suggestopedia – a new trend of the science of suggestion in pedagogy.

Mnestic processes – the processes of memory, storing.

The genetic analysis - a history of an origin.

Prognostic analysis - the forecast of development of the given pedagogical phenomenon.

ArECS – an abbreviation from words Artistry, Emotionality, Creativity, Spirituality.

Impressing - from latin “impressio” - impressions, in a literal translation - the printed impression which the person remembers forever and which definitely determines his further behaviour.

Globalization of the plot of education – the increase of this contents in big blocks.

Frame - (frame basis) - from English frame-a framework, a skeleton. It designates the minimal description of the certain object due to the least quantity of attributes, which create this concept. An American scientist introduced the term. It is necessary to form probably an adjective from a noun here.

Approbation – a test.

В пособии «Суггестопедагогика» впервые в истории отечественной педагогической науки в полном законченном виде освещена история развития и теория психотерапевтического направления педагогики. Последнее интересно тем, что не только позволяет значительно повысить эффективность учебно-воспитательного процесса, но и обуславливает полное гармоничное развитие личности, благоприятно влияет на здоровье учеников, курсантов и студентов.

In the manual “Suggestopедагогика” for the first time in the history of a native pedagogical science the history of development and the theory of a psychotherapeutic direction of pedagogics is covered in the full completed kind. The latter is interesting, not only considerably allows to increase the efficiency of scientific-educational process, but it causes full harmonious development of the person, favorably influences health of pupils, cadets and students.

Автор отыскал в истории мировой педагогики корни суггестопедагогики, причинно обусловив появление и характер развития основных её направлений: гипнопедии, релаксопедии, суггестопедии. Отслеживает психологические производные интенсивности каждого из них. Объединяющая основа их – это установка на мnestические процессы, так называемый эффект гипермнезии. Однако приёмы воздействия на эти процессы различны для каждого из направлений. В свою очередь, они обуславливают значительные различия в формах, методах и средствах проведения учебно-воспитательного процесса, что и дало автору основания рассмотреть каждое из основных направлений суггестопедагогики как отдельную педагогическую систему, имеющую инновационный характер.

The author found out suggestopedagogical roots in the history of world pedagogics, having caused occurrence and character of development of its basic directions: hypnopedia, relaxopedia, suggestopedia. He traces psychological intensity derivatives of each of them. Their uniting basis is the setting-up on mnemonic processes, the so-called hypermnnesia effect. However receptions of influence on these processes are various for each of directions. In their turn they cause significant distinctions in forms, methods and means of realization of scientific-educational process, what gave the author the ground to consider each of the basic directions of suggestopедагогogy, as the separate pedagogical system having innovational character.

Интегрируются три плоскости рассмотрения суггестопедагогических систем: предметная (компонентно-структурная), функциональная (внешнего и внутреннего функционирования) и историческая (генетического и прогностического анализов).

Three planes of consideration of suggestopedagogical systems are integrated: subjective (component-structural), functional (external and internal functioning) and historical (genetic and prognosing analyses).

Проблемы теории обучения и воспитания в каждой из суггестопедагогических систем рассматриваются в неразрывной связи, отображается непосредственный переход занятий классных форм во внеklassные, постоянная связь учебной деятельности с воспитательной.

Problems of the theory of training and education in each of suggestopedagogics systems is considered in indissoluble connection with, the direct transition of class forms in out-of-class activity, a continuous communication of teaching activity with educational is displayed.

Анализ упомянутых систем проводится с использованием не только взаимного сравнения, но и сравнения последних с традиционной педагогической системой. В процессе такого сравнения проявляются как позитивные, так и негативные их стороны.

The analysis of the mentioned systems is carried out with the usage not only of mutual comparison, but also comparison of the latter with traditional pedagogical system. During such comparison the negative sides of the first system are shown by last both positive.

На основе их анализа в свете заданий, поставленных перед образованием современной философией, обуславливается необходимость создания модели сугестопедического обучения ХЭТвод.

