
С.С. Пальчевський

Сугестопедія:
історія, теорія, практика

Навчальний посібник

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



2006

ББК 74. 200я 73
УДК 158
П 124

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

Рецензенти:

Сиротенко А.Й. доктор педагогічних наук, професор;

Рибалко В.В. доктор психологічних наук, ст. наук. співроб. Інституту психології АПН України;

Хомяк І.М. доктор педагогічних наук, професор, Рівненський державний гуманітарний університет

Пальчевський С.С.

П 124 Сугестопедія: Навчальний посібник.— Київ: Кондор, 2006.— 360 с.

ISBN 966-351-158-3

У посібнику розкривається сутність акмеології як інтегрованої галузі знань про вершинні досягнення людини впродовж акме-періоду її життя. Обґрунтовуються можливості та характер таких досягнень в основні вікові періоди життя. Висвітлюються шляхи найповнішої актуалізації особистості, проблеми глобальної зрілості. Розкриваються основи педагогічної, креативної та автосугестопедичної акмеологій.

Посібник призначений для студентів та викладачів вищих навчальних закладів.

ББК 74. 200я 73

ISBN 966-351-158-3

© С.С.Пальчевський, 2005,
© Кондор, 2005

Зміст

Передмова	6
Словник термінів	7
Розділ перший. Загальні основи сугестопедії	12
1.1. Передумови появи та розвитку сугестопедії	12
1.2. Сугестопедія як один із напрямків сугестопедагогіки.....	25
1.3. Джерела сугестопедії.....	34
1.4. Сугестологічні основи сугестопедичної теорії Г.К. Лозанова.....	50
 Розділ другий. Теорія і практика сугестопедичного навчання і освіти	 82
2.1. Сугестопедична навчальна система як психолого-педагогічна проблема.....	82
2.2. Проектування процесу сугестопедичного навчання	93
2.2.1. Визначення цілей та завдань сугестопедичного навчання.....	93
2.2.2. Реалізація принципів та закономірностей сугестопедії.....	102
2.2.3. Мотивація сугестопедичної навчальної діяльності.....	121
2.2.4. Принципи відбору і структурування змісту освіти в сугестопедичному навчанні	130
2.3. Особливості сугестопедичних засобів навчання.....	144
2.4. Взаємозв'язок сугестопедичних методів навчання з традиційними.....	153
2.5. Основні форми сугестопедичного навчання.....	179
2.6. Особливості контролю та оцінки сугестопедичної навчальної діяльності.....	190
 Розділ третій. Модель сугестопедичного навчання ХЕТвод ...	 198
3.1. Проблеми цілепокладання сучасних моделей сугестопедичного навчання	198
3.2. Психолого-фізіологічні основи моделі ХЕТвод	207
3.3. Дидактико-методичні основи ХЕТвод.....	230
 Розділ четвертий. Теорія змісту, організації та управління сугестопедичним навчально-виховним процесом.....	 265

4.1. Поняття про цілісний сугестопедичний навчально-виховний процес.....	265
4.2. Організація навчально-виховного сугестопедичного процесу.....	287
4.3. Вимоги до особистості сугестопеда.....	289
4.4. Принципи розбудови сугестопедичної системи освітнього закладу.....	305
4.5. Завдання, зміст і форми роботи в сугестопедичному освітньому закладі.....	308
Додатки	312
Список рекомендованої літератури	344

**“Насильное обучение не может
быть твердым, но то, что с
радостью и весельем “**

**Василий Великий
(Василій Кесарійський — церковний
діяч, теолог, філософ-платонік.
Близько 330-379 рр.)**

Передмова

Людство прискореними темпами іде вперед. Швидко розвивається наука, техніка, культура. Невпинно зростає потік інформації, яка допомагає людині пізнати світ і знайти своє місце в ньому. Орієнтуватися в ній, використовуючи традиційні методи пізнання, стає з кожним десятиліттям усе важче і важче. До того ж кожному з нас, будучи своєрідною складно організованою системою, необхідно для свого саморозвитку засвоєння не стільки загальновизнаних правил, скільки прийомів та засобів індивідуальної творчості. У загальному процесі пізнання світу і самого себе в ньому поступово зростає питома вага самонавчання та самовиховання.

У цих умовах виникає гостра необхідність використання нових педагогічних систем, методик, технологій. Однією із таких систем є сугестопедія, започаткована у 1966 році болгарським ученим Г.К. Лозановим. Отримавши розвиток у ряді країн світу, вона збагатилася новими підходами до використання основних своїх засобів. Певні сугестопедичні напрацювання з'явилися і у вітчизняному педагогічному просторі, незважаючи на дефіцит необхідної наукової інформації.

Посібник орієнтований не лише на те, щоб збагатити усіх, хто цікавиться проблемами освіти, сугестопедичними знаннями, використовуючи основи теорії Г.К. Лозанова, вітчизняний та зарубіжний сугестопедичний досвід, а й безпосередньо допомогати усім бажаючим в організації сугестопедичного навчально-виховного процесу з людьми різного віку та різних професійних спрямувань.

Оскільки сугестопедія має міцні зв'язки з психологією, психотерапією, сугестологією, фізіологією, філософією, мистецтвом, то у пропонованому посібнику їм відведено чільне місце.

Останнім часом у науковому світі все частіше й частіше культивується думка про те, що наука не самодостатня в пізнанні світу. Поряд із нею існують інші шляхи його пізнання: мистецтво, філософія, релігія, інтуїція, які лишають науку монополізмом в пізнанні як світу, так і людини в ньому. В окремих моментах певною мірою ми зважатимемо на це.

Звичайно, пропонованими темами не вичерпуються всі проблеми сугестопедичної системи. Автор сподівається, що ті, кого вона цікавить, доповнять посібник власними сугестопедичними доробками.

Автор

Словник термінів

Автосугестопедія (за Г. К. Лозановим) — досягнення завдяки самонавіюванню стану концентративної психорелаксації, який забезпечує розкриття резервного комплексу особистості.

Автотренінг (за І. Шультцом) — 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 грец. *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.

Антропокосмічна система цінностей — система цінностей людини як представника Всесвіту.

Антисугестивні бар'єри — ряд психічних захисних засобів, які організм виробив для протидії проникненню 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 грец. *hyper* — над, зверх, *mnesis* — пригадування) — розширення можливостей запам'ятовування за рахунок різноманітних сугестивних впливів.

Гіпнопедія — (від гіпно і грец. *paieieia* — 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 з цим даються і складові елементи загального, які знаходяться на другому плані.

Дидактична художність — педагогічний напрямок у країнах Західної Європи кінця XIX — першої половини XX століття. Передбачав перетворення навчального процесу на мистецтво завдяки засобам мистецтва.

Десугестія — звільнення особистості від сугестивних комплексів.

Двоплановість (за Г. Лозановим) — поєднання першого комунікативного (вербального) плану з так званим другим планом у сугестивній атмосфері, тобто супроводження мовлення змінами в міміці, інтонації, рухах рук, поставі тіла, 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 конкретний 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 інфантилізація. До другої — двоплановість, інтонація, ритм, концертна псевдопасивність.

Інтегральна мозкова активація — поєднання свідомих і парасвідомих процесів. І.м.а. забезпечує врахування в навчальному процесі відкритої у другій половині минулого століття так званої функціональної асиметрії півкуль головного мозку.

Імпресінг — 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 імперативноому надходженні потоку інформації, яка відкидає критично-логічне обдумування та перекодування.

Інтенція — певна неусвідомленість, цілеспрямована направленість мислення, намірів певної діяльності. Вважається, що життєдіяльність 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.

Інтенаційна колиска — триінтонаційне оформлення одиниць інформації, які вводяться для запам'ятовування на сеансах запам'ятовування. Уперше інформаційна одиниця вимовляється із запитальною інтонацією, вдруге — із м'якою, ліричною, втретє — з імперативною.

Інфантилізація (за Г. Лозановим) — один із засобів сугестивації. Підвищує функції сприйняття і запам'ятовування, не порушуючи рівня нормальної інтелектуальної діяльності. Ніякого відношення до медичного терміну “інфантилізм” не має. Спостерігається в навчальних групах, де створюється атмосфера невимушеності.

Концентративна психорелаксація (за Г. Лозановим) — психічний стан, який є виявом діалектики у психології; з одного боку — психічне розслаблення, спокій, психічна релаксація, а з другого — внутрішня концентрація, розкриття резервних можливостей психіки. У процесі сугестопедичного навчання створюються зовнішні умови, які сприяють формуванню цього стану. К.п. забезпечує ефект гіпермнезії.

Концертна псевдопассивність (за Г. Лозановим) — один із сугестивних засобів. Забезпечує умови виникнення концентративної психорелаксації. Пов'язана з парадоксальним ефектом надзапам'ятовування (гіпермнезії), 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. Поршневым) — особлива форма психологічного захисту, який протистоїть небажаним для особистості навіюванням. Поняття, яке тотожне 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, погляд, інтонація, ідеомоторні рухи, обстановка, джерело слова з його авторитетом — тобто все, що пов'язане 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. Матвєєвим 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. виявляється у внутрішній тенденції діяти в певній ситуації певним чином.

Релаксація (лат. *relaxatio* — послаблення, відпочинок) — стан спокою, розслаблення. Розрізняють фізичне розслаблення і психічне розслаблення (психорелаксація).

Релаксопедія — напрям сугестопедагогіки, який орієнтується на розширення мнестичних можливостей учня, студента, курсанта за рахунок використання прогресивної м'язової релаксації та автогенного тренування.

Рефлекс свободи — відкритий І.П. Павловим у тварин. Пов'язаний із субординацією їхніх 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 своїй поведінці й самооцінці.

Сугестія (від лат. *suggestio* — навіювання) — процес впливу на психічну сферу людини, пов'язаний зі 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 гіпнопедія, ритмопедія, релаксопедія, сугестопедія.

Сугестопедія — один із напрямів сугестопедагогіки, який з метою розширення мнестичних можливостей вихованців орієнтується на сугестивні впливи у звичайному стані свідомості.

Сугестологія — (від лат. *suggestio* — навіювання і грец. *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 кадре і тощо.

Сугестивні засоби (за Г. Лозановим) — авторитет, інфантилізація, двоплановість, інтонація, ритм, концертна псевдопасивність.

Установка (за Д. Узнадзе) — готовність індивіда до певної реакції, відношення потреби до ситуації, яка визначає в конкретний 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, слабкі 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.

Розділ перший

Загальні основи сугестопедії

1.1. Передумови появи та розвитку сугестопедії

Упродовж століть, нагромаджуючи соціальний досвід, людство мріяло про найефективніші шляхи передачі його підростаючим поколінням. Звертало на себе увагу те, що в ранньому віці дитина порівняно швидко і міцно засвоювала необхідні їй інформацію, уміння та навички, виявляючи до цього потяг та інтерес. Пізніше, уже перебуваючи в стінах навчальних закладів, вона нерідко втрачала цей інтерес, відчуваючи відразу до навчання. Причини таких змін, як правило, одні й ті самі. Їх помічали з давніх давен. Ще у IV столітті н.е. відомий церковний діяч, філософ-платоник, єпископ міста Кесарія Василій Великий (Василій Кесарійський) стверджував, що панівне в ті часи “насильне” навчання не може бути “твердим”. Таким, на його думку, воно може стати тільки тоді, коли відбуватиметься “з радістю і веселістю”.

Усвідомлення та пошуки такої “радості і веселості” в навчанні характерні для багатьох педагогів-класиків.

Наприклад, представник педагогіки нового часу Я.А. Коменський у боротьбі з відживаючими нормами середньовіччя в освіті стверджував, що дітей необхідно “... учити всьому легко і приємно, начебто граючись, щоб усю справу виховання людей насправді можна було назвати школою-грою” (Коменский Я.А. Помпедия // Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларий, А.Н. Джуринский. — М.: Педагогика, 1988.— С.123). Шлях до приємності у навчанні він бачив в умінні вчителя навіювати навчальні устремління учневі, довести йому, що він, виходячи зі своєї природи, хоче їх і може мати те, що бажає.

Невідомим у той час було вченому поняття неспецифічної психічної реактивності, що означає збудження неусвідомленої психічної активності учня цілою низкою неспецифічних подразників, зокрема таких, як жести, міміка, хода, погляд, дикція, інтонація, постава тощо. Але у той час Я.А. Коменський, ведучи мову про увагу учня, зауважував, що її необхідно збуджувати навіть своєю постаттю. Вчителя-майстра він порівнює з

музикантом, який не б'є кулаком або палицею по струнах, а терпеливо настроює їх, застосовуючи все своє мистецтво.

Прикладів фрагментарного застосування сугестопедичних підходів до навчальної діяльності у педагогічній практиці та поглядах Я.А.Коменського можна навести багато. Всі вони засвідчують, що великий педагог, ця зірка першої величини на світовому педагогічному небосхилі, не міг інтуїтивно не передбачити тієї навчальної моделі, формування якої розпочнеться через кілька століть на базі багатьох відкриттів у філософії, фізіології, психології, психотерапевтиці, теорії театрального мистецтва, дидактиці. Відсутність у його час згаданих відкриттів не дозволила розробити належним чином теоретично обумовлену навчальну систему, яка б забезпечувала легкість, приємність і ефективність навчання, до чого так прагнув учений-педагог.

Доволі цікавими є сугестопедичні підходи до навчання англійського філософа, просвітителя і педагога Джона Локка (1632–1704) — одного із основоположників емпірико-матеріалістичної теорії пізнання. Накопичений ним досвід роботи викладача та домашнього вихователя дозволив йому прийти до висновку, що процес становлення і виховання людини передбачає єдність фізичного, психічного і розумового розвитку. Виходячи з цього, Дж. Локк усвідомив необхідність гуманного ставлення до учня. Але англійський просвітитель-педагог пішов ще далі. Він усвідомив необхідність гуманного ставлення до дитини як принцип, який визначає вибір педагогічних засобів навчання та виховання. Раніше, відкидаючи догматизм у навчанні, Д. Локк підійшов до одного з найважливіших принципів сугестопедичного навчання — легкості, ненапруженості у навчанні та концентративної психорелаксації. Педагог стверджував необхідність такого чергування фізичних і розумових вправ, за якого "... стомлений орган постійно отримує полегшення і освіжається" (Локк Дж. Мысли о воспитании // Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларий, А.Н. Джурицкий. — М.: Педагогика, 1988. — С.141).

Власні методи навчання Дж. Локк називав м'якими. Вони були зорієнтовані на природні інтереси і позитивні емоції дітей, обумовлювалися намаганням зробити навчання приємним. Учений гаряче рекомендував ширше використовувати ігрові його форми, книги з картинками.

Силою свого таланту Дж. Локк відчував доцільність сугестопедичних методів та прийомів, згідно з якими сам процес навчання рекомендується проводити начебто на другому план, в той час, коли на першому розгортається сюжет якогось цікавого для учня дійства, наприклад, гри. Слід розуміти, стверджує він, що "... діти люблять різноманітність і сво-

боду і саме це ... робить для них захопливими ігри, і тому не варто їм нав'язувати у вигляді обов'язку ні підручник, ні що б там не було інше, що вони повинні, як ми гадаємо, вивчити. Їх батьки, вихователі й учителі схильні забувати це, і те нетерпіння, яке вони виявляють у своєму бажанні засадити дітей за корисну для них роботу, заважає їм втягувати останніх у роботу непомітним для дітей чином” (Там же.— С.167).

У справі виховання та навчання Д. Локк виходив із глибинних цілей формування гармонійно розвинутої особистості, що якраз і є важливим завданням сугестопедії. “Не поспішайте, будь ласка, — застерігав він. — Читати і писати, навчити наукам — все це я визнаю необхідним, але не головною справою... Навчити хлопчика потрібно, але це повинно бути на другому плані, тільки як допоміжний засіб для розвитку важливих якостей” (Там же.— С. 171). До таких якостей автор, у першу чергу, відносить формування у процесі навчання позитивних рис характеру, благородства душі.

Видатного педагога, як і Я.А. Коменського, особливо хвилювало вивчення іноземних мов. До останнього він не міг змиритися із тим фактом, що “... дітей тримають прикутими до мови упродовж семи-восьми чи десяти років їх життя заради вивчення однієї чи двох мов, які, як на мою думку, можна було б засвоїти із значно меншою затратою праці і часу і вивчити майже граючись” (Там же.— С. 170).

Як бачимо, внутрішньо Д. Локк відчував сугестопедичний урок, хоч подібно до Я.А. Коменського, не міг знати тих наукових основ, на які цей урок спирається сьогодні.

Окремі вихідні положення сугестопедії підкреслював у своїх творах один із великих педагогів, філософ і письменник Ж.-Ж. Руссо (1712—1778). У книзі “Еміль, або Про виховання” він подібно до своїх талановитих попередників закликає до гуманізму у вихованні в широкому розумінні цього слова. Цей гуманізм мислитель насамперед бачить в уважному ставленні до внутрішньої природи дитини, у врахуванні її в процесі формування особистості. “Люди, будьте людьми! — закликає він. — Це ваш найперший обов'язок. Будьте такими у ставленні до всякого стану, всякого віку... Любіть дитинство, будьте уважні до його ігор і забав, до його милого інстинкту! Хто із вас не жалкував інколи за тим віком, коли посмішка не (сходить) з уст, коли душа постійно насолоджується світом? Навіщо ви хочете забрати у цих невинних малюків можливість користуватися часом, який так швидко минає, цим дорогоцінним благом, зловживати яким вони ще не вміють? Для чого ви хочете наповнити гіркою і стражданнями перші роки, які летять так швидко і не повторюються для них, як не можуть повернутися і для нас” (Руссо Ж.-Ж. Еміль или о

воспитании // Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларий, А.Н. Джуринский. — М.: Педагогика, 1988. — С. 244).

Воля і свобода дитини була для Ж.-Ж. Руссо вихідною основою у виборі методів та засобів виховання у широкому розумінні цього слова. “Тільки той виконує свою волю, — стверджує просвітитель, — хто для виконання її не потребує чужих рук у додаток до своїх; звідси висновок, що перше з усіх благ не влада, а свобода. Істинно вільна людина хоче тільки те, що може, і робить, що їй заманеться. Ось моє основне положення. Варто лише застосувати його до дитячого віку, і всі правила виховання будуть безпосередньо витікати із нього” (Там же. — С. 275).

Мислитель відчував великі можливості дитинства у використанні засобів сугестування, що витікають зі сфери неспецифічної психічної реактивності. Особливо це стосується вміння дитини звільнити свої так звані пластичні якості, що на думку Г.К. Лозанова, основоположника сугестопедії, вимушені застосовувати навіть дорослі у ході сугестопедичного навчання. У зв’язку з цим інфантилізація, яку болгарський учений трактує не як утрату життєвого досвіду і регресією розвинутих психологічних механізмів, а як талановиту здатність дитинства вивільняти свої внутрішні резерви, стала одним із найважливіших засобів сугестування у сугестопедичній навчальній системі Г.К. Лозанова (Лозанов Г.К. Основы суггестологии // Проблемы суггестологии. — София, 1973. — С. 56).

Ж.-Ж. Руссо пристрасно захищав право дитинства на природу своїх внутрішніх здібностей. У зв’язку з цим він пише: “Природа хоче, щоб діти були дітьми, перш ніж бути дорослими. Якщо ми хочемо порушити цей порядок, ми отримаємо скороспілі плоди, які не будуть мати ні зрілості, ні смаку і швидко зіпсуються: у нас сформуються юні учені і старі діти. У дітей своя власна манера бачити, думати і почувати, і немає нічого безвідповідальнішого, ніж бажати замінити її нашою” (Там же. — С. 230).

Однак, віддаючи належне значення навіюванню у педагогічному процесі, великий мислитель часто обезпредмечував його. Безпідставно критикуючи Д. Локка за пораду вчити дитину читати, використовуючи в процесі навчання гральні кості, він заявляє, що є надійніший засіб для цього — саме бажання вчитися. У зв’язку з цим Ж.-Ж. Руссо говорить: “Навійте дитині це бажання і після цього залиште у спокої ваші конторки і гральні кості — будь-який метод буде сприйнятливий для неї. Безпосередній інтерес — це великий двигун, єдиний, який веде вірно і далеко” (Там же).

Зрозуміло, що не знаючи механізмів навіювання, великий письменник-педагог не міг вказати на ті засоби і шляхи, які б збуджували цей

інтерес. Помічаючи наслідок, він лише описує загальну атмосферу педагогічної дії: “Додам тільки одне зауваження, яке є важливим правилом: чого не поспішають досягти, того досягають переважно обов’язково і дуже швидко” (Там же).

Про необхідність глобального впливу на особистість учня в ході так званої психологізації навчання у свій час вів мову талановитий швейцарський педагог І.Г. Песталоцці (1746—1821). Він вважав, що навчання повинно мати розвиваючий характер і, образно кажучи, “виробляти всю людину”, тобто впливати не лише на розум, а й почуття, волю, характер дитини, озброювати її необхідними для життя уміннями і навичками.

Концепція так званого дерева пізнання Г.К. Лозанова, яка включена в ситему глобалізації навчального матеріалу, яскраво проглядається у роздумах І.Г. Песталоцці про механізм чуттєвої людської природи. Він, на думку автора, “... підкоряється тим же законам, згідно з якими фізична природа повсюдно розвиває свої сили. Згідно з цими законами найсуттєвіші частини предмету, який викладається, повинні бути міцно закарбовані у свідомості людини, потім поступово, але з неослабною силою до цих суттєвих частин повинні бути додані менш суттєві таким чином, щоб усі частини предмету, який викладається, найбільш дрібні і віддалені, зберегли між собою живий, але відповідний своєму значенню зв’язок” (Песталоцци И.Г. Метод // Педагогическое наследие / Сост. В.М. Клариий, А.Н. Джуринский. — М.: Педагогика, 1988. — С.326).

Розвиваючи ідеї гуманізму та природовідповідності у вихованні, швейцарський педагог ратував за розвиток у кожній дитині всіх її сил та здібностей, за розкриття її резервних можливостей. Він був упевнений, що “...людина сама природовідповідно розвиває основи своїх розумових сил, свого мислення лише через сам акт мислення. Так само вона природовідповідно розвиває зовнішні основи своїх здібностей, що стосується майстерності і фаху, свої зовнішні почуття, органи і члени, лише практично їх тренуючи. І сама природа кожної з цих сил спонукає людину до їх тренування. Око хоче дивитися, вухо — слухати, нога — ходити і рука — брати. Але також і серце хоче вірити і любити. Розум хоче мислити. У будь-якому задатку людської природи закладене природне устремління вийти зі стану безжиттєвості та невмілості і стати розвинутою силою, яка в нерозвинутому стані закладена в нас лише у вигляді свого зародка, а не самої сили” (Песталоцци И.Г. Лебединая песня // Педагогическое наследие / Сост. В.М. Клариий, А.Н. Джуринский. — М.: Педагогика, 1988. — С. 360).

Отже, як бачимо, І.Г. Песталюцці твердо вірив у розкриття внутрішніх резервних можливостей учня. Разом зі своїми попередниками він, ще не знаючи фізіологічних та психологічних механізмів такого розкриття, бачив той навчальний процес, упродовж якого діти легко і радісно засвоюють необхідний досвід людства в організації свого життя.

Ми коротко розглянули творчість лише кількох найяскравіших представників педагогічної класики насамперед для того, щоб пересвідчитись, що сугестопедична навчальна система і її методи не виникли на голому місці. Список талановитих мислителів-педагогів можна було б продовжувати, але результат виявився б один. Талановиті педагоги з давніх часів пропагували таке навчання, у якому відчувається певна сугестопедична основа. І інакше бути не могло. Адже сугестопедія увібрала в себе кращі надбання класичної педагогіки.

Попередив її появу також оригінальний педагогічний напрям так званої дидактичної художності, який виник у кінці XIX століття в Англії та Німеччині як протидія технократизму мислення.

Визначальну роль у цьому напрямі відіграли засоби дидактизованого мистецтва з його комунікативною, просвітньою, виховною та гедонистичною функціями.

Мистецтво з давніх часів використовувалося в навчально-виховному процесі. Ще давньогрецький історик і філософ Плутарх (46–127 рр.) писав, що дітей учили співам і музиці з не меншим старанням “...ніж чіткості та чистоті мови, але в піснях було закладене свого роду жало, яке будило багатства, що захоплювали душу натхненним поривом до дії” (Жураковский Г.Е. Очерки по истории античной педагогики. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. — С. 22).

Цікавим виявилось застосування деяких елементів мистецтва з метою драматизації грецької граматики. У “Граматичній трагедії” Каллія (початок IV століття) дійовими особами виступають букви, що в умовах різних звукових поєднань виконують “співи”, після знайомства з якими відкривається шлях до засвоєння складів (Там же).

Семіотика розглядає мистецтво як знакову систему, яка переборює обмежені комунікативні можливості мови, оскільки воно доступне для розуміння всіх людей. Лише завдяки мистецтву передаються духовні багатства поколінь, що закладені у фундамент загальнолюдських цінностей. Насолоджуючись тим чи іншим художнім твором, людина непомітно, безпосередньо засвоює знання про світ і саму себе у ньому. Міцно їх запам’ятовує. Через це з давніх часів в умовах різних суспільств мистецтво було пов’язане з педагогікою.

Одним із зачинателів педагогічного напрямку дидактичної художності став англійський історик мистецтва, філософ Джон Рескін. У 1883 році він організував так звану Спілку зближення мистецтва зі школою. До неї увійшли видатні художники, письменники, педагоги, які ставили за мету забезпечення шкіл художніми репродукціями не лише для прикрашення класних приміщень, а й для безпосередньої ілюстрації виучуваного матеріалу. Організатор спілки надавав надзвичайно великого значення малюванню в оволодінні знаннями. Він писав: “Чи ви будете малювати грецьку зброю, дзьоб шуліки чи левову лапу, ви одразу ж зрозумієте, що необхідні рухи руки примусять зосередити увагу на подробицях, які інакше залишилися б непоміченими, і без подальших зусиль закріплять їх у пам’яті” (Рескін Дж. Лекции об искусстве. — М.: «Книжное дело», 1900. — С.18).

Ідеї Джона Рескіна швидко поширилися у педагогіці США, Канади, Австралії.

У 1886 році з метою поширення ідеї художнього виховання в Німеччині створюється так звана Учительська спілка виховання посередництвом мистецтва. Її завдання — досягнення виховних ідеалів шляхом естетичної насолоди і розвитку естетичного смаку завдяки створенню художньої обстановки у школі, організації художніх виставок, розвитку художнього мовлення, залучення дітей до театру, музики, малювання, гімнастики, ручної роботи. Члени спілки Е. Зальвюрк, Ю. Лангбеєн, Г. Волгаст та ін. представляли різні жанри мистецтва.

Один із відомих теоретиків художнього виховання Е. Зальвюрк виділив основні положення, які обумовлюють необхідність виховання посередництвом мистецтва (Пискунов А.Н. Теория и практика трудовой школы в Германии. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. — С. 273):

1. Всі види художньої діяльності витікають із природної потреби людини в русі. У дитини художня діяльність насамперед виявляється у грі. Заняття іграми сприяє розвитку не лише фізичних, а й духовних сил школярів.

2. Мистецтво зв’язане з формами, із зображенням, воно впливає на почуття людини, створює певний піднесений настрій.

3. Особливо сильно художня діяльність впливає на розвиток волі, але для цього необхідно, щоб дитина доводила свою роботу самостійно до кінця, починаючи з творчого замислу і закінчуючи отриманням готового результату.

4. Мистецтво сприяє розвитку фізичної спритності та гостроти мислення. Художня діяльність вимагає чіткого розуміння ідеї, яку необхідно

втїлити в певну форму, ясного уявлення цього кінцевого результату і осмислення відношення до матеріалів і знарядь праці, необхідних для здійснення задуму. Відповідно, художня діяльність є і засіб пізнання.

5. Мистецтво — засіб вираження високих думок, які воно одягає у привабливий і достойний одяг краси і посередництвом цього приваблює увагу людей до високих духовних інтересів. Мистецтво слугує основою морального виховання та засобом релігійного виховання.

6. Мистецтво виростає із чуттєвого сприйняття, однак у кожному творі мистецтва його прекрасна зовнішність — це лише оболонка, під якою приховується багатющий духовний зміст. Завдяки цьому мистецтво сприяє піднесенню людини, ведучи її із чуттєвого світу у світ духовний.

7. Мистецтво є могутнім засобом розвитку людської фантазії, яка являє собою синтез людської свідомості і однаково необхідна як ученому-досліднику, так і художнику.

Чимало у цьому напрямку зробили видатні теоретики дидактичної художності у Німеччині Генріх Шаррельман і Фріц Гансберг. Перший з них вважав за недостатнє розмальовування голих стін шкільних кімнат, забезпечення художньої цінності наочних посібників, знайомство дітей із театром тощо. Оскільки мистецтво — це “...тиран, який не може задовольнитися одним захопленням голих шкільних стін, наочними посібниками та малюванням. Воно хоче і повинно проникнути у кожний предмет, воно хоче і повинно оволодіти кожною навчальною годиною” (Шаррельман Х. Път към силата. II част от Възбудително обучение. — Прев. От немски. — Търново: Печат Церовски, 1910. — С. 113).

Кожний день, на думку Г. Шаррельмана, необхідно щось малювати, придумувати історії, казки, надавати поетичної форми навчальному матеріалу, тобто “наповнювати нецікавий навчальний матеріал свіжим дитячим життям” (Шаррельман Х. Възбудително обучение. — Прев. От немски. — София: Книж. Лесичнов, Шумен, 1909. — С. 54). Таким чином, планується навчання школярів “...обіч всього негативного, докоряючого, критичного” (Там же. — С. 109). За такої умови найважливіше — надання художньої форми знанням. Через це, за Г. Шаррельманом, важливими є три вимоги, яких необхідно дотримуватись учителю-художнику під час викладання будь-якого навчального предмету. Це такі: 1) вимога повної детальності, оскільки подробиці посилюють наочність, конкретність і дійовий характер описаних подій; 2) належне мотивування всіх дій; 3) дитяче модернізування, яке вимагає забарвити навчальний матеріал місцевими фарбами.

Г. Шаррельман вважає, що у навчанні є два види істини. Одна зовнішня. Друга внутрішня. Першу треба довести, оскільки вона “правда розуму” і досягається шляхом дослідження. Другу необхідно відчувати, пережити. І цій, другій, необхідно підкоряти будь-який навчальний матеріал. Через це німецький педагог-учений вважає, що учитель-художник повинен мати мужність цінувати факти, наукову частину менше, ніж саме представлення навчального матеріалу. Для цього йому необхідно звільнятися від зовнішньої істини на користь внутрішньої. Звертаючись переважно до почуттів та фантазії учнів, необхідно пробуджувати творчі сили останніх, організовувати так роботу, щоб створити умови для вияву дитячої фантазії. Учителю-художнику не потрібно говорити з дітьми на мові зоолога, хіміка, математика, а говорити так, як розповідається казка. Важливим є не те, який матеріал вивчається і який він за обсягом. Краще нехай його буде менше, але щоб він переживався дітьми, залягав у пам’ять барвистими та яскравими враженнями, глибоко хвилював душу.

Г. Шаррельман противник попереднього планування навчального процесу і його методики. Відстоює вільну творчість учителя, яка базується на педагогічній інтуїції і опирається на конкретну ситуацію, яку неможливо наперед передбачити. Звідси особливі вимоги до учителя-художника, який повинен уміти складати оповіді, знаходити нові грані у найнуднішій темі уроку, робити її привабливою для дітей, уміти малювати і навіть писати музику.

Інший теоретик дидактичної художності у Німеччині Фріц Гансберг, розділяючи погляди свого товариша Г. Шаррельмана, вважав найголовнішим у процесі навчання не давати знання, а створювати “емоційну атмосферу”. Головна ціль, згідно його теорії, — формування особистості посередництвом творчого саморозвитку.

У своїй книзі “Творить и наслаждается творчеством” педагог-учений розповідає, як “пробудити мислителів і дослідників”, “відшукати поетів і оповідачів” (Пискунов А. Н., Гансберг Г. // Педагогическая энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия, 1964. — Т. I. — С. 23). За Ф. Гансбергом кожний урок обов’язково повинен приводити до різнобічності тем. Із розповіді учителя учні вибирають теми для своїх творів, у які раніше чи пізніше повинні переходити всі навчальні теми. Це необхідно тому, що “...надійно засвоїти будь-який навчальний предмет учень може тільки тоді, коли він особисто стане до нього певним чином ставитися”, що й і відбувається під час написання твору (Там же. — С. 28–29). А якщо “із певного предмета шкільного навчання не можна здобути маси тем для творів, то неможливу виявляється бесіда стосовно цього предмета, а якщо

така бесіда неможлива, то весь предмет нікуди не годиться — одне нерозривно пов'язане з іншим” (Там же. — С. 113).

Однак як Г. Шаррельман, так і Ф. Гансберг, незважаючи на цікаві педагогічні підходи та знахідки, фактично проповідували педагогічний анархізм, оскільки заперечували необхідність існування будь-якої педагогічної системи, вважаючи, що остання відучує учителя від творчої роботи і перетворює його на ремісника.

Після 1900 року дидактична художність знайшла своїх прихильників у Болгарії. Одним із її теоретиків став С. Чакиров, який, підтримуючи німецьких дидактів-художників, висуває вимогу, щоб кожна навчальна година стала “художньою картинкою” (Чакъров С. Учители-художници // Училищна практика. — Варна, 1906. — №6. — С. 324).

Спіраючись на власну позицію, С. Чакиров визначав три типи учителів. 1 тип — учитель-ремісник, який навчає дітей так, як столяр виготовляє парти за одним зразком. 2 тип — учитель-логік, який повинен бути ученим. Його можна порівняти з експедитором. Головне завдання — доставити нагромаджені знання у голови учнів, дати якомога більше знань і розвинути інтелект, духовні сили на другому плані. 3 тип — учитель-художник, який працює за покликанням, у деякій мірі поет. Він майже не зважає на завчені знання, а бачить своє завдання в тому, щоб розбудити в учнів інтерес до творчості.

Інший представник дидактичної художності в Болгарії В. Прімо в основі навчання вбачав гру і був упевнений, що діти, граючись, можуть засвоїти всю шкільну програму.

На його думку мистецтво поряд із грою допомагає засвоювати навчальний матеріал непомітно, спонтанно. А для цього, наприклад, під час викладання арифметики необхідно добиватися, щоб “...цифри промовляли до дітей по-дитячому” (Примо В. и Тодоров Н. Как да смятаме с първаците. — Сливен: Модерно изкуство, 1922. — С. 12).

Однак у своїх підходах до зв'язку навчального процесу з мистецтвом болгарські дидакти-художники припускаються тих самих помилок, що і їхні попередники з Німеччини.

Педагогічний напрямок дидактичної художності у своїх намаганнях поєднати на кожному уроці мистецтво з навчальною діяльністю допустив чимало прорахунків. Важливішим виявилися не знання учнів, а їх переживання, що покликані були запалити перших до творчості. За такої умови стали не обов'язковими навчальні плани, програми, систематичний та логічний виклад навчального матеріалу. Заради художньої форми дидакти-художник ладен піти на спотворення істини, оскільки представлення на-

навчального матеріалу важливіше самого матеріалу. Дидактична художність, образно кажучи, завдяки мистецтву збуджує “апетит” в учнів, але не задовольняє його. Піднімається питання про скорочення навчального матеріалу порівняно з традиційною школою.

Дидактична художність ставила під сумнів керівну роль учителя, для якого до того ж не обов’язковою є педагогічна підготовка.

Та, незважаючи на це, цей педагогічний напрямок — новий крок уперед у розв’язанні проблеми поєднання науки та мистецтва, використання останнього у навчальному процесі з метою виховання творчої особистості.

Дидактична художність, будучи попередницею сугестопедії, підготувала для останньої певну основу, яка передусім стосується використання мистецтва з дидактичною метою. Цінним для сугестопедії стало те, що мистецтво у дидактичній художності використовувалося не як етап відпочинку між мислительними навантаженнями школярів або етап розвантаження, а як ситуація вплетення його в навчальний матеріал, надання останньому художньої форми. Виявилася напрацьованою для запозичення сугестопедією двоплановість у вивченні навчального матеріалу, яка полягала в тому, що останній подавався непомітно, на другому плані, а на першому — сюжетний розвиток мистецького твору, малювання, моделювання з глиною, співання пісні, гра. Прийнятливими для сугестопедії були вимоги радісного, приємного навчання, у ході якого мистецтво сприяє пробудженню творчих сил учнів, формуванню позитивної емоційної установки.

Важливу роль зіграли вимоги естетизації шкільного середовища, артистизму вчителя, наявності у нього мистецьких талантів, поетичності.

Однак найважливішим було те, що розширене використання засобів мистецтва в навчально-виховному процесі повертало школяра до цілісності дитячого світосприймання, хоч норми засвоєння знань, умінь та навичок не підвищувалися, а навіть зменшувалися. Розвиток же науки і техніки настійливо вимагав збільшення норм її міцного засвоєння. Зважаючи на це, окремі представники педагогічної науки і практики все частіше і частіше звертають свої погляди до підсвідомої сфери людської діяльності, старанно вивчаючи відповідний досвід минулого.

Відомо, що понад тисячу років тому китайські буддистські священники нашіптували священні тексти своїм сплячим учням. Практикували запам’ятовування під час сну складних текстів і йоги. Різноманітним фокусам, які вимагали виняткової пам’яті та великої уваги, навчали уві сні своїх послідовників індуські факіри. Спостерігалися також непоодинокі

випадки творчої діяльності у стані природного сну. Тому не дивно, що у 1922 році вперше було використано метод навчання у цьому стані. Використав його викладач радіосправи американської морської школи в Пенсаколі (штат Флорида). Учні цієї школи навчалися телеграфному коду. Вибрані його знаки багаторазово передавалися упродовж ночі через телефонні навушники. Вранці після сну кожному із слухачів достатньо було раз повторити урок, щоб відмінно його відповісти.

У 1952 році аналогічний експеримент був проведений із пілотами тренувальної бази Карпіко у Франції. Однак подібні пошуки у США і Європі мали любительський характер і були далекі від систематизованих наукових досліджень. Такі дослідження розпочалися в 30-х роках минулого століття в колишньому СРСР під керівництвом А.М. Свядоща. Вони проводилися в Лабораторії вищої нервової діяльності охорони здоров'я дітей та підлітків, Лабораторії вивчення сну Інституту фізіології ім. І.П. Павлова АН СРСР, а також у ряді клінік. Було доведено, що в окремих випадках під час природного сну певна звуково інформація не тільки сприймалася, а й засвоювалася.

Але згодом низка причин завадили подальшому продовженню науково-дослідної роботи в цьому напрямі.

Дещо пізніше подібні дослідження розпочалися в Україні під керівництвом Л.А. Близниченка на базі Інституту мовознавства імені Потебні. Водночас такі ж досліді проводилися такими радянськими ученими, як: Н.Д. Завалова, В.П. Зухарь, Е.Я. Каплан, В.Н. Куликов, В.Т. Лебедева, Ю.А. Максимова, К.Н. Ніколаєв, Ю.А. Петров, І.П. Пушкіна. Вони спрямовували свою увагу на психофізіологічні та педагогічні аспекти цієї проблеми. Завдяки їх зусиллям у тодішній радянській педагогіці оформився гіпнопедичний напрям, який передбачав уведення навчальної інформації в пам'ять людини під час природного сну. У країні почали з'являтися так звані нічні школи переважно для молодих виробничників, які вдень працювали, а ввечері навчалися.

Однак на початку 60-х років минулого століття ідея навчання у стані сну почала втрачати своїх прихильників. Зумовили це певні обмеження гіпнопедії, які були пов'язані насамперед із проблемами організації "спальних" класів, розробки гіпнопедичних програм, поєднання гіпнопедичних сеансів із заняттями у звичайному стані свідомості. До того ж виявилося, що у глибокому сні навчальна інформація не засвоювалася.

Таким чином, гіпнопедичні експерименти припинялися не тільки в СРСР, а й за кордоном.

Однак ще в ході проведення їх відбулося зародження інших напрямів сугестопедagogіки: ритмопедії та релаксопедії.

Ритмопедія, будучи своєрідною модифікацією гіпнопедії, передбачала засвоєння навчальної інформації з використанням перехідних станів біоритмів — гіпнотичних фаз.

В основу ж релаксопедичних занять було покладено запам'ятовування у стані прогресивної м'язової релаксації та автогенного тренування. Останні ще в 30-х роках минулого століття дослідник проблем гіпнопедії А.М.Свядош використовував із метою навчання слухачам гіпнопедичних курсів здатності до сприйняття навчальної інформації у стані природного сну.

Ритмопедію спіткала така ж доля, як і її попередниця. Релаксопедія продовжує свій розвиток до сьогодні.

Систематичні релаксопедичні експерименти розпочалися в 1966 році при кафедрі педагогіки Пермського державного педагогічного інституту, де на громадських засадах розпочала свою роботу лабораторія з проблем використання навчання в педагогічному процесі. Керувати її роботою почав тоді ще кандидат педагогічних наук І.Ю. Шварц. Була розроблена структура релаксопедичних занять, визначено їх місце в загальному навчально-виховному процесі, виявлено ефективність проведення, вплив на здоров'я учнів, курсантів, студентів та педагогів.

Оминувши відомі обмеження гіпнопедії, релаксопедія не змогла уникнути власних. Виявилося, що під час проведення релаксопедичних занять на введення вихованців у стан прогресивної м'язової релаксації необхідно було витратити від 7 до 10 хвилин дорожнього часу на занятті часу. До того ж такі заняття протипоказані вихованцям та педагогам, схильним до психічних захворювань.

В основі усіх згаданих сугестопедagogічних підходів до навчання лежав технократизм мислення, який в однаковій мірі буває властивий як політичному діячу або представнику мистецтва, так і педагогу.

“Технократизм мислення, — писав учений-психолог В.П. Зінченко, — це світогляд, суттєвими рисами якого є примат засобів над змістом і загальнолюдськими інтересами, змісту над буттям і реальностями сучасного світу, техніки (у тому числі й психотехніки) над людиною та її цінностями” (Зінченко В.П. Освіта, мислення. Культура // Початкова школа. — 1990. — №9. — С. 2).