On the basis of their analysis in view of tasks, set before education by its modern philosophy, the necessity of creation of author's model of ArECS suggestopedia training is substantiated.

Экспериментальные исследования дали возможность подтвердить эффективность модели ХЭТвод, доказать относительно низкую себестоимость её суггестопедагогических технологий, продемонстрировать расширение возможностей качественного усвоения учениками не только традиционных компонентов содержания школьного образования, но и таких нетрадиционных как: опыт творческой деятельности, опыт эмоционально-чувственного отношения к миру, духовность. Доказано, что средствами суггестопедической модели ХЭТвод, благодаря поискам импрессинга, создания ситуаций успеха в системе индивидуального творчества учеников, создаётся возможность формирования у воспитанников мощного рефлекса цели, направленного на самореализацию себя в жизни, исходя из собственных дарований и задатков.

Experimental researches have enabled to confirm the efficiency of the latter to prove its rather low cost of suggestopagogical technologies price and to

demonstrate the expansion of opportunities of qualitative mastering not only by pupils' traditional components of school education, but also such non-conventional as: the experience of creative activity, the experience of the emotional-sensual attitude to the world and spirituality. It is proved that by means of ArECS suggestapedic models due to impressing searches, creating of the situations of success in system of individual creativity of pupils, during the performance of individualized creative works, an opportunity of pupils formation of a powerful purpose reflex is created, directed on the fullest self-realization in life, proceeding from own talents and inclinations.

Для учителей и преподавателей в монографии разработана методика глобализации содержания образования учебного предмета на основании главных закономерностей последнего. Ее освоение дает возможность кратчайшим путем выходить на применение в педагогической деятельности разнообразных суггестопедических технологий.

The methodology of globalization of the content of subject formation is developed on the basis of the main laws of the latter. Its mastering in the shortest way enables its application in pedagogical activity of various suggestopedia technologies.

Новым подходом в решении проблем глобализации содержания школьного образования есть попытка автора совершать её на так называемой фреймовой основе.

The new approach in the solution of problems of content globalization of school education is the attempt of the author of the manual to realize the latter on the so-called frame to a basis.

Ее апробация показала, что применение последней разрешает в начале новой темы охватывать большие объемы учебной информации и, благодаря этому, создавать целостный собирательный образ изучаемой темы. Эта же основа способствует более крепкому запоминанию учениками учебного материала, поскольку так называемые фреймы-рассказы помогают формировать в памяти учеников своеобразные эмоционально-образные опоры.

Its approbation has shown, that application of the latter allows covering the big volumes of the educational information in the beginning of a new theme and due to this to create whole collective image of an investigated theme. The same basis promotes stronger storing by pupils of teaching material as the so-called frame-interrogations help to form in pupil's memory specific emotional-shaped support.

В конце пособия для иллюстрации творческих подходов автора размещена разработка глобальной темы «Африка» (курс географии материков и океанов).

At the end of the manual in addition to the illustration of creative approaches of the author, there is the development of a global theme “Africa” according to the world geography course.

Пальчевский Степан Сергеевич почти четверть века работал учителем географии средней общеобразовательной школы, Заслуженный учитель Украины, участник финальных соревнований в г. Москве во время проведения Первого Всесоюзного конкурса «Учитель года – 1990». В 1995 году защитил диссертацию кандидата педагогических наук по проблемам гуманизации учебно-образовательного процесса в образовательных заведениях. Работал деканом факультета иностранной филологии Ровенского государственного гуманитарного университета. Сейчас – докторант этого университета, доцент кафедры общей педагогики. Автор методических пособий и отдельных публикаций по проблемам сугестопедагогики. Им проведен ряд авторских курсов в городах Украины.