В умовах такого мислення людина нерідко розглядалася як пасивний об'єкт, який подібно до порожнього посуду необхідно наповнити певною кількістю знань, умінь і навичок. На основі цього виник ряд

прогнозів розвитку дидактичних систем в освіті. Один із них, захищений у 70-х роках минулого століття в докторській дисертації С.К. Саркісова, передбачав заміну “єри педагогів” “єрою навчаючих автоматів”, яка настане після “порогу насичення системи педагогами”. У свою чергу після “порогу насичення системи навчаючими автоматами” передбачається настання “єри ЄНС – єдиної навчаючої системи” з її “електронним мозком”, “підстанціями” та “каналами навчання і зв’язку” (Саркісов С.К. Оптимизация сети школьных зданий. – М., 1974).

Та, незважаючи на подібні підходи до навчання та виховання, у вітчизняних та зарубіжних педагогічних і пов’язаних із ними колах зросло розуміння навчально-виховного процесу як всебічно формуючої особистість сили, яка покликана готувати людину до процесу індивідуальної творчості.

Відомий американський представник гуманістичної психології Карл Р. Роджерс, аналізуючи процес формування особистості, стверджував: “Знання існують насамперед для того, щоб їх використовувати... У свій час наш професор агрономії порівнював знання фактів із боезапасами. Свої лекції він завжди закінчував закликом: “Не будьте проклятим ящиком з боезапасами, будьте гвинтівкою... Знання повинні бути функціональні” (Карл Р. Роджерс. Взгляд на психотерапию, становление человека. – М.: Изд. группа “Прогресс”, “Универс”, 1994. – С. 341).

Таким чином, у другій половині ХХ століття поступово сформувалося розуміння створення такої педагогічної системи, яка б дозволяла не лише швидко та ефективно засвоювати великі обсяги інформації, а й зумовлювала б всебічний розвиток людини, самореалізацію закладеного в ній внутрішнього потенціалу на основі самовизначення та індивідуальної творчості.

1.2. Сугестопедія як один із напрямів сугестопедагогіки

Сугестопедія як один із напрямів сугестопедагогіки започаткувалася в 1966 році, коли в Болгарії на базі секції сугестології при інституті ім. Т. Самодумова був створений Науково-дослідний інститут сугестології. У ньому за спільною програмою почали працювати лікарі, фізіологи, гігієністи, педагоги, психологи, психіатри, музиканти, художники, філологи, фахівці в галузі інженерії та естетики.

Головними дослідними проблемами для них стали єдність навчально-виховного, психолікувального і психопрофілактичного процесів, межі

резервів людської особистості. На базі сугестологічних досліджень започатковувалася сугестопедія, яка поряд з релаксопедією, ритмопедією та гіпнопедією, стала однією з чотирьох напрямів сугестопедагогіки — науки про цілеспрямоване використання навіювання в різних його формах та стадіях у педагогічному процесі.

Теоретичною основою як сугестопедії так і всієї сугестопедагогіки стала сугестологія.

З колишньої радянської словникової літератури визначення цього поняття подають лише українські енциклопедичні видання. Найповніше його зміст розкривається в “Українській радянській енциклопедії”, де говориться: “Сугестологія — (від лат. *suggestio* — навіювання і грец. *logos* — вчення) — галузь науки, що вивчає психологічні явища навіювання і самонавіювання. Бере початок від гіпнології. Досліджує не тільки сугестивні феномени, що спостерігаються в стані гіпнотичного сну, а й навіювання в несплячому стані, що характеризується загальним розслабленням, розкутістю (див. Релаксація. Автогенне тренування). Найширші сфери застосування С. — медицина (сугестотерапія) і педагогіка (сугестопедія). Окремим видом сугестопедії є гіпнопедія. Основи С. заклали вітчизняні вчені (В.М. Бехтерев, І.П. Павлов, К.І. Платонов, Л.А. Близниченко, А.М. Свядощ і ін.). В 60-х рр. XX ст. С. обґрунтував болгарський учений Г. Лозанов, директор першого в світі НДІ сугестології (засн. 1966 р.) (Близниченко Л.А. Сугестологія // УРЕ. — К., 1984. — Т. 11. — С. 44).

Сам же Г.К. Лозанов дещо по-іншому визначає поняття сугестології, вважаючи її “наукою про прискорений гармонійний розвиток і самоконтроль багатогранно обдарованої особистості”, або “наукою про навіювання, яке розуміється не у вузькоклінічному, а в широкому соціально-психологічному аспекті”, що є “результатом злиття педагогіки, медицини і мистецтва” (Лозанов Г.К. Сугестология и сугестопедия — теория и практика. — София, 1971. — С.11).

На жаль, у вітчизняній енциклопедичній літературі відразу ж впадає в око невизначеність із поняттями, які стосуються проблем застосування навіювання в педагогічному процесі. Як щойно ми побачили, Л.А. Близниченко, трактуючи поняття сугестології в “Українській радянській енциклопедії”, визначає гіпнопедію окремим “видом сугестопедії”, що абсолютно є неправомірним. У томі 3 цієї ж енциклопедії читаємо: “Гіпнопедія — (від гіпно і гр. *παιδεία* — навчання, виховання) — галузь педагогічної науки, яка розробляє методи навчання під час природнього сну... В СРСР перші дослідження з гіпнопедії провів у 1936—

1940 рр. лєнінградський лікар професор А.М. Свядош, який розробив основи гіпнопедії відповідно до Павловського вчення про наявність під час сну в корі великих півкуль головного мозку т.з. сторожових пунктів. В Україні цю роботу продовжив мовознавець Л.А. Близниченко. Розроблену ним методику інколи використовували у Радянській країні та за рубежем для вивчення іноземних мов, для засвоєння різноманітного довідкового матеріалу тощо” (Українська Радянська Енциклопедія / Гол. ред. М.П. Бажан. — К.: УРЕ, 1979. — Т. 3. — С. 44).

По-перше, гіпнопедія не може бути окремим “видом сугестопедії”, тому що остання почала розвиватися як галузь педагогіки лише у кінці 60-х рр. ХХ ст., у той час коли гіпнопедія започаткувалася в 30-х рр. того ж століття; а по-друге, сугестопедія не має нічого спільного з “методами навчання під час природнього сну”.

У томі 7 цієї ж енциклопедії читаємо: “Навіювання — сугестія — в широкому розумінні — будь-який психічний вплив однієї людини на іншу (прохання, наказ, порада), внаслідок якого в людини, що зазнає навіювання, всупереч (а іноді й проти) її волі і свідомості (не зрозуміло, чому “прохання, наказ, порада” обов’язково повинні сприйматися “всупереч” “волі та свідомості” людини — С.П.) виникають певні уявлення, судження, вчинки. У вузькому розумінні навіювання — психічний вплив на людину, яка перебуває в стані гіпнозу... Використовується в медичній практиці (психотерапія), в розв’язанні деяких питань навчання й виховання (див. Гіпнопедія)” (Українська Радянська Енциклопедія / Гол. ред. М.П. Бажан. — К.: УРЕ, 1982. — Т. 7. — С. 194).

У цьому поясненні навіювання у розв’язанні “деяких питань навчання і виховання” нарочито проектується на гіпнотичну дію, через що ставиться під сумнів його використання поза гіпнозом, тим самим нехтується визнання навіювання не лише як повсякденної педагогічної практики, а й повсякденного людського спілкування, що не може не спотворювати розуміння самого характеру людських стосунків, уже не говорячи про стосунки по лінії “учитель — учень”.

Ще більше заплутує розуміння суті сугестопедії трактування О.Т. Губком поняття гіпнології в 3 томі “Української Радянської Енциклопедії”. Визнаючи гіпнологию як вчення про гіпноз, автор буквально заявляє: “Проблеми навчання та виховання розробляє гіпнопедагогіка, або сугестопедагогіка” (Губко О.Т. Гіпнологія // УРЕ — К., 1979. — Т. 3. — С. 44). У цьому випадку цілком правомірно постає запитання, як сугестопедія, не маючи нічого спільного з гіпнозом і будучи складовою часткою сугестопедагогіки, може відноситися до гіпнопедії?

Якщо пов'язувати першу стадію глибини гіпнозу (гіпотаксію), що характеризується сонливістю зі збереженням довільних рухів, і середню (каталепсію), для якої характерні наростання сонливості та втрата здатності до довільних рухів, з релаксацією та автогенним тренуванням, які О.Т. Губко включає у відання гіпнології, то таку можливість ще можна було б зрозуміти за умови використання останніх сугестопедією.

Але ж сугестопедія не передбачає використання ні автогенного тренування, ні релаксації, тим паче, в такому розумінні, як вона представлена в 9 томі УРЕ. Тут релаксація пояснюється з боку фізіології як "... зниження тонуусу скелетної мускулатури, що спричинюється деякими хімічними речовинами (наркотичними, курареподібними та ін.), які знижують або повністю пригнічують рухову активність, або виникає як патологічний стан. Зумовлена переважно порушенням проведення імпульсу нервового з рухових нервів на м'язи. Наркотичні речовини спричинюють поширену, але неповну релаксацію; речовини, що використовуються для місцевої анестезії, — неповну місцеву релаксацію, а спеціальні препарати (релаксанти) — найпоширенішу повну релаксацію. До патологічної релаксації відносять, наприклад, релаксацію діафрагми, що виникає від природженого недорозвинення м'язів або при ушкодженні діафрагмального нерва" (Українська Радянська Енциклопедія / Гол. ред. М.П. Бажан. — К.: УРЕ, 1983. — Т. 9. — С. 331).

Зрозуміло, що це визначення хвибує надмірною однобокістю уже хоч би тому, що не враховує того стану релаксації, який, наприклад, виникає під час автотренінгу — системи прийомів свідомої психічної і посередництвом неї фізичної саморегуляції особистості, що визнається істотним засобом удосконалення людини.

Зважаючи на різнобій у визначенні вітчизняною словниковою літературою пов'язаних із сугестопедією понять, важливою для нас є позиція самого основоположника сугестопедії Г.К. Лозанова, який неодноразово заявляв, що для сугестопедії потрібна не м'язова релаксація, а психічна. На його думку, один із визначальних принципів нової навчальної системи — принцип радості, ненапруженості та концентративної психорелаксації передбачає радість від навчання, психічну релаксацію і ненапружену концентрацію.

Намагання приписати сугестопедії використання автотренінгу та фізичної релаксації йде від змішування релаксопедії із сугестопедією.

Методику проведення релаксопедичних занять узагальнив, апробував і описав у своїй монографії "Внушение в педагогическом процессе" російський учений І.Є. Шварц, який незабаром після Г.К. Лозанова у

1966 році розпочав вивчення проблем застосування навіювання в педагогічному процесі на базі лабораторії, створеної при кафедрі педагогіки Пермського державного педінституту (Шварц І. Е. Внушение в педагогическом процессе. — Пермь, 1971).

Релаксопедичне заняття на противагу сугестопедичному, передбачає таку фізичну розслабленість організму учня, яка дозволяє відчувати під час сеансів гіпермнезії, так званого надзапам'ятовування, підвищену важкість і теплоту в правій руці. Останнє найчастіше досягається або засобами навіювання учителя, або завдяки автотренінгу, або їх поєднанням одночасно.

Сугестопедія немає нічого спільного з гіпнозом і в тому розумінні, що їй подекуди роблять спробу приписати використання першої стадії його глибини, так званої гіпотаксії, яка характеризується сонливістю зі збереженням довільних рухів, оскільки перехідні стани біоритмів — гіпно-тичні фази використовує такий напрямок сугестопедагогіки, як ритмопедія.

Чітко основні напрямки сугестопедагогіки окреслив автор так званого емоційно-смыслового методу інтенсивного вивчення іноземних мов, розробленого на базі сугестопедичної системи навчання Г. К. Лозанова, І. Ю. Шехтер. Визначаючи гіпнопедію, сугестопедію, релаксопедію та ритмопедію, як найпомітніші спроби розв'язання проблеми інтенсивного вивчення іноземних мов, він стверджує: "Відмінною рисою цих нових напрямків є незвичайний спосіб пред'явлення матеріалу, орієнтований на запам'ятовування слів, фраз, текстів, зібрання правил тощо, обсяг яких у багато разів перевищує загальноприйняті норми. Основою для всіх цих спроб є той прийом впливу на мнестичні можливості учня, який характеризує кожний із цих напрямків окремо: орієнтація на функціональні можливості "сторожового пункту" уві сні (гіпнопедія), сугестивні впливи (сугестопедія), прогресивна м'язова релаксація та автогенне тренування (релаксопедія), організація перехідних станів біоритмів — гіпнотичних фаз (ритмопедія) і пов'язані з ними вихідні, що визначають конкретну процедуру введення інформації" (Шехтер І. Ю. Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении // Вопросы психологии. — 1977. — № 12. — С. 69).

Таким чином, у світлі сказаного сугестопедію необхідно розглядати як один із чотирьох відомих напрямів сугестопедагогіки, яка педагогічний напрям започаткувала ще до досліджень Г. К. Лозанова в 30-х рр. минулого століття гіпнопедичними дослідженнями ленінградського лікаря професора А. М. Свядоща.

Приступаючи до конкретнішого аналізу сугестопедії слід зауважити, що будь-яка система, як уже згадувалося, вимагає свого двоякого розгляду: в статичі та динаміці. Останнє ж передбачає розгляд її у відомих предметній, функціональній та історичній площинах.

Корені сугестопедії, яка на практиці започаткувалася у 1975–1976 навчальному році на базі розширеного експерименту в початкових класах 11 шкіл м. Софії, лежать у психотерапії. Сам Г.К. Лозанов про це сказав так: “Сугестопедична навчальна система бере свій початок від десугестивно-сугестивної комунікативної психотерапії, пов’язаної з глобально впливаючими звільняючими і стимулюючими чинниками у мистецтві та з сучасними експериментальними психологічними дослідженнями налаштування, мотивації, потреб і спрямованості особистості, причому весь цей комплекс адаптований до умов навчального процесу” (Лозанов Г.К. Сущность, история и экспериментальни перспективи на сугестопедичната система при обученисто по чужди езици // Сугестология и сугестопедия. — 1975. — № 1. — С. 5).

Ця навчальна система є десугестивно-сугестивною. Десугестивною тому, що звільняє учня від напластованих уявлень про межі власних можливостей. Сугестивною тому, що, згідно твердження її автора, стимулює не тільки його пам’ять, а й усю особистість — й інтереси, й інтелектуальну активність, мотивацію, творчий та моральний розвиток.

Велику роль у цьому відіграє сама організація сугестопедичного навчального процесу, яка співвідноситься з психотерапевтичними вимогами сугестології, розвантаження, звільнення від окремих мікропсихотравм, десугестування від напластованих уявлень про межі людських можливостей, цілісного позитивного стимулювання особистості.

Сугестопедичне навчання, поліпшуючи пам’ять і сприяючи прискоренню автоматизації в запам’ятовуванні нового навчального матеріалу, завдяки приємному переживанню та ефекту відпочинку або хоч би відсутності втоми розкриває резерви цілісної особистості учня. До того ж воно, як дослідив Г.К. Лозанов, має ще й психопрофілактичний і психолікувальний ефекти за умови функціональних захворювань чи функціональних компонентів органічних захворювань.

Стосовно учня сугестопедія виступає як глобальна система, яка цілеспрямовано використовує як усвідомлювані, так і неусвідомлювані форми інформації. Помітну роль у виявленні резервних можливостей особистості грають периферійні перцепції, неусвідомлені реакції, мотивації, потреби, а також неусвідомлені автоматизовані елементи в рамках свідомої діяльності.

Важливе значення в сугестопедії має не лише глобальний, тобто всеохоплюючий, підхід до особистості учня, а й такий же підхід до розробки навчального змісту. Це дало право Г.К. Лозанову стверджувати, що в основі сугестопедичного навчання лежить “глобалізація плюс естетизація”. Стосовно останньої мається на увазі цілеспрямоване використання “звільняючих” засобів мистецтва. Таким чином, продовження твердження Г.К. Лозанова звучить так: “Естетизація без глобалізації — це самоціль, а глобалізація без естетизації — небезпечна річ”. (Лозанов Г.К. Сугестология и сугестопедия / Работен документ за международното експертно съвещание на ЮНЕСКО. — София, 1978. — С. 34).

Глобалізація навчального матеріалу в так званих глобальних темах певним чином нагадує його блокову подачу в діяльності вітчизняних учителів-новаторів.

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

Глобальний підхід у навчанні привчає учнів з молодших класів до цілісності у світопізнанні, сприяє тому, щоб ця цілісність перетворювала-ся на стиль навчальної праці.

В основі сугестопедичного навчання, за Г.К. Лозановим, лежать три основні принципи: 1) принцип радості, ненапруженості та концентративної психорелаксації; 2) принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації; 3) принцип сугестивного взаємозв’язку на рівні резервного комплексу.

Перший із цих принципів передбачає відчуття радості від навчання, психічну (а не фізичну — С.П.) релаксацію і ненапружену концентрацію. Сугестопедія засвідчує, що для концентрації уваги людини не потрібне напруження з її боку, а навпаки, доцільний психічний спокій, стан розслабленості. Важлива тут психічна релаксація, а не м’язова. Поєднання концентрації з психічною релаксацією є прикладом діалектики в психології: з одного боку — психічне розслаблення, спокій, а з іншого — концентрація уваги, можливостей пам’яті, що супроводжується розкриттям резервних глибин психіки учня. Стан концентративної психорелаксації мимовільно виникає в учня, паралельно із створенням відповідних зовнішніх умов.

Сугестопедія використовує мізерні долі концентративної психорелаксації. Спрямовується на те, щоб кожний учень вчився самостійно досягати цього стану. Вважається, що сугестопедія переростатиме в автосугестопедію.

Доведено, що почуття радості в сугестопедичному навчанні певним чином іде від переборення труднощів, швидкого і легкого засвоєнням великих обсягів навчального матеріалу.

Один із початкових варіантів розвитку сугестопедії, за Г.К. Лозановим, полягає в тому, що сугестопедичне навчання в старших класах поступово повинне перетворюватися на самостійну роботу школярів із консультаціями з боку вчителів.

Принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активізації передбачає цілеспрямоване використання вчителем-сугестологом не тільки того, що потрапляє в центр свідомості та уваги учня, а й певних елементів емоційної сфери особистості, установок, мотивацій, інтересів та устремлінь, периферійних перцепцій. Тобто поряд з усвідомленими реакціями і функціями школяра використовується й парасвідомо активність.

Цей принцип завжди вимагає одночасної “... глобальної участі двох мозкових гемісфер, коркових і підкоркових структур, а також і одночасності аналізу та синтезу” (Там же.— С. 34).

Принцип сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу вимагає перебудови навчально-виховного процесу за зразком груповопсихотерапевтичної практики. Це означає, що навчальний процес завжди повинен відбуватися на рівні невикористовуваних резервів учня. У цьому випадку рівень сугестивного взаємозв'язку визначатиметься ступенем розкриття резервів школяра.

Усі ці принципи необхідно реалізувати одночасно, в єдності за допомогою психологічних, дидактичних і артистичних засобів.

Психологічні засоби передбачають підготовку вчителя-сугестолога за зразком лікаря-психотерапевта. Першому на рівні другого слід бути ознайомленим із парасвідомими процесами, які необхідно цілеспрямовано використовувати в навчанні. Велике значення має вміння гармонізувати перший і другий комунікативні плани, здатність вживатися в певну заздалегідь визначену роль.

Стосовно артистичних засобів Г.К. Лозанов зауважував, що непомітні зміни в міміці, ході, мовленні, додатковій декорації грають вирішальну роль в оформленні сугестивного результату.

Дидактичні засоби сугестопедії передбачають глобалізацію змісту навчального матеріалу, яка відбувається на основі головних закономірностей навчальних предметів із широким представленням міжпредметних зв'язків. Це дає можливість учням цілісним поглядом охоплювати вивчувану тему, сприяє формуванню емоційно-образної завершеності думки.

Артистичні засоби або засоби мистецтва “вводять особливий тип звільняючого, стимулюючого дидактичного мистецтва (музика, образотворче мистецтво, художня література, акторська та режисерська майстерність). На думку Г.К. Лозанова, засоби мистецтва не тільки створюють приємну, “концертну” атмосферу на уроці, а й значно підвищують сугестивне налаштування резервів, відношень, мотивацій, очікування. Вони допомагають безпосередньо засвоювати частину навчального матеріалу.

Сугестопедія відмовляється від так званої лінеарності навчально-виховного процесу в розумінні сухого, логізованого навчання, відірваного від емоційної присутності. Вона передбачає емоційніше вивчення логічно спрямованих дисциплін і ширше застосовування логічного компонента під час вивчення емоційно спрямованих дисциплін. За таких умов специфіка навчального предмету не втрачається, оскільки в цьому випадку йдеться про “емоційно-логічний баланс”. Г.К. Лозанов пояснює, що це не означає чергування емоційних і міркувально-логічних етапів у ході навчання, а імпрегнування та одночасність цих двох основних сторін людської особистості.

На думку основоположника сугестопедії, в традиційній навчальній системі дидактичний принцип свідомості розуміється неправильно, оскільки вільно чи невільно призводить до протиставлення свідомих процесів парасвідомим. У сугестопедії ж йдеться про баланс свідомого-парасвідомого. Стосовно цього передбачені такі рекомендації: “Коли не вистачає необхідного парасвідомого фону, потрібно збільшувати подачу інформації периферійними перцепціями і емоційним стимулом”, а коли “не вистачає логізування, необхідно збільшувати усвідомлювану подачу навчального матеріалу” (Там же.— С. 42). Інколи цьому допомагає введення у вивчення певного предмету елементів іншого предмету, який передбачає ширші можливості в цьому напрямку.

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

Уже цей первинний погляд на сугестопедію дає можливість зробити висновок, що заслугою її основоположника лікаря-психотерапевта Г.К. Лозанова, як концептуально стверджує ряд авторів (Беланже-Поп-васильєва В., Банкрофт В., Матвеев Д.), 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 і процесу навчання.

Отже, сугестопедія — це один із напрямів сугестопедагогіки, яка в свою чергу складає психотерапевтичний напрям світової педагогіки. Сугестопедію об'єднує з гіпнопедією, ритмопедією, релаксопедією орієнтація на цілеспрямоване використання засобів навіювання у різних його стадіях та формах з метою розширення мнестичних можливостей учня. У той час коли гіпнопедія орієнтується на функціональні можливості “сторожового пункту” уві сні, ритмопедія — на організацію перехідних станів біоритмів — гіпнотичних фаз, релаксопедія — на прогресивну м'язову релаксацію та автогенне тренування, то сугестопедія — на цілеспрямовані сугестивні впливи у звичайному стані свідомості загальноновизнаним педагогічним інструментарієм.

Таким чином, гіпнотичний вплив залишається за межами сугестопедії.

1.3. Теоретичний аналіз джерел сугестопедії

Упродовж століть кращі педагоги світу мріяли про навчання, яке приносило б дітям задоволення, радість і сприяло б їхньому гармонійному розвитку. Майже чотири століття тому основоположник педагогіки нового часу Ян Амос Коменський взявся за створення такої дидактики, яка б дозволяла доводити учнів “до вершин науки без труднощів, нудьги, окриків і побоїв, а начебто жартуючи і граючись” (Коменський Я.А. Великая дидактика // Педагогическое наследие: Я.А. Коменский, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци. — М.: Педагогика, 1988. — С. 11).

Він першим серед колег послідовно обумовив принцип природовідповідності у вихованні, який згодом отримав свою інтерпретацію у його дидактиці, зокрема, в так званому природному методі навчання, який, на думку вченого, забезпечував необхідну відповідність природних законів і законів педагогічних.

Принцип природовідповідності у навчанні стає з того часу одним із провідних для Ж.-Ж. Руссо, І.Г. Песталоцці та багатьох інших великих

педагогів. Однак відшукати оптимальні педагогічні умови для втілення мрії талановитого педагога в життя було важко, оскільки наука тривалий час не могла відкрити ті фізіологічні механізми, які змогли б забезпечити цю природовідповідність. Для того, щоб у процесі навчально-виховної діяльності всебічно охоплювати учня, необхідно було визначити роль свідомого і підсвідомого у пізнанні світу, відшукати механізми їхніх взаємозв'язків.

У розв'язанні цієї проблеми велике значення мало вивчення таких феноменальних явищ людської психіки, як навіювання і гіпноз. Перші кроки у напрямку наукового пояснення їхньої природи зробила медицина. Цьому сприяли небезуспішні намагання використовувати підсвідомі чинники австрійським лікарем Антоном Месмером, англійським хірургом Джеймсом Бредом, французькими лікарями Льебо, Шарко та іншими.

У кінці XIX – на початку XX століть багато для розкриття таємниці підсвідомої сфери людської психіки дали дослідження російських учених І.М. Сеченова, В.М. Бехтерева, І.П. Павлова. Зокрема, перші в історії науки досліді І.М. Сеченова, що стосувалися аналізу діяльності головного мозку, дали можливість довести наявність у корі великих півкуль центрів, які гальмують рефлекторні рухи. Було визначено, що першопричиною тих чи інших вчинків людини є конкретні умови життя, вплив зовнішнього середовища.

Значно поглибив розробку проблеми навіювання і гіпнозу В.М. Бехтерев. Навіювання він розглядав як психічний процес, який викликає певні відчуття і уявлення без відповідної критики. Гіпноз – як своєрідну видозміну звичайного сну. Вченому вдалося показати, що навіювання може бути використане як на користь, так і на шкоду людині. Але навіть він не зміг проникнути у глибинну суть цього явища. Фізіологічні основи навіювання і гіпнозу були відкриті І.П. Павловим, якому вдалося пояснити природу процесів гальмування і збудження кори головного мозку.

Одними з перших досягнення фізіології використали психотерапевти, застосовуючи навіювання та гіпноз як засоби впливу на хворих. У цьому їм певним чином допомагала педагогіка. Ця допомога почала викликати зворотній зв'язок, хоч проблема цілеспрямованого використання навіювання у педагогічній практиці сягає своїм корінням давніших часів. 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 педагогіці” (Токарский А.А. Гипнотизм в педагогии //

Вопросы философии и психологии. — 1890. — Кн.4). Стримано ставлячись до перспективи використання гіпнозу у вихованні дітей, він у той же час покладав значні надії на корисність застосування з педагогічною метою прийомів навіювання у звичайному стані свідомості.

Активним прихильником навіювання у педагогічному процесі став академік В.М. Бехтерев. Він був упевнений, що “...особлива вразливість дітей перебуває у тісному зв’язку з незвичайною їх навіюваністю, завдяки якій дитині легко прищепити як все дурне, так і добре” (Бехтерев В.М. Внушение и воспитание // Объективное изучение личности: Избранные труды по психологии личности в 2-х томах. — Санкт-Петербург: Алетея, 1999. — Т. 2. — С. 153). Йому, як нікому іншому, вдалося передбачити цілеспрямоване застосування навіювання у навчальній практиці. Вчений небезпідставно дійшов висновку, що педагогічного ефекту можна досягти не вводячи дитину в стан гіпнозу, оскільки навіювання дає позитивні результати, якщо здійснювати його у звичайному стані свідомості. А для цього достатньо запропонувати учневі перед проведенням навіювання заплющити очі.

Помітний вклад у вирішення проблеми застосування навіювання у педагогічній практиці вніс С.В. Кравков, який у 1924 році опублікував свою книгу “Навіювання. (Психологія і педагогіка навіювання)” (Кравков С.В. Внушение / Педагогика и психология внушения. — М., 1924). Він передбачив ті протипоказання, які можуть бути визначені стосовно свідомого використання навіювання у педагогічному процесі. До них він відносив у першу чергу такі: 1) стирання навіюванням індивідуальних особливостей людини; 2) нагромадження внаслідок навіювання сфери нелогічного, безвідносного, що небажано з боку розвитку свідомості; 3) створення ситуації самообману, що є наслідком неусвідомленого повторення чужого. Не аналізуючи їх, автор все-таки обумовлює доцільність застосування навіювання у педагогіці. Досить показовими є його основні докази. Перший з них полягає у тому, що важливою умовою швидкого і ефективного залучення дитини до здобутків людської культури якраз і є її легковірність. Другий стосується того положення, що навіювання, сприйняте в некритичній ситуації, згодом може бути логічно обумовленим і стати переконанням учня. Третій аргумент пов’язаний із можливістю навіювання самої методики критичного ставлення до оточуючого світу. Суттєвим є висновок ученого про те, що педагог повинен бути своєрідним закулісним режисером, який координує і цілеспрямовує всі навіювальні впливи, що здійснюються на учнів.

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

Отже, слід зазначити, що в кінці XIX — у першій чверті XX ст. не було вироблено єдиних підходів до вирішення проблеми цілеспрямованого застосування навіювання у педагогічній практиці. У кінці 20-х років вивчення цієї проблеми і дискусії навколо неї в позитивному плані припинилися, хоч педагогічна практика демонструвала яскраві зразки використання навіювання у вихованні дітей. Зокрема, талановитий педагог А.С. Макаренко серед найважливіших методів виховання називав і навіювання. Однак як у часи педагогічної діяльності великого педагога, так і у 50-ті роки педагогічна наука виключає зі сфери своїх досліджень чинник навіювання.

Реабілітації його з боку доцільності цілеспрямованого використання у педагогічній практиці сприяли у 60-х роках дослідження лєнінградських психологів А.Г. Ковальова, В.М. М'ясищева та інших (Мясищев В.Н. Личность и неврозы. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1960; Ковалев А.Г. Самовоспитание школьников. — М.: Просвещение, 1967). Вони дали можливість виявити вплив слова на психічний стан дітей, взаємовідношення навіювання і самонавіювання у віковому плані, зробити висновок про закономірність, згідно якої розвиток самонавіювання обернено пропорційний навіюваності, тобто чим старша дитина, тим більше вона самонавіювана і менше навіювана зовні.

Матеріали, які засвідчують принципову можливість використання у навчально-виховних цілях неусвідомленої інформації, сприйнятої у свідомому стані, у 60-х роках вдалося отримати грузинському вченому Б.І. Хачапуридзе (Хачапуридзе Б.Н. Образование фиксированной установки воздействием невоспринимаемых раздражителей // Труды Тбилисского государственного университета. — 1964. — Т. 102 ; Хачапуридзе Б.Н. Об отражательной функции установки в связи с проблемой воздействия невоспринимаемых раздражителей // Труды Тбилисского государственного университета. — 1966. — Т. 124). Вводячи неусвідомлену інформацію для полегшення засвоєння словникового фонду іноземних мов, він поєднав вплив на свідомість із впливом на підсвідомі чинники. Отримані позитивні результати дали йому можливість зробити висновок про високу ефективність використання у навчально-виховних цілях неусвідомленої інформації, сприйнятої у звичайному стані свідомості.

Поряд зі згаданими дослідженнями у радянській педагогіці розвивались якісно нові підходи до застосування навіювання у педагогічній прак-

тиці. Одним з них стала уже відома нам гіпнопедія — галузь педагогічної науки, яка розробляє методи навчання під час природного сну. Перші дослідження в галузі гіпнопедії провів у 1936—1940 рр. лікар професор А.М. Свядош. Його експерименти засвідчили, що у процесі вивчення іноземної мови із застосуванням гіпнопедії, час на заучування лексики скорочується у декілька разів. Під впливом цього в деяких містах почали створюватися “Нічні школи”. Наприклад, у Норильську Є.М. Сіровський організував експериментальну гіпнопедичну лабораторію для вивчення іноземної мови студентами-виробничниками вечірнього індустріального інституту. В ході дослідів було встановлено оптимальну кількість лексичних одиниць, які рекомендовалися для введення в одне гіпнозаняття. Отримана під час природного сну інформація пов’язувалася з активізуючими домашніми завданнями, що забезпечувало високу ефективність навчання.

Подібні дослідження проводилися і в інших лабораторіях. Досить повний їх розгляд дано в статтях М. Константиновського (Константиновский М. Во сне или наяву // Семья и школа . — 1970.— № 8; Константиновский М. Днем или ночью // Семья и школа . — 1970.— № 10).

Але сумніви стосовно ефективності і можливості широкого застосування гіпнопедії у педагогічній практиці пов’язані з тим, що в глибокому сні інформація не засвоюється. Необхідний певний етап його. Наприклад, легка дрімота чи гіпноїдний стан. Проблематичною залишається організація так званих “спальних” класів.

У 1966 році при кафедрі педагогіки Пермського педагогічного інституту на громадських засадах розпочала свою роботу лабораторія, яка вивчала проблему навіювання у педагогічному процесі. У її роботі взяли участь не лише викладачі кафедри, а й учителі шкіл, завідувач кабінетом психотерапії обласної клінічної лікарні М.М. Ботштейн. Очолив лабораторію тоді ще кандидат педагогічних наук І.Ю. Шварц. Застосування навіювання і самонавіювання у процесі виховної та навчальної діяльності засвідчило помітний ефект у навчально-виховній роботі. Багаторічні спостереження за станом здоров’я учнів і студентів, що брали участь у релаксопедичних заняттях, підтвердили факт, що ніяких протипоказань ці заняття не мають.

Підсумки роботи лабораторії широко висвітлені у відомій нам монографії І.Ю. Шварца “Внушение в педагогическом процессе”.

Позитивний вплив м’язової релаксації і автогенного тренування на стан здоров’я та самопочуття людини засвідчили так звані релаксопедичні заняття, які проводили Е.Г. Рейдер та С.С. Лібіх. У своїй статті “Запам’я-

товування мовного матеріалу в умовах м'язової релаксації і автогенного тренування” (Рейдер Е.Г., Либих С.С. Запоминание языкового материала в условиях мышечной релаксации и аутогенной тренировки // Вопросы психологии. — 1967. — № 1) вони констатують, що порівняння експериментальних варіантів навчання виявило найкращі результати у групі автогенного тренування, на другому місці група, в якій застосовувалася м'язова релаксація, на третьому — контрольна група.

Найбільший внесок у розв'язання проблеми цілеспрямованого використання навіювання у навчально-виховному процесі у 70 роках вніс болгарський вчений Г.К. Лозанов. Очолюваний ним у м. Софії науково-дослідний центр з вивчення проблем сугестопедії зробив чимало для створення навчальної системи, завдяки якій учні засвоюють новий матеріал у ситуації радісного, ненапруженого навчання, яке сприятливо впливає на здоров'я.

Підсумки роботи першого у світі НДІ сугестології досить широко висвітлені у праці Г.К.Лозанова “Сугестологія” (Лозанов Г.К. Сугестология. — София: Наука и искусство, 1971). На базі першого у світі подібного наукового центру регулярно проводилися і міжнародні симпозиуми з проблем сугестології і сугестопедії.

Намагання проникнути в суть “радісного, ненапруженого” уроку характерно було для вітчизняної педагогічної практики і науки упродовж “перебудовчих” 80-х і пізніше 90-х років. Ці намагання зумовлювали пошуки педагогіки співробітництва, розвиток процесів гуманізації, гуманітаризації та демократизації освітнього процесу.

На перший погляд, педагогічною наукою і практикою зроблено чимало для того, щоб у класи шкіл впевнено увійшов урок цікавий, легкий та радісний для сприйняття дитини. Та, на жаль, цього поки що у переважній більшості випадків не спостерігається. Очевидно, справа тут не лише у проблемах матеріального забезпечення, а й у необхідності новаторських підходів до кожного елементу дидактичної системи, характеру його співвідношення з іншими, до програмування навчального процесу, створення підручників нового покоління.

Для сугестопедії важливими є корені не тільки вертикального спрямування, а й широтного. У цьому плані фізіологічною основою її стали такі механізми, як: механізм активного відпочинку — так званий феномен І.М. Сеченова, фізіологічний механізм домінанти, відкритий О.О. Ухтомським, механізм розгальмування за допомогою збудження. Відомо, що підвищення інтелектуальної й емоційної працездатності у процесі навчання забезпечує створення і підтримування домінантного осе-

редку другої сигнальної системи. Тобто йдеться про тимчасово пануючу рефлекторну систему, яка обумовлює роботу нервових центрів у даний момент і тим самим забезпечує певну цілеспрямованість поведінки індивіда. Домінанта нагромаджує імпульси, що надходять до центральної нервової системи, водночас подавляючи активність інших центрів. Цим пояснюється системний характер і цілеспрямованість поведінки організму, яка, будучи рефлекторною за типом, є активною, а не реактивною.

Дослідження І.М. Сеченова, І.П. Павлова, Н.Є. Введенського беззаперечно довели, що завдяки створенню домінантного осередку збудження в корі головного мозку і негативної індукції, що, як відомо, викликає гальмування в стомлених ділянках, стомлені структури мозку не тільки відпочивають, але й отримують можливість швидкого відновлення. Засобом, який допомагає у ході сугестопедичного навчання посилювати і утримувати оптимальне збудження домінанти, доволі часто виступає функціональна музика, яка під час сеансу “відіграє роль стороннього подразника, що притягується домінантним осередком” (Матвеев Д. Физиологические основы суггестии и суггестопедии // Проблемы суггестологии. — София, 1973. — С. 157).

У ході сугестопедичного навчання за рахунок паралельного сприйняття навчального матеріалу на усвідомленому і неусвідомленому рівнях та створення установки на активізацію резервів особистості спостерігається явище так званої десугестивно-сугестивної гіпермнезії (надзапам’ятовування). В патологічних випадках, як відомо, гіпермнезія характеризується утримуванням у пам’яті маси малосуттєвих деталей (календарні дати, номери телефонів тощо). У звичайних умовах вона не залежить від рівня інтелекту. Випадки гіпермнезії мали місце за умови підвищення температури, мозкових травм, електричного подразнення певних ділянок кори великих півкуль мозку. Гіпермнезія виникає також у стані гіпнозу та звичайного сновидіння. Її інколи демонструють мнемоністи — люди з феноменальною пам’яттю. Наприклад, відомо, що юрист з м. Єрвана (Вірменія) Самвел Гарибян за один сеанс запам’ятовує і відтворює у пам’яті 1000 раніше незнайомих слів з арабської, кхмерської, англійської, німецької, італійської і інших мов.

Однією з основ психологічного фундаменту теорії Г.К. Лозанова є теорія психологічної установки Д.М. Узнадзе і його школи (І.Т. Бжалава, В.Г. Норакидзе, А.С. Прангишвілі та ін.). Установка тут виступає як цілісна модифікація суб’єкта, його готовність до сприйняття майбутніх подій і здійснення у певному напрямку дій, що є основою цілеспрямованої вибіркової активності. Виникнувши під час зустрічі двох чинників — потре-

би і ситуації її задоволення, установка визначає спрямованість будь-яких виявів психіки і поведінки суб'єкта. Механізм сугестії через установки, мотиваційну і емоційну сфери активізує цілісний стан особистості, бо, як пише Д.М.Узнадзе “у людини є ціла сфера активності, яка попереджує її звичайну свідому психічну діяльність” (Див.: Узнадзе Д.М. Экспериментальные основы психологии установки. — Тбилиси: Изд-во АН Грузинской ССР, 1958. — С. 274). У зв'язку з цим Ф.В. Бассін і І.Ю. Шехтер, ведучи мову про психологічні аспекти навчальної системи Г.К. Лозанова, зауважують: “Заслугою методу є те, що створені у його рамках прийоми організації психологічних установок, які сприяють процесу оволодіння іноземними мовами (створення сугестивної установки, що використовує резервні можливості психічної діяльності), дозволило вперше піддати експериментальному вивченню роль установок на кількісно значних людських контингентах і прослідкувати їх роль в організації позалабораторної поведінки” (Бассин В.С., Шехтер Н.Ю. О психологических и методических аспектах системы обучения языку по Г.К.Лозанову // Проблемы суггестологии. — София, 1973. — С. 110).

Сугестопедія спирається також на розроблене Л.С. Виготським поняття про так звані психологічні системи, під якими вчений-психолог розумів цілісні утворення у вигляді різних форм міжфункціональних зв'язків (наприклад, зв'язків між мисленням і пам'яттю, мисленням і мовою). В побудові цих систем головна роль надається першопочатковому знакові, а уже потім — значенню як “клітинці”, із якої розростається тканина людської психіки, на відміну від психіки тварин. Важливим для організації сугестопедичного навчання виявилось положення Л.С. Виготського про активність особистості в процесі навчання, побудованого на колективістських формах.

Показовим у сугестопедії є те, що концепція особистості учня у ній співзвучна традиціям гуманістичної психології, і в цьому сугестопедія чимало запозичує з психотерапевтики, особливо у плані сприйняття учителем учня. Це сприйняття в руслі ідей гуманістичної психології чітко визначив американський вчений К.Ф. Роджерс: “Висновок із психотерапії, корисний для учителя, полягає в тому, що навчання, значиме для учня, може мати місце в тому випадку, якщо учитель сприймає учня таким, яким він є” (Роджерс К. Взгляд на психотерапию и становление человека: Пер. с англ. — М.: Прогресс, Универс, 1994. — С. 348).

Виявляючи з боку огляду генетичної психології психологічні основи навчальної системи Г.К. Лозанова, канадська дослідниця Б. Беланже-Попвассилева вважає, що в цьому випадку сугестопедію можна назвати

педагогікою конструктивістського бачення. Відзначає, що побудова педагогічного процесу в сугестопедії є концентричною, а не лінійною і нагадує спонтанне і природне навчання дітей (Belanger-Popvassileva B. *Methodes Lozanov et la formation des professeurs* // *The Canadian Modern Language review*. — Ontario. — 1979. — V. 35. No 4. P. 559).

В організації сугестопедичного процесу особливо широко використовується явище синестезії, відкрите А.Р. Лурі. Суть його полягає в тому, що будь-який подразник, діючи на відповідний орган відчуттів, мимоволі викликає не тільки відчуття, специфічне для цього органу, але водночас ще й додаткове відчуття чи уявлення, характерне для іншого органу. Прикладом цього може бути так званий кольоровий слух, коли звук поряд із звуковим відчуттям викликає і кольорове.

Один із дослідників сугестопедії І.З. Вельвовський так визначив психопрофілактичні корені у навчальній системі Г.К. Лозанова: “У цьому методі і напрямі чітко виступають принципи: попередження “невродизму” ..., невротизації, появи неврозів і неврозоподібних захворювань і розвитку їх у процесі напруженого навчання чи в процесі порушення принципів загальної трудової і спеціально психічної гігієни навчання. Це напрям великого психопрофілактичного значення для осіб шкільного, підліткового, юнацького віку, а також зрілого і літнього в оволодінні знаннями” (Вельвовский И.З. *Болгарский метод сугестопедии как метод психогигиены* — вклад в психогигиену умственного труда и в педагогику // *Проблемы суггестологии*. — София, 1973. — С. 95).