Pal'chevsky Stepan Sergeevich almost a quarter of century worked as the teacher of geography of comprehensive school, Honoured teacher of Ukraine, the participant of the First All-Union final competition “The Teacher of 1990” in Moscow. In 1995 he has defended the dissertation of the candidate of pedagogical sciences on problems of humanization of scientific-educational process in educational institutions. He worked as the dean of faculty of foreign philology of the Rivne State Humanitarian University. Now he is the doctorant of this university, the senior lecturer of faculty of the general pedagogics, the author of methodical manuals and separate publications on the problems of suggestopedagogic. A number of courses were carried out of him in Ukrainian cities.

Пособие рассчитано на студентов высших учебных заведений, профессорско-преподавательский состав, руководителей органов просвещения, образовательных учреждений, учителей, всех тех, кто интересуется не только расширением мнестических возможностей человека, но и его гармоническим развитием и благотворным влиянием учебно-воспитательного процесса на здоровье.

The manual is designed for the faculty of higher educational institutions, students, heads of education authorities, educational establishments, teachers, all those who are interested not only in expansion of mnemonic opportunities of the person, but in its harmonious development and beneficial influence of teaching and educational process on health.

TO SUMMARY

Сугестио – внушать.

Suggestio - to cast.

Гипнопедия – от греческого гипноз –сон и педия – обучение, воспитание. В буквальном переводе: обучение во сне.

Hypnopedia - from Greek “hypnosis” - dream and “pedia” - training, education. In a literal translation: training in dream.

Релаксопедия – от латинского relaxatio – расслабление, отдых, использует прогрессивную мускульную релаксацию и аутотренинг. В буквальном переводе: обучение в состоянии расслабления.

Relaxopedia - from latin “relaxatio” - the relaxation, rest, uses a progressive muscular relaxation and auto-training. In a literal translation: training in the condition of relaxation.

Суггестопедия – новое направление науки о внушении в педагогике.

Suggestopedia – a new trend of the science of suggestion in pedagogy.

Мнестические процессы – процессы памяти, запоминания.

Mnestic processes – the processes of memory, storing.

Генетический анализ – история происхождения.

The genetic analysis - a history of an origin.

Прогностический анализ – прогноз развития данного педагогического явления.

ХЭТвоД – абревиатура от слов Художественность, Эмоциональность, Творчество, Духовность.

Prognostic analysis - the forecast of development of the given pedagogical phenomenon.

ХЭТвоД – an abbreviation ArECS from words Artistry, Emotionality, Creativity, Spirituality.

Импресинг – от латинского “impressio’ – впечатления, в буквальном переводе – отпечатанное впечатление, которое запоминает человек на всю жизнь и которое определенным образом в дальнейшем определяет его поведение.

Impressing - from latin “impressio” - impressions, in a literal translation - the printed impression which the person remembers forever and which definitely determines his further behaviour.

Фрейм – (фреймовая основа) – от английского frame- рамка, скелет. Обозначает минимальное описание определенного объекта за счет наименьшего количества признаков, которые создают это понятие.

Frame - (frame basis) - from English frame-a framework, a skeleton. It designates the minimal description of the certain object due to the least quantity of attributes, which create this concept.

Апробация - испытание.

Approbation – the test.

Навчальне видання

Пальчевский Степан Сергійович

***Сугестопедагогіка:
новітні освітні технології***

Навчальний посібник

Редактор: *Вдовиченко Валентина Миколаївна*

Коректор: *Кліменчук Євгенія Василівна*

Комп'ютерна верстка: *Петриченко Валентин Володимирович*

Дизайн обкладинки: *Куликов Максим В'ячеславович*

Підписано до друку 15.04.2005 р. Формат 60x84 1/16.

Друк офсетний. Папір офсетний. Гарнітура Newton C.

Ум. друк. арк. 22.; Обл.–вид. арк.–21,12

Наклад 1000 прим.

Замовлення №

Видавництво «Кондор»

Свідоцтво ДК № 1157 від 17.12.2002 р.

03057, м. Київ, пров. Польовий, 6,

тел./факс:(044) 456-60-82, 241-83-47