Вихід на педагогічну арену сугестопедії зумовив різну, інколи й суперечливу реакцію в науковому світі.

Так, психолог В.Ф. Моргун висловив думку, що претензії сугестопедії на новий напрямок у педагогіці, як того бажав Г.К. Лозанов, дещо передчасні. Основними причинами цього він вважав те, що сугестопедія достатнім чином не опирається на фундаментальні закони сучасної психології навчання. Зокрема, на відому теорію поетапного формування нових дій і понять (П.Я. Гальперін, Н.Ф. Талізін та інші). Автор намагається критично аналізувати поняття сугестопедії, виходячи з її розуміння як педагогіки, заснованої лише на сугестології. Та врешті-решт сам приходиться до висновку про неправомірність такого одностороннього підходу. У своєму намаганні визначити роль і місце сугестопедії у світі сучасної психології навчання він виявляє, що практика сугестопедії значно багатша від її теорії. Однак і в практиці сугестопедичного навчання, на його думку, є також ряд недоліків. По-перше, перед учнями не розкривається вся повнота умов, необхідних для безпомилкового виконання нової дії з

першого разу; по-друге, не розкриваються методи побудови орієнтовної основи дій, а даються лише необхідні дані для кожного конкретного випадку; по-третє, узагальнення засвоєваних дій і понять не піднімається, як правило, вище емпіричного рівня. На думку вченого “...істинно наукове теоретичне узагальнення виявляється випадковим виключенням” (Моргун В.Ф. Суггестопедия в свете современной психологии учения // Советская педагогика. — 1978. — №1. — С. 85).

Психолог І.В. Шувалова, говорячи про недоліки системи Г.К. Лозанова, звертає увагу на те, що остання народилась із психологічних експериментів, проведених з метою запам'ятовування іноземних слів і окремих висловів. Як система навчання розвивалася і удосконалювалася вона чисто емпіричним шляхом. Досягнуті високі результати повинні були пройти через етап психологічного усвідомлення. “На жаль, — констатує І.В. Шувалова, — цього не відбулося. Намагання дефінувати чисто практичні явища, що спостерігалися в аудиторії, привело до створення принципів, які не мають самостійного наукового характеру... Крім цього, Г. Лозанов не методист і не лінгвіст, а психотерапевт. Тому завдання створення конкретної методичної системи не могло бути вирішене” (Шувалова І.В. Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г. Лозанова // Иностранные языки в школе. — 1991. — № 4. — С. 51).

Доктор педагогічних наук Г.О.Китайгородська підкреслює ту обставину, що Г. Лозанов, вважаючи сугестологію наукою про звільнення прихованих можливостей людини, в той же час успіх сугестопедії пояснює, наприклад, вирішальним значенням директного впливу в стані псевдопасивності тощо, а не організації діяльності учнів.

Така трактовка, зрозуміло, збіднює теорію сугестопедії. Адже реальна практика сугестопедичних курсів, стверджує Г.О. Китайгородська, фактично “...перебудовує не тільки систему мотивації, а й сам процес навчання як стосовно змісту, так і стосовно видів діяльності, що веде до його високої ефективності” (Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: Высшая школа, 1986. — С. 7).

По-різному поставилися вчені і до визначення сугестопедії. І.Ю. Шварц, наприклад, напрацювання болгарського вченого назвав новоствореною методикою, у якій крім уміло використаних традиційних способів навчання, широко застосовані якісно нові. У цьому випадку російський учений спирається на твердження Г.К. Лозанова, згідно з яким сугестопедія розглядається як метод навчання, що передбачає використання навіювання тільки в нормальному стані свідомості.

У той час коли, як уже згадувалося, В.Ф. Моргун вважає, що говорить про сугестопедію як новий педагогічний напрямок дещо передчасно, то Г.О. Китайгородська і І.В. Шувалова дотримуються протилежної точки зору. Наприклад, Г.О. Китайгородська сугестопедію сприймає різнопланово, називаючи її не тільки “новим, сугестопедичним напрямком у методиці”, “сугестопедичним методом”, а й “...загальнопедагогічною і психотерапевтичною основою навчання”, на базі якої “...можна інтенсифікувати навчання будь-якого предмета будь-якого контингенту учнів” (Там же.— С. 6—7).

Подібної думки дотримується І.В.Шувалова, вважаючи, що “... сугестопедія не новий метод навчання, а значно глибше явище — нова **дидактико-психологічна система** навчання, яка здатна бути перенесеною на будь-який навчальний предмет (Шувалова І.В. Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г. Лозанова // Иностранные языки в школе. — 1991. — № 4. — С. 51).

Незважаючи на суперечливі підходи в оцінці сугестопедичного навчання, вчені Г.О. Китайгородська, І.Ю. Шварц, І.В. Шувалова виділяють цілий ряд його позитивних сторін:

1. Сугестопедична система навчання має у своїй основі глибинні фізіологічні корені. Спираючись на фундаментальні дослідження І.П. Павлова, І.М. Сеченова, А.А. Ухтомського, Н.Є. Введенського, вона зумовлює підвищену інтелектуальну й емоційну працездатність у навчальному процесі. Позитивним елементом “економічного принципу” (за І.П. Павловим) є те, що упродовж сугестопедичних сеансів має місце не тільки вплив у усвідомленому реєстрі свідомості, а й у неусвідомлених реєстрах, надпорогових.

2. Сугестопедія створює можливість широкого застосування у масовій навчальній практиці засобів психотерапії, що певним чином зумовлює явище гіпермнезії завдяки, в першу чергу, паралельному надходженню інформації на свідомому і неусвідомленому рівнях і створенню установки на активізацію резервів особистості. Враховуються психотерапевтичні чинники наявності асугестивних бар’єрів як психічних захисних механізмів особистості і пропонуються засоби сугестування, які витікають із можливостей неспецифічної психічної реактивності.

3. Психологічну основу нової навчальної системи склали досягнення школи Л.С. Виготського з виявлення зв’язку між уявою і пам’яттю, мислення і мовою; відкрите А.Р. Лурія явище синестезії; принцип активності навчання, запропонований Л.С. Виготським; теорія психологічної

установки Д.Н. Узнадзе. Цілком виправданим є твердження Г.К. Лозанова стосовно того факту, що навчання не може бути побудоване на протиставленні усвідомленого і неусвідомленого, а тільки на визнанні їхньої єдності.

4. Сугестопедична навчальна система на уроках іноземних мов допомагає учням засвоювати велику кількість мовних одиниць, виробляє здатність активно використовувати мовний “запас” у спілкуванні на іноземній мові, поліпшує розуміння іноземної мови, виробляє вміння гнучко варіювати спілкування, переносити засвоєні мовні одиниці в інші ситуації.

5. Сугестопедичне навчання високомотивоване. Цьому сприяє психологічна безпека учня на уроці, зняття комунікативних бар’єрів, автоматизація навичок, внутрішня радість, яка йде від відчуття розширення власних можливостей.

6. Сугестопедія Г.К. Лозанова повертає до життя забуті колективні форми навчання, запропоновані у свій час Л.С. Виготським, сприяє соціальній адаптації особистості і переборенню труднощів спілкування. Г.К. Лозанов першим поставив і успішно вирішив питання про необхідність керівництва з боку учителя спілкуванням. Це поняття було введено у дидактику і методику навчання.

7. Ефективність сугестопедичної системи навчання полягає у її спрямованості на комплексний розвиток особистості учня, на одночасний розвиток інтелектуальних, емоційних і мотиваційних її сторін. Крім цього, для неї характерна психогігієнічна і психопрофілактична спрямованість.

На жаль, нерідко сугестопедичне навчання розуміють вузько — як прискорений курс вивчення іноземної мови, хоч сам Г.К. Лозанов не ставив своїм завданням розробку методики викладання іноземних мов.

Вищеперераховані позитивні якості сугестопедичної навчальної системи дозволяють застосовувати ідеї Г.К. Лозанова як загальнопедагогічну і психотерапевтичну основу вивчення будь-якого предмета.

Та, на жаль, основні праці з проблем сугестопедії не були перекладені в СРСР. До вітчизняного педагога обмежені відомості про сугестопедичні методи навчання доходили в кінці 60-х — на початку 70-х рр. ХХ ст. завдяки інтерв’ю, які Г.К. Лозанов давав представникам вітчизняної преси. Завдяки цим інтерв’ю на сторінках “Литературной газеты” у 1975 році розгорілася дискусія стосовно місця і ролі нових методів навчання, зокрема і сугестопедичного, в поліпшенні вивчення іноземних мов у країні. У дискусії взяли участь вчителі, викладачі вузів, учені. Доцільність сугестопедичного навчання визнавалася безсумнівною. Однак організаційні питання заводили в глухий кут.

Так чи інакше вчителі, викладачі вузів, учені потребували докладнішої інформації про новий сугестопедагогічний напрям. Тому у 70-х рр. ХХ ст. з'являється декілька публікацій Г.К. Лозанова у науково-методичних збірниках “Методы преподавания иностранных языков за рубежом” та “Методы интенсивного обучения иностранным языкам” (Лозанов Г. Суггестопедия в преподавании иностранных языков // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: МГПИИИ им. М. Тореза, 1979. — Вып. 5. — С. 49—54; Суггестология // Методы преподавания иностранных языков за рубежом / Сост. Е.В.Синявская, М.М. Васильева, Е.В. Мусницкая. — М.: Прогресс, 1976. — С. 195—225). У них висвітлюються найголовніші аспекти сугестологічної теорії — наукової основи сугестопедії, а також основні методологічні та методичні положення сугестопедичного навчання.

Поглиблення теорії та практики сугестопедії знайшло своє відображення у багатьох виступах Г.К. Лозанова на міжнародних нарадах та симпозіумах, присвячених проблемам сугестології та сугестопедії.

Співробітниця НДІ сугестології Є.Гатєва працює над створенням основ теорії сугестопедичного мистецтва. Із цією метою сама створює ряд сугестопедичних спектаклів, які використовуються для вивчення математики в молодших класах.

Інша співробітниця, Нончева Р.Т., поглиблено вивчає проблему впливу сугестопедичного навчання на фізіологічний стан учнів. Сприятливість такого впливу висвітлюється на міжнародних наукових конференціях, симпозіумах, конгресах.

До початку 80-х років минулого століття на базі наукових досліджень, які проводилися в Науково-дослідному інституті сугестології та в підпорядкованих йому столичних школах, були в основному сформульовані науково-практичні засади сугестопедичного навчання. На міжнародних нарадах, конгресах та симпозіумах із ними певним чином була ознайомлена світова педагогічна громадськість.

Однак, як і релаксопедія, сугестопедія не отримала свого масового поширення. Це пояснюється багатьма причинами.

До учителя-сугестопеда чи викладача вищого навчального закладу нова навчальна система висувала високі вимоги: уміння гармонізувати перший і другий комунікативні плани, пов'язувати периферійні перцепції в єдину цілісну психологічну оркестрацію, уміння розробляти навчальний матеріал у так званих глобальних темах. Для навчання учителів-сугестопедів потрібні були не менше як двомісячні курси з відривом від основного місця роботи. Подібне навчання повинно було проводитися в

спеціально створених сугестологічних центрах, яких не було. Для потреб сугестопедичного навчання необхідно було готувати нові підручники, методичні посібники, дидактичні матеріали, навчальні програми. До створення дидактизованих сугестопедичних матеріалів слід було залучати представників мистецтва. Зробити ж це в умовах відомчого відособлення було важко.

Для сугестопедичного навчання учнів молодших класів потрібні були дидактизовані спектаклі, концертні сеанси, дитячі опери, настінні картини тощо. Це різко підвищувало собівартість нової навчальної системи. Ставало зрозумілим, що у своєму першопочатковому “класичному” варіанті широке її застосування проблематичне. Тому виправдані намагання педагогічної науки та практики модифікувати сугестопедичні та релаксопедичні підходи до навчання.

Отже, ми вважаємо, що з появою таких намагань і їх першими науково-практичними результатами слід пов’язати другий період розвитку сугестопедії період модифікацій сугестопедичних та релаксопедичних підходів до навчання.

Він не завершився до сьогоднішнього дня. Початок його доцільно пов’язати з кінцем 70-х — початком 80-х рр. минулого століття, коли, хоча ще й продовжується подальший розвиток, вивчення та осмислення сугестопедії та релаксопедії, але уже в педагогічну практику починають входити нові навчальні методи, створені на базі цих напрямів сугестопедagogіки.

До цих методів слід насамперед віднести сугестокібернетичний інтегральний метод прискореного вивчення іноземних мов В.В. Петрусинського; емоційно-смысловий метод І.Ю. Шехтера; сугестивно-програмовий метод навчання, розроблений у відділах науково-дослідної лабораторії педагогіки та психології Одеської державної консерваторії; метод інтенсивного вивчення іноземних мов Л.Ш. Гегечкорі; метод активізації резервних можливостей особистості та колективу Г.О. Китайгородської.

У той час, коли методи І.Ю. Шехтера, Л.Ш. Гегечкорі, Г.О. Китайгородської були розроблені на сугестопедичній основі, то метод В.В. Петрусинського та сугестивно-програмований метод мали під собою релаксопедичну основу. Виникнення і розвиток цих методів відбулися як продовження процесу осмислення та первинного апробування сугестопедичного та релаксопедичного підходів до навчання. Таке осмислення відбувалося в основному в 70-х рр. минулого століття і знаходило своє висвітлення на сторінках науково-методичних видань, присвячених вивченню проблем навчання іноземної мови. У свій науково-практичний

діяльності, яка стосувалася передусім проблем інтенсифікації вивчення іноземних мов, сугестопедією цікавилися поряд з авторами модифікованих на сугестопедичній основі методів навчання А.А. Леонтьєв, М.А. Майорова, С.И. Мельник, А. Новаков, Д. Жирар, А.В. Петровський, Є.С. Устинова.

У 80-ті та 90-ті рр. минулого століття з'являється низка дисертаційних досліджень як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. Ці дослідження присвячені або проблемам розвитку всього сугестопедагогічного напрямку в педагогіці, або конкретно сугестопедії.

Наприклад, болгарська дослідниця, співробітниця НДІ сугестології З.С. Даскалова розглядає проблеми засвоєння нового математичного матеріалу молодшими школярами і реалізацію їх математичних знань під впливом форм сугестопедичного мистецтва. Її співвітчизниця Р.Т. Нончева — вплив сугестопедичного навчання на фізіологічний стан учня.

Появляються як кандидатські, так і докторські дослідження українських дослідників. А.А. Вострикова, наприклад, цікавить проблема використання технічних засобів навчання в сугестопедагогіці загалом і зокрема в релаксopedії. Сугестопедичні підходи до вивчення суспільствознавчих дисциплін у школі вивчає Т.О. Чубукова. Один із розділів докторської дисертації А.Й. Сиротенка присвячений проблемі сугестопедичного вивчення географії в Україні.

У вітчизняній педагогічній пресі в кінці минулого — на початку нинішнього століть з'являється ряд публікацій, які засвідчують той факт, що у вітчизняному педагогічному просторі сугестопедія виходить за межі вивчення лише іноземної мови. Її застосування все частіше і частіше знаходить собі місце під час вивчення різноманітних шкільних навчальних дисциплін: української мови та літератури, історії, географії, фізики, математики, фізкультури, хімії.

У цей період проблемами застосування сугестопедичних підходів у вивченні різноманітних шкільних предметів цікавляться ряд зарубіжних дослідників у тому складі працівники НДІ сугестології в Болгарії. Вони виступають з матеріалами своїх досліджень на Міжнародних наукових сесіях, присвячених проблемам сугестопедії та сугестології.

Серед цих дослідників Л. Арнаудова і П. Арnaudов (Болгарія), В. Горабедова, С. Димитрова, В. Константинова (НДІ сугестології, Болгарія), які досліджували проблеми застосування сугестопедії у вивченні таких шкільних дисциплін як географія, болгарська мова, математика.

Частина дослідників НДІ сугестології продовжує розробку проблем сугестології — основи сугестопедичного навчання. Серед цих проблем:

комп'ютеризація сугестологічних досліджень, роль підсвідомого у розкритті резервних можливостей особистості, співвідношення переконання та навіювання в біографічно орієнтованій груповій психотерапії, форми вияву навіювання, розробка школи навіюваності, розкриття резервних можливостей особистості, інформаційний підхід до проблем навіювання і навіюваності.

Співробітники НДІ сугестології М. Ніколов та А. Чешмеджієва досліджують проблеми впливу сугестопедичного навчання на здоров'я учнів. Визначають психотерапевтичний ефект сугестопедії, її вплив не тільки на фізичний, а й на психічний розвиток учнів.

І. Георгієва, Л. Дагнова-Стоянова, Л. Десев, М. Димчева, А. Стоянов поглиблено розробляють ряд методичних проблем: використання музики з метою релаксації, роль вимови на сеансах запам'ятовування, сугестопедичні засоби гармонійного розвитку учнів, створення сугестопедичних посібників на художній основі для кращих учнів, уточнення окремих понять сугестопедичної методики.

Під керівництвом професора В. Мілева співробітники інституту С. Стамболова, Р. Нончева, Д. Терзієв, Р. Костова досліджують вплив окремих біологічних і соціальних чинників на пізнавальні процеси у дітей молодшого шкільного віку.

Продовжили дослідження проблем сугестопедичного вивчення іноземної мови співробітники НДІ сугестології Л. Владимірова-Дюлгерова, А. Караславова, Н. Кирива, В. Константинова. Е. Леванова, З. Іванова, Г. Матева, Г. Параловські, М. Редулова. Сфера їх науково-практичних інтересів – створення спеціалізованих навчальних посібників з іноземних мов, використання дидактичних ігор на уроках іноземної мови, формування під час вивчення іноземних мов окремих компетенцій, подолання труднощів сприйняття технічних текстів.

У 80-их рр. минулого століття у розвитку сугестопедії в Україні виділяються технологічні аспекти сугестопедичного вивчення іноземних мов та розробка творчих методів навчання, які, у поєднанні з сугестопедичним вивченням різних шкільних предметів, покликані були позбавити сугестопедичне навчання від переважно репродуктивного рівня засвоєння знань учнями.

Це висвітлювали у своїх виступах на науковій сесії в Болгарії у 1989 році доцент Київського державного педагогічного інституту іноземних мов П.І. Сердюков та співробітник НДІ педагогіки УРСР, тоді ще доцент А.Й. Сиротенко.

Таким чином, можна константувати, що на кінець ХХ ст. сугестопедія як напрям сугестопедагогіки утвердилася як у зарубіжній, так і у вітчизняній педагогічній практиці як навчальна система, яка в основному обслуговувала вивчення іноземних мов. Вона стала основою для розробки нових інтенсивних методів вивчення іноземних мов. Для вивчення інших шкільних навчальних дисциплін не вистачало ні відповідних теоретичних напрацювань, ні необхідного педагогічного досвіду. А коли такий досвід і зустрічався, то він мав фрагментарний характер, потребував свого узагальнення й аналізу.

У зв'язку з новими суспільно-економічними реаліями інтерес до сугестопедії як навчальної системи, яка здатна розкривати резервні можливості учня, зростає знову. Однак для того, щоб достатнім чином дослідити теоретичну базу сугестопедії, потрібно ознайомитися із її сугестологічною основою, що й буде зроблено в наступному підрозділі.

1.4. Сугестологічні основи сугестопедичної теорії Г.К. Лозанова

У Тлумачному словнику “основа” визначається як “внутрішня структура, яка обумовлює вид, характер чого-небудь”, а також “те головне, ... що є суттю чого-небудь, джерело, базис” (Толковый словарь русского языка в 4 т. / Под ред. Д.Н.Ушакова. — М.: Терра, 1996. — Т.4. — С. 328)

Сугестологія — (від лат. *suggestio* — навіювання і грец. *logos* — вчення) — галузь науки, що вивчає психологічні явища навіювання і самонавіювання” (Український Радянський енциклопедичний словник / Гол. ред. Ф.С. Бойчев. — К.: УРЕ, 1987.: У 3 т. — Т. 3. — С. 323).

Таким чином, у якості вихідного визначення даної дефініції в галузі сугестопедії може бути наступне: сугестологічні основи — це визначальні вихідні положення, які описують і пояснюють чітко визначені психологічні явища, передбачають управління ними з метою досягнення певних педагогічних цілей. Оскільки сугестопедична навчальна система бере свій початок від десугестивно-сугестивної комунікативної психотерапії і буде десугестивно-сугестивною системою, то для розуміння її суті важливим буде ознайомлення з особливостями сугестивних явищ.

Особливості сугестивних явищ: імперативність (за термінологією Г.К. Лозанова “директність”), автоматизація, швидкість, точність, економічність.

Імперативність полягає в імперативно поступаючому потоці інформації, яка відкидає критично-логічне обдумування, перекодування. Основна опора здійснюється на певні архаїчні, емотивні та інфантильні механізми. Інформаційний потік під час навіювання потрапляє у функціональні райони неусвідомленої чи не цілком усвідомленої психічної активності. У цьому випадку йдеться про зону установки згідно з концепцією Д.М. Узнадзе.

Автоматизація в умовах навіювання охоплює як рухові акти, так і психічну діяльність, пов'язану із запам'ятовуванням значних масивів інформації. У той час коли в звичайних умовах на день забезпечується запам'ятовування 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.

Швидкість запам'ятовування в тих же самих експериментах болгарського ученого виступає як результат імперативності та автоматизації.

Точність сугестивних явищ сприяє розкриттю і використанню функціональних резервів мозку.

Економічність сугестивних явищ пояснюється тим, що сугестивна діяльність витрачає мінімальну енергію. Одне із основних псевдопарадоксальних явищ у сугестопедії — це надзапам'ятовування без якої б то не було втоми, навіть при чітко виділеному ефекті відпочинку”.

Згаданий комплекс особливостей сугестивних явищ забезпечує ефект сугестивного впливу, який сприяє розкриттю функціональних резервів мозку людини.

Неусвідомлена психічна активність людини відіграє вирішальну роль у навіюванні. Вона виявляється не лише у стані сну, а й у звичайному стані свідомості.

Г.К. Лозанов, посилаючись на В. Матвеева, наводить десять видів неусвідомленої психічної активності, до яких відносить, крім постгіпно-тичного навіювання, гіпнопедії, сновидінь і природнього 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 із певним змістом та ін.), неусвідомлене відображення підпорогових за своєю тривалістю подразників (наприклад, зорові подразники з тривалістю експозиції менше 1/25 сек.), ідеомоторні рухи, значну кількість навичок тощо.

У центральній нервовій системі по рецепторних шляхах, часто обминаючи свідомість, акумулюється велика додаткова інформація, за Г.К. Лозановим сугестивний фон. Це знаходить вияв у гіпнозі, коли

піддослідному сповіщають про сприйняття, які до гіпнотичного сеансу не відчувалися, оскільки були підпороговими чи неусвідомленими.

В експериментах Г.К. Лозанова з підпороговим пред'явленням слів іноземної мови вивчалися мнемічні можливості психіки. Було доведено їх високу результативність.

Але не лише з перцептивними процесами пов'язує проблему неусвідомленої психічної активності Г.К. Лозанов. Він вважає, що сюди належать також нахили, афекти, усвідомлення і вся спрямованість особистості, які мають місце навіть після того, коли вони перестають бути центром уваги.

У рамках неусвідомленої психічної активності слід розглядати також більшу частину автоматизованих дій. У свій час ці дії, як вважається у класичній психології, проходили через фазу свідомості, автоматизувалися, перетворювалися на 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. У 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” (Суггестология и суггестопедия: Автореферат дис... д-ра пед. наук / Софийский НИИ суггестологии. — СПб., 1971. — С. 21).

На основі власних досліджень Г.К. Лозанов прийшов до висновку про те, що значна частина найрізноманітніших неусвідомлених або не зовсім усвідомлених видів діяльності має найтісніший 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 суггестопедичного ефекту.

Фазове оточення — згідно концепції Г.К. Лозанова, на практиці помічається у випадках концентрованої розумової діяльності, під час якої сильні подразники можуть виявлятися непоміченими, а, навпаки, слабкі викликають сильну реакцію. Відповідно, характерним моментом фазового оточення слід вважати відхилення від закону силових відношень між подразником і реакцією на нього.

...Коли душі його тремтливая зоря
Тендітно променем у серці лоскотала,

Йому здавалося, неначе всі моря
До нього з хвилями своїми підступали.
І він уже не бачив і не чув,
Що навкруги робилося-творилось,
Бо той промінчик, що злетка ковзнув,
Був тою силою, яка не завжди й снілась.
(С.Пальчевський)

Оцінюючи це явище з фізіологічного боку, Г.К. Лозанов вважає, що існують певні закономірності в ступені загальмованості окремих функціональних полів мозку залежно від інтенсивності зв'язку зі змістом свідомості в певний момент. Стосовно цього він говорить, що "... чим більше одні функціональні поля наближатимуться за змістом 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. Це, очевидно, веде до виникнення перехідного стану від найглибшого пригнічення до оптимального збудження. За такої умови доцільно очікувати, що в ці переходи виникають проміжні згущення процесу гальмування — "фази". Відповідно, навколо полів свідомості ми можемо передбачати існування "фазового оточення" (Лозанов Г.К. Сугестология. — София: Наука и искусство, 1971. — С. 185).

У сугестопедичній практиці фазове оточення відіграє велику роль у нівеляції паралельного або, згідно концепції Г.К. Лозанова "паразитного потоку" інформації.

Неспецифічна психічна реактивність базується на згаданому фазовому оточенні, яке є її фізіологічною основою. Вона забезпечує гармонійне переборення протидії антисугестивних бар'єрів і створення сугестивної установки. Суть її зводиться до того, що вплив будь-якого смислового подразника, який потрапляє в центр свідомості і піддається критичному аналізу та логічній обробці, обов'язково супроводжується комплексом інших неспецифічних подразників, які не можуть не фіксуватися мозком. До таких неспецифічних подразників Г.К. Лозанов відносить ходу, міміку, жести, погляд, інтонацію, ідеомоторні рухи, обстановку, джерело слова з його авторитетом — тобто все, що пов'язано з моментом вимови слова. Ці чинники, які супроводжують кожне слово, не несучи в собі конкретного смислового значення, відіграють велику роль у сприйнятті різних творів мистецтва.

Стосовно цього Г.К. Лозанов зазначав: “Багаті можливості неспецифічної психічної реактивності найширше використовуються в різноманітних видах мистецтва. Ненав’язлива музика, 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 віддаєм собі ясний звіт” (Там же. — С. 188).

Можливості неспецифічної психічної реактивності з успіхом використовуються у всіх методах інтенсивного вивчення іноземних мов з метою досягнення сугестивної гіпермнезії.

Антисугестивні бар’єри — це “... ряд психічних захисних засобів, які організм виробив, для протидії проникненню через неусвідомлені канали інформації до людської психіки” (Там же. С. 190).

Спираючись на те, що будь-яка інформація може проникнути в мозок людини або усвідомлено, або неусвідомлено чи недостатньо усвідомлено, Г.К. Лозанов стверджує, що людська психіка здатна довільно вибирати канали прийому інформації із зовнішнього середовища. Не можна допустити, що всі психічні впливи навколишнього світу здатні проникати в мозок неусвідомлено, оскільки в такому випадку людина залишалася б безпорадною іграшкою випадковостей.

Основними механізмами, які створюють антисугестивні бар’єри, є:

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.

Однак для того, щоб навіювання відбувалося, необхідно знаходити способи переборення цих бар’єрів. Стосовно цього Г.К. Лозанов вважає, що переборення бар’єрів насправді означає співвідповідність із ними. У протилежному випадку навіювання приречене на невдачу.

Найважливішим є антисугестивний бар’єр, який зведений свідомим критичним мисленням. Критична свідома оцінка подразника, для якої властива тенденція перетворювання на навіювання — перший серйозний бар’єр, що знищує сугестію. Критично-логічний бар’єр відкидає все, що не викликає враження добродійного 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 кожній людині є вроджений негативістський настрій. Захисний вид цього бар'єру існує у 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.

У людей мислительного типу краще розвинутий критично-логічний бар'єр, у художніх натур помітніший інтуїтивно-афективний. При деяких захворюваннях психостенії ці бар'єри гіпертрофують.

Психотерапевтична практика 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 “про всяк випадок”. Але і після цього помітні утруднення, якщо зміст навіювання суперечить етичним принципам особистості. Як правило, у таких випадках навіювання залишається нереалізованим. Отже, етичний бар'єр залишається найважчим для подолання. Однак він у переважній більшості випадків не має суттєвого значення, оскільки навіювання, як правило, індеферентні до етичного ядра особистості.

Переборення антисугестивних бар'єрів вимагає взяття до уваги їхньої індивідуальної структури. Навіювання реалізується настільки швидко і легко, наскільки воно враховує логічні вимоги особистості з її вродженим негативістським відторгненням, етичним ядром та виявом афективної пильності.

Часто антисугестивні бар'єри настільки інтимно переплетені та взаємопроникнуті, що інколи неможливо розділити їх.

У психотерапевтичній практиці визначальне значення має готовність хворого дати згоду на лікування навіюванням. У такому випадку зменшується сила всіх трьох антисугестивних бар'єрів.

Для педагога-сугестолога важливим у роботі з учнями є завоювання у них авторитету і довіри. Цілеспрямоване використання поряд із навіюванням артистичних засобів розкриває непередбачені резервні можливості вищої нервової діяльності людини в процесі навчання. Найбільше це стосується пам'яті, яка в умовах сугестопедії досягає надпам'яті.

Традиційні уявлення про можливості людської пам'яті засвідчують, що антисугестивні бар'єри стосовно 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. Це 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 гіпермнезія (навіюване надзапам'ятовування — С.П.) зобов'язана не стільки сугестії високих можливостей, скільки десугестії напластованих історично та індивідуально обмежених можливостей пам'яті та створенню умов для активізації її збільшених можливостей. Інакше навіювання, викликавши віру в збільшені 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.

Стосовно цього професор Ф.В. Бассін з Інституту неврології при Академії медичних наук СРСР у Москві зауважує: “Чи має рацію доктор Лозанов, коли говорить у цьому випадку про “сугестивне” і в той же час підкреслює діалектичність свого підходу до “десугестивного” ефекту? Я гадаю, що він чинить є правильно, але вимушений рахуватися з бідністю нашої термінології. Не викликає сумнівів і те, що ні про ніякий 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, коріння своєрідного десугестування” (Там же.— С.194).

Певним чином характер дії антисугестивних бар'єрів виявлений Г.К. Лозановим під час дослідження залежності сугестивного запам'ятовування від обсягу програми сугестопедичних сеансів.

Так, рівень запам'ятовування на сеансах до 100 лексичних одиниць іноземної мови складав 92,2% від загального обсягу програми запам'ятовування. Цей відсоток вираховувався на основі перевірки 324 контрольних робіт. Рівень запам'ятовування на сеансах із програмою від 101 до 200 слів — 96,8% (перевірено 398 контрольних робіт). Різниця між двома замірами складала 4,6%.

Зважаючи на це, Г.К. Лозанов робить висновок про те, що процес запам'ятовування знаходиться в складній залежності від обсягу програми сугестопедичного сеансу. Сеанси з обсягом програми до 100 слів відзначаються меншим відсотком запам'ятованих слів, ніж сеанси з обсягом про-

грами від 101 до 200 нових слів. Запам'ятовування на сеансах із програмою від 201 до 400 і від 401 до 600 нових слів знижується до рівня сеансів із програмою до 100 слів і знову підвищується на сеансах з програмою 1000-1200 слів, досягаючи рівня запам'ятовування програми від 101 до 200 слів.

На основі цього Г.К. Лозанов робить висновок про протидію, яку виявляють на сугестивний процес антисугестивні бар'єри. Він вважає, що за умови включення в програму 100 нових слів усе ще залишається непереборним критично-логічний антисугестивний бар'єр. Учні на цих порівняно нетривалих сеансах намагаються запам'ятовувати 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 розкриття внутрішніх резервів. У цьому випадку, незважаючи на те що запам'ятовування відбувається на високому рівні, досягнутий результат можна пояснювати напруженням звичайних власних можливостей. Та, коли програма сеансу включає від 101 до 200 нових слів, уже важко пояснити це згадуваною причиною. Тут стає зрозумілим, що відбулося переборення впливу критично-логічного антисугестивного бар'єру — включилися нові механізми запам'ятовування. Але при збільшенні програми до 200, 300, 400, 500 нових слів в учнів зростає протидія інтуїтивно-афектного бар'єру у формі страху перед абсолютно новим, незрозумілим, важким для сприймання, суперечливим усталеному досвіду. Все це заважає процесу запам'ятовування. У той же час на рівні програми вище 1000 слів уже відбувається повне переборення критично-логічного та інтуїтивно-афектного бар'єрів. Учні зрештою впевнюються, що у цьому випадку йдеться про якісно новий метод запам'ятовування, якому можна спокійно віддатися.

Існування антисугестивних бар'єрів — біологічна необхідність. Без них людина стає доступною будь-якому навіюванню, а це може шкідливо відобразитися на стані її психіки та здоров'я.

...Людина інколи — пір'їнка на долоні.
Подує вітер, здійме, понесе.
Опустить не на світлому осонні,
А там, де лід заковує усе.
Вітри, вітри навколо мене віють,
Холодні, теплі, радісні, сумні.
І я не завжди вчасно розумію,

Яким довірливо відкритися мені.
Та хтось недремний у душі пильнує,
Як білий ангел, з найдавніших пір.
І я не раз його шептання чую:
“Не поспішай. Не вір. Не вір. Не вір...”
(С.Пальчевський)

Таким чином, антисугестивні бар'єри є своєрідним фільтром для подразників оточуючого середовища в неусвідомленій психічній активності. Механізми цих бар'єрів побудовані філогенетично і онтогенетично до відповідно життєво важливи запитів людської особистості.

Г.К. Лозанов застерігає, що переборення критично-логічного антисугестивного бар'єру ні в якому разі не є, як це дехто вважає, зрадою критичного мислення особистості. Такий підхід вульгаризує, принижує, спотворює уявлення про навіювання і не сприяє його правильному розумінню та доцільному використанню на практиці.

Переборення критично-логічного бар'єру насамперед вимагає, щоб навіювання містило в собі елементи доброзичливої логічної витримки. Вмотивоване навіювання має таку можливість. До того ж, коли воно підкріплене авторитетом учителя. Сугестивно впливають на більшість не лише авторитетні особистості, а й авторитетні концепції та ідеї.

Критично-логічний бар'єр переборюється не обманом чи насильством, а довірливістю та розумінням.

Інтуїтивно-афективний бар'єр, стаючи прихованішим у дорослому віці, для свого переборення також вимагає довірливих стосунків, авторитету, позитивних емоцій.

Етичний бар'єр, будучи ядром етичних цінностей особистості, вимагає гармонізації навіювання з останнім.

Отже, до того часу доки не будуть переборені критичні, хоч і не завжди усвідомлені, заперечення та природній негативізм, доки не буде створена гармонія етичних цінностей і змісту навіювання, останнє не може розраховувати на позитивний результат.

У лікувальній практиці інколи це відбувається швидко і неочікувано, а інколи потребує тижнів і навіть місяців. Останнє відбувається тоді, коли недосвідчений психотерапевт розраховує на суху логіку, безапеляційну настійливість або на гіпноз.

Г.К. Лозанов у зв'язку з цим акцентує увагу на окремих методах навіювання.

Наприклад, пропонується метод І.В. Стрільчука, що вимагає відповідності навіювання типологічній характеристиці особистості, тобто, врахування її структури, способу мислення, інтересів, характеру переживань, загальної спрямованості.

Такий метод доцільно використовувати педагогу в індивідуальній роботі з учнями.

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

Відомий метод побічного навіювання, який порівняно з іншими методами вимагає коротших і наочних пояснень. Його теж можна застосовувати у роботі з групою.

Для боротьби з гіпертрофованим хворобливим інтуїтивно-афектним бар'єром застосовують метод зворотнього навіювання, суть якого пов'язана з навіюванням протилежних результатів.

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

Практично всі методи сугестивного впливу є методами переборення антисугестивних бар'єрів. Психологічні механізми такого переборення закладені в неспецифічній психічній реактивності. Крім цього, навіювання повинно бути остаточним висновком солідної логічної побудови. Невмотивоване навіювання може повиснути в повітрі. Мотивація не лише оберігає, а й мобілізує самолюбство особистості. Звідси стає зрозумілим, чому раціональна психотерапія П. Дюбоа, будучи розрахованою на інтелект і логіку, насправді має надзвичайно багато навіювальних елементів.

Сила навіювання, стверджує Г.К. Лозанов, не зменшується від того, що його застосовують стосовно людей, які знають про це. Навпаки, дослідження засвідчують, що знання особливостей навіювання під час переборення антисугестивних бар'єрів може підвищувати ефективність навчального процесу. Слід відзначити, що Г.К. Лозанов сам навчався із застосуванням методів навіювання на власних сугестопедичних курсах.

Шляхи, по яких поступає навіювання, дуже різноманітні. Але механізм реалізації останнього, вважає Г.К. Лозанов, один і той же — неспе-

цифічна психічна реактивність, з допомогою якої легко переборюються антисугестивні бар'єри.

Для практичного використання сугестологічних принципів, що є необхідним у сугестопедичному навчанні розроблені методичні прийоми, які сприяють переборенню антисугестивних бар'єрів і за рахунок цього— створенню необхідної сугестивної атмосфери.

Засоби сугестивного впливу сприяють переборенню антисугестивних бар'єрів, десугестивації і сугестивації серед тих чи інших елементів неспецифічної психічної реактивності. Таким чином, вони забезпечують безпосередній інформаційно-алгоритмічний контакт із неусвідомленою психічною діяльністю і використання її можливостей для створення сугестивної установки, яка активізує резервні властивості мозку.

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

Засоби сугестивації умовно можна поділити на дві групи: складні та елементарні. До першої групи слід віднести авторитет та інфантилізацію, до другої — двоплановість, інтонацію, ритм і концертну псевдопасивність. Усі вони знаходяться в складній взаємозалежності і 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, вчителя, лікаря, батьків, старших тощо.

Психологічні експерименти засвідчують велике значення авторитету для посилення сугестивної сили слова. А в сугестопедичних експериментах Г.К. Лозанова було виявлено значну активізацію функцій пам'яті під впливом авторитету.

Помічено, що одна і та ж сама думка, висловлена людьми, які володіють різним авторитетом, сприймається по-різному. Інформаційна значимість слова змінюється залежно від його джерела.

Психологічний і фізичний вплив авторитету полягає в легкості переборення антисугестивних бар'єрів, чому сприяє використання можливостей неспецифічної психічної реактивності. Авторитет як основний

сугестивний засіб спрямований на розкриття резервів особистості. Значно вищий, ніж звичайно, рівень протікання 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. Приблизно так само використовується неспецифічна психічна реактивність у різних видах мистецтва, де основна ідея сприймається непомітно під час емоційного та естетичного переживань.

Досліди, проведені під керівництвом Г.К. Лозанова в загально-освітніх школах м. Софії, засвідчили помітний вплив авторитетності джерела на запам'ятовування нового навчального матеріалу.

Однак стосовно цього болгарський учений зауважує: “Зрозуміло, це не означає, що експериментальна і практична сугестологія можуть відмовитися від усіх останніх засобів і розраховувати тільки на авторитет: адже авторитет завойовується непросто і не може надійно зберігатися тривалий час на високому рівні. Особливо це стосується тих випадків, коли відсутня необхідна попередня теоретична і практична підготовка” (Лозанов Г.К. Сугестологія // Методика преподавания иностранных языков за рубежом / Сост. Е.В. Синевская, М.М. Васильева, Е.В. Мусницкая. — М.: Прогресс, 1976. — Вып.4. — С. 202).

Проведені під час експерименту контрольні роботи підтвердили, що запам'ятовування навчального матеріалу зберігається на високому рівні не тільки тоді, коли попередньо в результаті передуючого експерименту навчання створений умовний рефлекс, а й тоді, коли воно на початку засновується тільки на впливі авторитету.

Авторитет таїть у собі значні мотиваційні сили. Інколи ці сили можуть відчуватися і поза авторитетом особистості. Трапляється, що “... аргументована розповідь захоплює, з одного боку, самою логікою викладу, а з другого — безпосередньою силою авторитету блискучої мотивації, перед якою ми всі схилиємося. Настрій, створений гарно аргументованою ідеєю, сприяє сприйняттю зразу декількох ідей майже без логічної обробки” [Там же].

Через це питання про авторитет є головним і має виключне значення не тільки для сугестології, а й для всіх наук та життєвих обставин, де існують відносини між людьми.

Інфантилізація являє собою універсальну реакцію, яка значно підвищує функції сприйняття і запам'ятовування, не порушуючи рівня нормальної інтелектуальної діяльності. Ніякого відношення до медичного терміну “інфантилізм” не має.

Інфантилізація невіддільна від авторитету, який стосується не тільки джерела інформації, а й мотиваційного оформлення самої сугестивної формули. Найчастіше перша виникає тоді, коли авторитет, створюючи обстановку підвищеного чекання, пробуджує віру в можливість очікуваних результатів. Чим вищий авторитет, тим інтенсивніше розвивається інфантилізація. Обидві ці величини тісно пов'язані.

Остання нерідко спостерігається у будь-якому навчальному процесі. Особливо полегшено вона відбувається в групі, де створюється атмосфера невимушеності. Про дорослих учасників сугестопедичних курсів часто говорять, що вони “стають як діти”.

Інфантилізацію зумовлює концентрація елементів неспецифічної психічної реактивності, що й допомагає переборенню антисугестивних бар'єрів. Зокрема за умови розвинутої інфантилізації як у лікувальних, так і в навчальних групах легко і непомітно переборюється логічний антисугестивний бар'єр. Згідно зі спостереженнями, “... сприйняття програми стає приємним, емоційним, супроводжується підвищеним довір'ям, що полегшує також переборення афективного антисугестивного бар'єру” (Там же.— С. 203).

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

Інфантилізація залишається основним засобом збудження художніх переживань у мистецтві, оскільки, використовуючи засоби безпосередньої психічної реактивності, створює умови для переборення сухості критично-логічного душевного настрою, активізує ефективно-інтуїтивні механізми і безпосередньо приводить не лише до естетичних переживань, а й до логічних висновків.

Повернення сприйняття і запам'ятовування до ранніх вікових періодів має чимало переваг. Відомо, що дитина запам'ятовує 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 у суспільстві. Намагання ж розвинути функції розуму призводить до відставання в розвитку функцій пам'яті.

...Дарувало життя геніальність дитині:
Чути сонячний сміх, вітру бачити лет,
Відшукати себе у фіалки пахтінні,
Сколихнути зорю, як колише поет.
Та спливають роки і втрачаєм те свято.
Не знаходим себе ні внизу, ні вгорі...
І стає нецікаво нам світ пізнавати
Без отої маленької в серці зорі.
(С. Пальчевський)

Г.К. Лозанов доводить, що у філогенетичному та онтогенетичному аспектах у ході розвитку різних суспільно-економічних формацій та індивідуального життя створюється певна суспільна норма не лише значимості функцій пам'яті, а й їх можливостей. Так, непомітно, стверджує він, оформляється "сугестивно створене переконання про середній рівень людської пам'яті" (Лозанов Г.К. Сугестология. — София: Наука и искусство, 1971. — С. 228). Сугестивне навчання якраз і покликане розширювати рамки цієї "сугестивної норми". Тому під час нього відбувається швидше процес десугестивації, ніж сугестивації.

У дитинстві процес запам'ятовування відбувається без напруги та зусиль. Але пізніше, стверджує болгарський учений, під впливом неправильних педагогічних методів цей нормальний процес індивідуального розвитку зі спонтанного перетворюється на зв'язаний із затратами великих зусиль і напруги. Природний механізм запам'ятовування деформується. Правильне в принципі положення про те, що все здобувається працею, трактується помилково, і в учнів створюється враження, що для запам'ятовування потрібно докласти багато зусиль. До того ж вони мимоволі активізують і багато непотрібних для запам'ятовування механізмів, що призводить до їх швидкого стомлення і послаблення можливостей запам'ятовування.

Коли учителів ще не було,
Коли ще починалася стежинка,
Учило сонце, що вгорі цвіло,
І кожна насторожена травинка.

І світ від того барвами буяв,
І був такий об'ємний та єдиний.
Хто ж буйнощвітну радість ту украв
У щирої, відкритої дитини?

(С.Пальчевський)

Із повсякденної практики відомо, що, коли необхідно запам'ятати значний за обсягом навчальний матеріал, у людини напружується мускулатура тіла. В організмі відбуваються певні вегетативні зміни. У такому стані учень виглядає “активним”, примушує пригадати передстартову позицію. З погляду традиційної навчальної системи подібна ситуація є яскравою ілюстрацією одного з традиційних принципів активності навчання, до речі, правильного у своїй основі.

Як підтвердили дослідження в НДІ сугестології м. Софії, 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 у певній на перший погляд пасивності. Але остання за умови інфантилізації 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 інфантилізації. Вона полегшує процес надзапам'ятовування.

Отже, сугестопедичне навчання буде націлене на формування необхідних умов для розвитку так званої творчої псевдопасивності. А вона, у свою чергу, ставши втіленням принципу псевдопасивності, ні в якому разі не залишається навчанням пасивному ставленню до навчального процесу, а навпаки, є виявом внутрішньої надактивності за умови економії енергії під час процесу запам'ятовування.

Звідси випливає, що для того, щоб учні не стомлювалися у процесі навчання, необхідно звільняти їх від зайвої, надлишкової для процесу запам'ятовування діяльності.

Засобами досягнення інфантилізації найчастіше є: 1) пояснення сутності псевдопасивного ставлення до навчального процесу; 2) утвердження авторитету викладача та відповідної методики; 3) створення спокійної доброзичливої атмосфери занять; 4) так звана гра ролей.

Суть останньої полягає в тому, що кожний 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 можливос-

тей особистості. Це відбувається через те, що ігрові ситуації допомагають ліквідувати існуючу особистісну установку і створити нову, яка близька до дитячої.

Інфантилізація допомагає розгорнути можливості афективної внутрішньої мобілізації, як це часто відбувається у дитячому віці. У дітей вона зумовлює організованість і усвідомленість у навчальному процесі. Останній для них відбувається в атмосфері легкості, приємності, невимушеності, відсутності відчуття насильства. Учні не відчують себе зобов'язаними наслідувати дорослих у засвоєнні уявної поведінкової надактивності.

Зростаючи спонтанно як відгук на підвищений авторитет або внаслідок використання різноманітних психологічних методів, інфантилізація дає можливість для дорослих учасників навчальних груп використати природні механізми псевдопасивного, спокійного сугестивного запам'ятовування навчального матеріалу.

Двоплановість — важливий засіб сугестивного впливу не лише на учнів, курсантів, студентів, а й на хворих, публіку тощо. Це пояснюється тим, що для створення сугестивної атмосфери однією з основних вимог є необхідність врахування так званого другого плану, який включає в себе сигнальний потік найрізноманітніших подразників, що неусвідомлено або не зовсім усвідомлено випромінює особистість. Велику інформаційну цінність для сугеренда (об'єкта навіювання — С.П.) можуть мати непомітні зміни в ході, мовленні, міміці, інтонації, поставі тіла, виразі обличчя, колірному фоні оточення тощо. В отриманні сугестивного результату вони можуть відіграти вирішальну роль. Часто від них залежить наше ставлення до окремих людей та ситуацій, хоч і формується воно на основі неясних, інтуїтивних вражень.

Прикладів такої вирішальної ролі другого комунікативного плану в отриманні сугестивного результату чимало. У ситуаціях дисгармонії, неспівпаданні першого комунікативного плану з другим очікуваний сугестивний результат набирає зворотнього характеру. Наприклад:

— Ну скажи мені, що любиш.
Ну скажи, скажи мені! —
І її вишневі губи —
Як пелюстки навесні.
— Я ж казав тобі учора.
Ну, люблю, люблю, люблю... —
І в очей його узворах

Щось зів'яло без жалю.

На щоках напівдитячих розквіта рожевий мак:

— Ні, не так, не так, не так!

(С. Пальчевський)

Складові двоплановості є чинниками неспецифічної психічної реактивності, якими насамперед прекрасно володіють талановиті артисти та лікарі-психотерапевти. Першим завдяки майстерності подібного володіння вдається створювати чудові образи навіть у періоди втрати душевної рівноваги. Другі у своїй роботі виходять з того, що за допомогою не сприйнятих звичним критичним мисленням засобів другого плану вони можуть вдихнути у хворого силу, спокій і впевненість у швидкому видужуванні.

Двоплановість допомагає створенню авторитету, народженню атмосфери інфантилізації. Процес сугестивації неможливий, якщо в словах таїться потрібна для конкретного моменту логіка, а все різноманіття супроводжуючих неспецифічних сигналів діє в іншому напрямку. Без належного оволодіння двоплановістю неможливий успіх у мистецтві, медицині, педагогіці та інших галузях людської діяльності. Двоплановість вимагає від учителя та лікаря артистизму, а останній можливий лише на основі широти.

Отже, підкреслює Г. К. Лозанов, ні в якому разі не можна розпочинати будь-яку сугестивну діяльність, не оволодівши попередньо двоплановістю поведінки. Учитель-сугестолог повинен бути добре відповідно підготовленим не лише теоретично, а й практично. Без останнього поспішний перехід до сугестивної практики приречений на невдачу.

Двоплановість — не театралізація чи позерство. Для вчителя-сугестолога — це результат закоханості у свою справу, любов до учнів. Вона дозволяє швидко створити авторитет, забезпечити сугестивний зв'язок.

Інтонація, маючи самостійне значення у процесі створення авторитету та встановлення сугестивного зв'язку, часто виступає як один із елементів двоплановості.

Голосова інтонація в процесі сугестування надає багатозначності матеріалу, який сповіщається. У той же час вона породжує переконаність в авторитетності джерела інформації, сприяє двоплановості у поведінці. Особлива інтонація виходить за рамки 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.

Інтонуацію слід розуміти не тільки як зовнішнє багатство тону, але і як виявлення внутрішнього психологічного навантаження. Оскільки демонстративна і беззмстовна інтонація, що залишається самоціллю, не тільки не дає очікуваних результатів, але часто навіть зменшує сугестивний ефект через відсутність внутрішнього змісту.

... Наш голос уміє, як сонце світить.
Для цього потрібна одна тільки мить.
Поглянеш — і слово, що в тіні було,
Запахло, як ружа, і враз зацвіло.
(С. Пальчевський)

У ході відповідних експериментів Г.К. Лозанов отримав такі результати:

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

2. Спрямованість на запам'ятовування сама собою не в змозі забезпечити міцне запам'ятовування навіть у тих випадках, коли програма його подається інтонаційно підкреслено. Так само інтонаційна подача цієї програми не забезпечує сама собою міцного запам'ятовування.

3. Глибоке і міцне запам'ятовування досягається тільки у випадках поєднання інтонованого і авторитетного подавання програми.

На основі цих результатів зроблено такі висновки: а) інтоноване подання матеріалу відіграє позитивну роль тільки тоді, коли є виявом авторитету; б) авторитет сприяє міцному запам'ятовуванню лише тоді, коли знаходить необхідну зовнішню форму, яка задовільняє очікування піддослідних.

Не завжди внутрішня інтонація, багатозначність, атмосфера очікування залежать від сили звукового інтонування. Трапляється, що пауза значно більше наповнена інтонацією, ніж багате звукове оформлення сугестивного мовлення.

До речі, на думку Г.К. Лозанова, інтонація не є абсолютно необхідною для отримання високих сугестивних результатів. Однак вона значно полегшує сугестивний процес, особливо у тих випадках, коли у викладача-сугестолога недостатньо досвіду. До того ж учні та слухачі навчальних курсів надають перевагу інтонаційному подаванню нової програми.

На сугестопедичних курсах, організованих при НДІ сугестології, використовувалася ритмічно інтонована подача програми для запам'ятову-

вання. Вона відбувалася за умови так званої “інтонаційної колиски”, тобто іноземні слова з метою їхнього запам’ятовування повторялися по три рази з різноманітною інтонацією. З тією ж інтонацією повторялося кожне нове наступне слово. Після цього кожне нове іноземне слово вимовлялося тільки раз, але теж із інтонацією. Горизонтальний тип інтонаційних коливань був замінений вертикальним. Результат виявився таким самим. Через це пізніше сприятливішими виявилися вертикальні інтонаційні коливання, які дозволяють економити час.

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

Інтонування особливо необхідне за умови, коли нова сугестивна програма подається у певному ритмі. Трапляється, що повторення як в умовах сугестивного, так і в умовах звичайного подавання матеріалу допомагає запам’ятовуванню, але в той же час приводить 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 орієнтувальну реакцію на високому рівні. Окрім цього, інтонування зміцнює авторитет джерела інформації, створює атмосферу багатозначності, а у випадку вивчення іноземної мови надає нове психологічне значення поданим сугестивно новим словам.

Ритм — один із найважливіших засобів сугестії, оскільки сугестивні впливи у медицині, мистецтві, педагогіці, торговій рекламі та інших галузях життя завжди подаються ритмічно. Психотерапевти з досвіду знають, що часто ритмічні повторення лікувальних сугестивних впливів швидше приводять до очікуваних результатів, ніж одноразові “торпедні”, або, навпаки, м’які.

...В ритмі серце наше б’ється.
В ритмі все життя живеться.
І коли його міняєм,
Всяку всячину стрічаєм:
Тут і сміх, і радість, й горе —
Тут таке житейське море,
Що у ньому утопиться —
Раз на сонце подивиться...

Треба ритмом керувати,
Щоби жити, а не вмирати.
(С. Пальчевський)

Значно більше впливає ритм тоді, коли він 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 значення має величина інтервалу між окремими ритмічно повторюваними подразниками. На сугестопедичних курсах Г.К. Лозанов учив викладачів заповнювати інтервали психологічно приємною багатозначністю і авторитетністю. Інтонаційна “колиска” як горизонтального, так і вертикального типу є поряд з інтонацією носієм ритміки.

За умови правильного ритміко-інтонаційного подавання програми для запам'ятовування досягається значний ефект. Однак ритм має здатність, з одного боку, шляхом повторювання полегшувати запам'ятовування, а з другого — послаблювати орієнтувальний рефлекс, що, навпаки, утруднює запам'ятовування. Така суперечність розв'язується посередництвом інтонації, яка надає ритмічно поданий програмі велику пластичність, завдяки чому орієнтувальний рефлекс зберігається на потрібному рівні.

У ході експериментів Г.К. Лозанов виявив, що після переходу від горизонтального типу коливань “інтонаційної коліски” до вертикального сугестивний вплив ритму пов'язується, головним чином, з інтервалами між окремими фрагментами програми, а не з їхньою повторюваністю.

Продовжувалися дослідження з метою встановлення значимості інтервалу для процесу запам'ятовування. Отримані експериментальні дані пройшли статистичну обробку. Було встановлено, що різниця в обсязі пам'яті у різних варіантах експерименту є статистично значимою. Між 1 і 5 секундами можливість достовірності вище 0,95, а між 5 і 10 секундами — вище 0,99. Значимою є також відмінність між варіантом з інтервалом в одну секунду і останніми двома варіантами для груп, що досліджувалися поза сугестопедичними курсами, тут можливість достовірності більше 0,95.

Результати, отримані в двох групах у варіантах 1 і 5 секунд, близькі. Відмінність між двома експериментальними групами спостерігається лише у варіанті з інтервалом у 10 секунд. Різниця в 10% у користь тих, хто навчається за сугестопедичною методикою, є статистично значимою.

Установлено, що інтервал між фрагментами програми для запам'ятовування відображається на обсязі пам'яті. Інтервал краще використовується у сугестопедичному навчанні, оскільки воно створює сприятливіші

умови для заповнення паузи психологічною багатозначністю, авторитетом і очікуванням. Але значимість різних за довготою інтервалів змінюється в сугестопедичному процесі. За умови створення насиченої сугестивної атмосфери інтервал можна скоротити без шкоди сугестопедичній програмі.

...Буває, що стає мовчанка золотом,
Коли навколо срібло слів блищить.
Її зразок скувати б гарно молотом,
Щоб не втратити найпрудкішу мить.
Її прогавиш — золото тьмяніє,
І навіть “срібло” чистий дзвін не сіє.
Коли ж, бува, затягнеш до хвилини,
То замість “золота” побачиш купку глини.
(С. Пальчевський)

Отже, ритм як сугестивний засіб і елемент неспецифічної психологічної реактивності відіграє помітну роль у сугестопедичному навчанні.

Концертна псевдопасивність як сугестивний засіб безпосередньо зв'язана з ефектом гіпермнезії.

Давно уже усталилося твердження, згідно з яким навіювання відбувається тоді, коли той, хто піддається йому, знаходиться у розслабленому стані. Чим глибшою є ця розслабленість, тим легше сприймається навіювання. Спираючись на це, часто роблять помилкові висновки стосовно того, що найсприятливішим для навіювання є стан гіпнотичного сну.

Однак цьому суперечать факти, згідно з якими навіювання в звичайному стані свідомості, без гіпнозу і без видимої розслабленості часто дають результати не гірші, 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.

Сугестопедичні експерименти Г. К. Лозанова дозволяють зробити висновок, що в насиченій сугестивній атмосфері у звичайному стані свідомості не тільки підвищуються функції пам'яті до рівня гіпермнезії, але й відновлюються сили у процесі навчання. З'являється парадоксальний ефект — надзапам'ятовування, що супроводжується не втомою, а враженням відпочинку. Це неодноразово підтверджувалося на експериментальних сугестопедичних курсах, де програма для запам'ятовування давалася тільки в першій, активній частині сугестивного сеансу, у той час коли учні

слідкували за друкованим текстом програми, яку читав їх викладач. І хоч з ними не проводилася друга — пасивна, концертна частина сеансу, упродовж якої її учасники, розслаблені та спокійні, як на концерті, не вслуховуються активно в програму для запам'ятовування, результати останнього виявляються такими ж високими. Успіх запам'ятовування під час активної частини сеансу залежить не лише від умовно-рефлекторного зміщення сугестивного запам'ятовування у першу, активну частину сеансу, яка має велику сигнальну значимість на фоні пасивної частини.

Г.К. Лозанов на прикладі багатьох дослідів довів можливість високого сугестивного засвоєння навчального матеріалу і без пасивного сеансу. Ці результати підтвердилися також у процесі освоєння великих програм — 500 чи 1000 нових слів за один активний сеанс. Звідси його висновок про те, що "... в основі надзапам'ятовування у сугестопедії не лежить ні поведінкова пасивність, ні, тим паче, релаксація, гіпноз чи навіть сон" (Лозанов Г.К. Сугестология. — София: Наука и искусство, 1971. — С. 247).

Але тоді виникає питання — який стан найсприятливіший для ефективної реалізації навчання? Інфантилізація, наприклад, полегшуючи переборення антисугестивних бар'єрів, створює стан псевдопасивності, який подібний до дитячого ненапруженого сприйняття оточуючого світу. Окрім неї, переходу до стану псевдопасивності сприяє контакт із великим авторитетом. Та псевдопасивність можна створити і за допомогою додаткових засобів. Для цього необхідно створити настрій спокійної довіри до сугестивної програми, аналогічний настрою, який виникає на концерті. Упродовж нього глядачі не напружуються, не намагаються щось запам'ятати або зрозуміти, а віддаються під владу спокійного, емоційного сприйняття концертної програми.

Стає цікаво дуже жити,
Коли як амфору відкрити
Вдається інколи себе,
Щоб небо спрагло голубе
Заповнило усі щілини
І повернуло в світ дитини,
Де все, що в просторі безкраїм,
В глибини серця проникає,
Де раз побачена дрібниця
Під старість років може снитися.
(С. Пальчевський)

Г.К. Лозанов доводить: “Фізична та інтелектуальна поведінкова пасивність, як ми вже вказали, не є насправді цілковитою пасивністю людини, тому що одночасно із сприйняттям музичних звуків протікають складні внутрішні процеси, народжуються настрої, виникають асоціації, мелькають ідеї тощо. І все це, за умови фізичної та інтелектуальної пасивності, не стомлює. На фоні такої концертної псевдопасивності за наявності сугестивної установки на надзапам’ятовування легше переборюються антисугестивні бар’єри і вивільняються резервні можливості психіки” (Там же.— С. 247).

Стан концертної псевдопасивності створюється не лише за допомогою механізмів авторитету, інфантилізації, інтонації, ритму та ін. Йому сприяє також відповідний музичний фон сугестопедичних сеансів.

Такий стан формується також завдяки відповідному самонавчанню, як це засвідчили пошуки, які упродовж 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, якому властива цілковита збереженість критичності та усвідомленої психічної активності особистості. Однак, як вважає один із авторів сугестивно-програмованого методу навчання, створеного на основі таких пошуків, А. Востриков, інтенсивність навіювання та самонавіювання в цьому стані підвищена, оскільки: “... для ОССП властиве не протиставлення усвідомлених та неусвідомлених процесів, як це має місце за умови “фатальних” проявів навіювання, а динамічна взаємодія та взаємне потенціювання усвідомленого і неусвідомленого” (Востриков А.А. Особенности использования внушения в суггестивно-программированном методе обучения // Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в педагогическом процессе. — Пермь, 1979. — С. 99)

Концертна псевдопасивність не завжди має ознаки зовнішнього вияву, оскільки являє собою певний внутрішній стан. Незважаючи на відсутність поведінкової і начебто інтелектуальної пасивності, досягається гіпермнестичний результат, який не можливий у звичайних умовах. Тут псевдопасивність прихована. Вона створюється під впливом значного авторитету, інфантилізації. Виникає як наслідок особливого внутрішнього настрою на спокійне запам’ятовування без тривоги 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.

Зменшуючи втому, а інколи зміцнюючи нервову систему, псевдопасивність забезпечує велику економічність сугестивних процесів.

У процесі досліджень, проведених у болгарському сугестологічному центрі було доведено, що у тих випадках, коли сеанс запам'ятовування проводився повністю з так званою пасивною, чи концертною частиною, ефект відпочинку виявлявся значно сильніше. Яскраво проступав парадокс: надзапам'ятовування (гіпермнезія) — відпочинок (замість втоми).

Засоби навіювання майже неможливо виділити в чистому вигляді, оскільки на практиці вони тісно взаємопов'язані, переходять один в один. Усі вони використовують той чи інший бік неспецифічної психічної реактивності.

Доведено, 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 взаємовідносинах особистості з середовищем, але й призвело до створення за їх допомогою надійного зворотного зв'язку. Інформація, яку приносять ці подразники, слугує 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 і витіснення частини усвідомленого в маргінальну сферу. Притік контролюючої зворотної інформації зменшується і це допомагає переборенню антисугестивних бар'єрів.

Прикладом подібних переборень на сугестопедичних курсах Г.К. Лозанова є спрямування уваги курсантів не на запам'ятовування лексики іноземної мови та на формування навичок мови, а на мовленнєві уміння 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.

... Свідомість наша — сонця світлі очі.
А підсвідомість — океану штиль.
Ми тонемо в його шептаннях ночі,
Та погляд свій рятуємо від хвиль.
Коли ж бо океан той завирує,
І в очі сонця рине глибина,

Спалахують ті зорі, що дарує
Для геніальності священної вона.
(С.Пальчевський)

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

Визначення навіювання в сугестологічній теорії Г.К. Лозанова складає особливу проблему. Оскільки в науці існують десятки варіантів подібних визначень, що засвідчує недостатній рівень її розвитку стосовно останнього, то автор сугестологічних досліджень відбирає 27 найпопулярніших із цих визначень і формує з них базу для розробки власного. В цю базу він включає найпоширеніші серед окремих авторів висновки про чинники та механізми навіювання, на основі яких і створюється визначення навіювання: 1. Авторитет. 2. Підкорення чужому впливу. 3. Необхідність підкорення. 4. Інстинкти самоствердження і підкорення. 6. Очікувальна увага. 7. Попереднє очікування. 8. Вплив попередньо сприйнятої ідеї. 9. Попередній настрій. 10. Віра в реалізацію сугестивних явищ. 11. Тенденція імітації. 12. Афективний резонанс. 13. Особлива інтонація голосу. 14. Самовпевнена поведінка навіюваного. 15. Вхід у психічний стан без участі волі. 16. Вхід у психічний стан без критики. 17. Безпосередні впливи за допомогою подразника. 18. Безпосередній вплив. 19. Обмежена асоціативна діяльність. 20. Насильство. 21. Ідеомоторні рухи. 22. Найтиповіший рефлекс людини. 23. Пригнічення гангліїчних клітин мозку. 24. Функціональна диссоціація між нервовими клітинами. 25. Друге підсвідоме "Я". 26. Фізіологічна домінанта. 27. Дитячо-батьківські лібіозні стосунки.

Коротко розглядаючи ці визначення, Г.К. Лозанов робить їх аналіз.

1.

Його роль, звичайно, важлива в реалізації навіювання. Однак останнє не може бути зобов'язаним тільки йому. До того ж деякі грані цього поняття залишаються експериментально неуточненими.

2. 3. 4.

Ці поняття торкають розвинутою автором сугестопедії проблему інфантилізації, але надають їй інстинктивних рис. Цим самим психологічні проблеми навіювання доводяться до неправильного біологізування.

5. 6. 7. 8. 9. 10.

Засоби сугестії створюють атмосферу очікування. Але очікування не може бути єдиним поясненням навіювання, оскільки за умови субсенсорного навіювання і звичайний, і маргінальний типи досить часто не створюють атмосфери очікування. На практиці це часто здійснюється завдяки двоплановості поведінки. З другого боку, авторитет створює атмосферу очікування, якщо підвищує достовірність і значимість сугестивної інформації. Забезпечують цю атмосферу також інтонація та ритм як засоби сугестії.

11.

Механізми імітації найяскравіше виражаються в дитинстві. Вона виявляється настільки сильно, наскільки авторитетне імітуюче джерело. Імітування — один із механізмів зрівноваження з оточуючим середовищем. Особливо активізується воно в умовах інфантилізації під час сугестивного процесу. Та лише одне імітування недостатнє для побудови цілісного визначення навіювання.

12.

Роль афективно-резонансу значна в переборенні інтуїтивно-афективного антисугестивного бар'єру. Однак цією роллю суть навіювання не вичерпується.

13.

Ролі інтонації в навіюванні теж недостатньо для визначення останнього.

14.

Існує через двоплановість. Недостатня для дефініції поняття навіювання.

15. 16. 17. 18.

Ці визначення наближені до поняття відношення навіювання до неусвідомленої психічної активності. Але до кінця не використовують його механізми, не визначають засоби досягнення сугестивного впливу.

19.

Поза увагою залишаються найсуттєвіші механізми навіювання. Виділяється лише одна його риса згідно із застарілими поглядами — насильство. Не враховується відображаюча сутність навіювання, його пізнавальні якості і роль в урівноваженні з оточуючим середовищем.

20.

Це застаріле розуміння, доводить Г.К. Лозанов, не відповідає експериментальним дослідженням, які підтверджують, що навіювання реалізується лише тоді, коли воно знаходиться в гармонії з ядром особистості. До того ж антисугестивні бар'єри гарантують захист від сугестуючого насилиства.

21.

Ідеомоторні рухи — один із елементів неспецифічної психічної реактивності. Але вони не найсуттєвіші у визначенні навіювання.

22.

Це визначення І.П. Павлова, на думку Г.К. Лозанова, потребує уточнення в тому розумінні, що цей умовний рефлекс пов'язаний фазовим оточенням. У протилежному випадку, коли подібний зв'язок стосується оптимальної збудливості, то йдеться про логічну, критичну, усвідомлену, керовану діяльність. Психологічний критерій тут абсолютно відсутній.

23. 24.

Функціонально-анатомічний стан цих визначень не базується на експериментально отриманих даних.

25.

Це визначення підвищує роль недостатньо усвідомлених та неусвідомлених психічних процесів до оформлення в них другого "Я". Але навіювання не існує незалежно від особистісного "Я". Згадані процеси, будучи вмонтованими в особистість, є найтиповішими механізмами взаємодії особистості та середовища. Дисоціаційне визначення віддає данину клінічним міркуванням і не стосується навіювання.

26.

Тут помітне намагання вказати на можливий фізіологічний механізм навіювання, але не охоплюються його суттєві риси.

27.

Стосовно цього визначення Г.К. Лозанов вважає, що за умови "... всіх недоліків фрейдизму це визначення немає реального пізнавального характеру, оскільки воно не відповідає багатьом суттєвим рисам навіювання" (Лозанов Г.К. Сугестология. — София: Наука и искусство, 1971.— С. 256).

Проаналізувавши наведені визначення сутності навіювання, вчений робить висновок, що деякі з них або застарілі і не відповідають експериментальним даним або висвітлюють якусь одну рису механізму навіювання. До останнього насамперед мають відношення проблеми неусвідомленої психічної активності, оскільки такі головні особливості на-

віювання, як спрямованість, автоматизованість, швидкість, точність, економічність, неможливо пояснити звичайними явищами свідомої психічної активності.

Особливо корисним тут виявилися експериментальні дослідження проблеми неусвідомленої психічної активності в теорії Д.М. Узнадзе про установку. Згідно з цією теорією в основі навіювання лежить механізм установки. Однак звичайний тип установки не розкриває до кінця найсуттєвіше в сугестивних явищах — спрямованість до розкриття резервних можливостей людської психіки. Тим паче не приводить до сугестивних явищ анестезії чи гіпермнезії.

Отже, навіювання використовує механізм особливої сугестивної установки, яка активізує резервні можливості людської психіки. Через сугестивну установку воно взаємодіє з неусвідомленою психічною активністю, яка одночасно вміщає в собі інформаційний і алгоритмічний аспекти дій. На жаль, фізіологічна база останньої продовжує залишатися не до кінця дослідженою. Тому Г.К. Лозанов вирішив усі гіпотетичні фізіологічні носії неусвідомленої психічної активності назвати фазовим оточенням у надії згодом знайти для нього експериментальну матеріальну базу неусвідомленої психічної активності і сугестивного процесу. Якби фазове оточення могло бути фізіологічним механізмом, то шлях до неусвідомлюваної психічної активності забезпечувала б неспецифічна психічна реактивність, яку навіювання використовує для переборювання антисугестивних бар'єрів. Таке переборення не означає знищення їх, а взаємодію з їхніми вимогами. Найчастіше воно пов'язане із звільненням від попередньої сугестивної установки. Таким чином, нове навіювання просувається вперед одночасно із звільненням від попереднього. В діалектиці складного сугестивно-десугестивного процесу вибудовується нова сугестивна установка. Цей процес забезпечується засобами сугестивного зв'язку: авторитетом, інфантилізацією, двоплановістю, інтонацією, ритмом, концертною псевдопасивністю, субсенсорними подразниками.

Узагальнюючи дослідження характерних рис навіювання, Г.К. Лозанов пропонує таке визначення останнього: "Навіювання — це форма психічного відображення, в якому переважно на шляху неусвідомленої психічної активності створюється спеціальна установка на розкриття функціональних резервів людської психіки. Воно одночасно вміщує в собі інформативний та алгоритмічно-перепрограмуючий аспекти. Навіювання — результат переборення антисугестивних бар'єрів у ході складного єдиного десугестивно-сугестивного процесу, визначальну роль в якому

відіграє відношення засобів сугестивного зв'язку до неспецифічної психічної реактивності” (Там же. — С. 259).

На думку вченого, воно суттєво відрізняється від поведінкового сно-подібного гіпнотичного стану, незважаючи на те, що гіпноз за походженням пов'язаний із деякими спеціально спрямованими сугестивними впливами в клінічних умовах.

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 в сприйнятті навіювання?

Види навіювання схематично 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 із свідомими складовими;
 - 2) навіювання без свідомих складових.

1. Цілеспрямованість навіювань. Шляхом неспецифічної психічної реактивності до учня надходить величезна кількість сигналів із оточуючого світу. Більшість із них залишаються неусвідомленими або недостатньо усвідомленою. Вони мають здатність навіювального впливу. Однак не всі можуть зумовити помітні зміни в психічних чи фізіологічних проявах особистості. Але певне їхнє значення безсумнівне. Частина з 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.

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

Навмисні навіювання, як і загальний сугестивний фон, використовують можливості неспецифічної психічної реактивності. Однак відбір

таких можливостей здійснюється цілеспрямовано відповідно до конкретних завдань.

Однак для проведення навмисного навіювання, незважаючи на те, що кожна людина володіє певними сугестивними можливостями, необхідна попередня спеціальна підготовка.

2. Словесне оформлення навіювання.

Існує ряд технік і методів промовляння сугестуючих слів та виразів. Тобто йдеться про відповідну інтонацію навіюючого слова, тон, який не терпить заперечення, неочікуваний і раптовий наказ або про тихі, ритмічні, “м’які” навіювання.

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

3. Ступінь усвідомлюваності навіювання.

Засоби і методи навіювання найчастіше включають усвідомлювану складову, цим самим демонструючи, що нічого містичного і таємничого в сугестопедії немає. Свідомість фіксує увагу, поза якою часто губляться непомітні на перший погляд подразники.

Важко для сугестолога-початківця відрізнити усвідомлювальну складову навіювання від інших його чинників, коли останнє розраховується переважно на авторитет. Нелегко також визначити, в чому сила і цінність різних видів авторитету – авторитету особистості, віри, догми тощо.

Особливо рельєфно виділяється усвідомлювана складова під час застосування так званого шокowego методу навіювання. В лікувальній практиці використовував раптове шокове навіювання, яке шокувало хворого своєю неочікуваною силою і грубістю, лікар Кауфман. Цей лікувальний метод найчастіше застосовувався у воєнні часи.

Д. Мюллер-Хегеман порівнював метод Кауфмана з муками, описаними Ф. Достоевським у його “Записках із мертвого дому”. Незважаючи на ряд пом’якшень цього методу, він залишається небезпечним насамперед для лікування хворих.

На протипагу раптовому шокowому методу безпечнішим є метод подовження одноманітних ритмічних впливів, які, задіюючи неспецифічну психічну реактивність, призводять до легкого переборення антисугестив-

них бар'єрів. Усвідомлення пацієнтом самого процесу навіювання під час застосування цього методу не зважає реалізації сугестії. Усвідомлювана складова існує також у ході застосування ларвірованого чи непрямого навіювання, яке широко застосовується в так званій плацеботерапії. Наприклад, хворому дають індеферентний засіб, навіюючи, що він забезпечить великий лікувальний ефект. У цьому випадку необхідне мистецтво правильного забезпечення неспецифічної психічної реактивності.

Обов'язковою є усвідомлювальна складова і за умови використання мотивованого навіювання. Мотивованість та логічність створюють впевненість у дотриманні вимог здорового глузду, що підвищує авторитет джерела навіювання і, як результат, його сугестивної сили.

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

Метод шепоту з давніх-давен у багатьох народів використовували народні цілителі. З творів народного мистецтва, художньої літератури відомі численні приклади, у яких шепіт пов'язується з навіюванням не тільки певних добродійних, а й злорякісних результатів.

...Шепотіння, шепоти, шептання —
Крізь віки в народів і в племен,
Як змії лукавої звивання
На галявині, де ніжно-юний клен.
У змії-шептання довга шия,
Хиже жало і підступна смерть.
А можливо та змія обвие
Чашу, сповнену твоїм здоров'ям віщерт?
(С. Пальчевський)

Феноменологічне визначення основних видів сугестивних явищ дало можливість Г.К. Лозанову зробити висновок, що в основі останніх лежать одні й ті самі інтимні механізми, які включені в його визначення навіювання.

Огляд сугестологічних основ сугестопедії в світлі теорії Г.К. Лозанова засвідчує ряд важливих для розуміння та організації сугестопедичного навчання моментів:

— Сугестивні явища — невід’ємний компонент не лише процесу спілкування між людьми, а й процесу навчання.

— Стихійне, нецілеспрямоване використання їх у педагогіці не призводить до розкриття резервного комплексу учня.

— Цілеспрямоване використання сугестивних явищ для потреб навчання вимагає не лише знання природи останніх, а й певних практичних навичок.

— Незамінним помічником учителя — сугестолога під час застосування навіювання з дидактичною метою є засоби мистецтва.

Розділ другий

Теорія і практика сугестопедичного навчання та освіти

2.1. Сугестопедична навчальна система як психолого-педагогічна проблема

Г.К. Лозанов трактував сугестопедію по-різному. З одного боку, він і його співробітники розглядали останню як новий напрямок у педагогіці, з іншого — як метод педагогіки. Зокрема, в інтерв'ю кореспонденту “Литературной газеты” В. Латишевій болгарський учений заявив, що сугестопедія — це метод педагогіки, який всебічно активізує людську особистість.

З третього — як нову навчальну систему, яка “...бере свій початок від десугестивно-сугестивної комунікативної психотерапії, пов’язаної з глобально впливаючими, звільняючими і стимулюючими чинниками в мистецтві та з сучасними експериментальними психологічними дослідженнями налаштування, мотивації, потреб і спрямованості особистості; до того ж весь комплекс адаптований до умов навчального процесу” (Лозанов Г.К. Сущность, история, экспериментальни перспективы на сугестопедичната система по обучението по чужди езици // Сугестология и сугестопедия. — София, 1975. — № 1. — С. 8).

На основі детального аналізу психологічних чинників інтенсивності сугестопедії російський учений І.В. Шувалова прийшла до висновку, що сугестопедія не новий метод навчання, а значно глибинніше явище — нова дидактико-психологічна система навчання, яка володіє здатністю до переносу на будь-який навчальний предмет.

Г.О. Китайгородська називає сугестопедію новим сугестопедичним напрямком у методиці, який став основою для розробки ряду конкретних методичних систем для вивчення іноземних мов. З іншого боку класифікує її як сугестопедичну систему навчання, успіхи якої пояснюються її спрямованістю на комплексний розвиток особистості того, хто навчається.

ся, на одночасний розвиток інтелектуальних, емоційних і мотиваційних якостей.

Метод навчання порівняно з дидактичною чи педагогічною системою або й педагогічним напрямком — поняття значно вужче, оскільки означає основний спосіб досягнення певних конкретних дидактичних цілей. Прийнято вважати, що методи навчання — це впорядковані системи взаємозв'язаних прийомів педагогічної діяльності учителя і навчально-пізнавальної діяльності учнів, спрямовані на досягнення поставлених дидактичних, виховних і розвиваючих цілей.

Незважаючи на різну інтерпретацію цього визначення у різних авторів, основна суть останнього зберігається.

Дидактична ж система, будучи поняттям значно ширшим, включає в себе як науково-теоретичне обумовлення процесу навчання у його єдності з вихованням та розвитком, так і конструювання проекту педагогічної діяльності, яким керуватиметься педагог-практик відповідно до цілей, поставлених суспільством.

Для того, щоб дослідити відповідність сугестопедії поняттю дидактичної чи й дидактико-психологічної системи, необхідно порівняти її функції з функціями подібних систем, і у випадку класифікації її як такої показати місце та роль серед цих систем.

Класифікація дидактичних систем і коректність виділення основ для неї складає одну з проблем педагогіки. На сьогоднішній день відомі класифікації систем управління навчальним процесом від доволі простих до достатньо розгалужених. Але в одних випадках вони класифікують дидактичні системи за характером управління процесом засвоєння лише одних знань (Н.Ф. Талізіна), в інших — класифікують навчальні системи лише вищої школи (А.Г. Молибог).

Досить детально класифікує дидактичні системи в процесі їх історичного розвитку В.П. Безпалько. Розглядаючи дидактичний процес як центральну підсистему педагогічної системи, він визначає перший як сукупність двох алгоритмів: 1) пізнавальної діяльності учня, структура якої включає систему послідовних навчальних операцій — алгоритму функціонування; 2) діяльності учителя, спрямованої на управління пізнавальною діяльністю учнів; являє собою систему послідовних операцій за слідуванням, контролем і корекцією діяльності останніх. Згідно з цим визначенням дидактичний процес, а відтак і сама система, обмежуються рамками управління пізнавальною діяльністю учнів, що, на нашу думку, неправомірно звужує функції педагога. Необхідність конструювання проекту педагогічної діяльності згідно з вимогами певної дидактичної систе-

ми змушує педагога-практика, який керується цілями, поставленими суспільством, виходити за рамки контрольно-корекційних функцій.

Та оскільки ця класифікація дала можливість її автору простежити історичний розвиток дидактичних систем і навіть певним чином передбачити перспективу останнього, то уже це одне, на наш погляд, свідчить про її життєвість.

В основу класифікації дидактичних систем В.П.Безпалько ставить різні види управління, які розрізняють у кібернетиці. Зокрема, розімкнуте, циклічне (замкнуте) і змішане.

Розімкнуте передбачає здійснення певних впливів на систему лише за умови зовнішніх збуджень із боку середовища на функціонуючу систему. Прикладом його може бути робота учня за заздалегідь написаною інструкцією. Часто такий учень не може знайти вихід із важкого становища. Управлінська діяльність педагога залежить від того, чи поставить питання хто-небудь з учнів, чи ні. Завдання діагностики проміжних станів керованого об'єкта не ставиться. Прийнято вважати, що за відсутності зовнішніх збуджень і виконання всіх приписів алгоритму функціонування система досягає заданої цілі. Відомо, що подібне припущення стосовно групи учнів чи окремого учня не має під собою надійної основи.

Циклічне (замкнуте) управління передбачає постійне слідкування за вихідними характеристиками системи у процесі її діяльності і корекцію цієї діяльності у випадку певних відхилень. За такої умови обов'язково існує канал прямого зв'язку між керуючою системою і керованим об'єктом, по якому передається інформація про необхідні дії, і канал зворотнього зв'язку, по якому до керуючої системи постійно надходить інформація про стан керованого об'єкта. Під час певних відхилень одразу відбувається зі сторони керуючої системи відповідна корекція. Прикладом такого управління може бути опитування учнів і негайне пояснення нового навчального матеріалу з врахуванням результатів опитування.

Трапляються випадки, коли управління процесом на одному з етапів його відбувається за розімкнутою схемою, а на другому – за циклічною. Тоді управління називають змішаним.

У ході управління навчанням усі впливи здійснюються з допомогою інформаційних процесів: розсіяних і спрямованих. Розсіяні передбачають спрямування інформації від учителя до учнів без врахування того, чи слухають вони його чи ні. Спрямовані виникають там, де інформація від джерела спрямовується за строго визначеною одиничною адресою з врахуванням особливостей і можливостей приймача. Прикладом цього може бути робота учителя-репетитора з індивідуальним учнем.

Певний вид управління може здійснюватися “вручну” і “автоматично”. Під управлінням “вручну” розуміється здійснення інформаційних процесів, які протікають між педагогом і учнем. У цьому випадку алгоритм управління здійснює сам педагог. “Автоматичним” прийнято називати таке, у якому згадані вище функції педагога доручені технічним управлінським засобам.

Компілюючи згадані види управлінь, види інформаційного процесу та засоби управлінь, В.П. Безпалько визначив вісім так званих монодидактичних систем:

- 1) класична (традиційна) – (розімкнуте управління – розсіяний вид інформаційного процесу – ручне управління);
- 2) аудіовізуальні засоби в групі – (розімкнуте – розсіяний – автоматичне);
- 3) консультант – (розімкнуте – спрямований – ручне);
- 4) підручник, аудіовізуальні засоби індивідуально – (розімкнуте – спрямований – автоматичне);
- 5) мала група (7 ± 2 осіб) – (циклічне – розсіяний – ручне);
- 6) автоматизований клас – (циклічне – розсіяний – автоматичне);
- 7) репетитор – (циклічне – спрямований – ручне);
- 8) адаптивне програмне управління – (циклічне – спрямований – автоматичне).

Різноманітні поєднання монодидактичних систем утворюють широкий спектр комбінованих дидактичних систем.

На сьогоднішній день з усіх можливих комбінованих дидактичних систем у практиці роботи як середньої, так і вищої шкіл застосовується лише декілька, які мають таку структуру управління:

- (1 + 4) – “діахографія” Я.А. Коменського;
- (1 + 2 + 4) – “сучасна”;
- (5 + 7) – “локальна”;
- (1 + 2 + 7 + 8) – “програмоване навчання”.

Інші використовуються рідше або недостатньо вивчені.

У зв’язку з тим, що наведена класифікація навчальних систем відповідає об’єктивному ходу історичного розвитку педагогічної практики, В.П. Безпалько робить спробу прослідкувати основні тенденції розвитку дидактичних систем. Покаже їх еволюцію у вигляді спіралі.

Так, система 1 пов’язується з початком нашої ери, коли увагу древніх мислителів (Платона, Сократа, Арістотеля) і педагогів (Квінтіліана та ін.) привертало питання організації спілкування між окремим педагогом і окремим учнем. Цієї ж системи стосується поява сократичного методу на-

вчання, перших вчень про лекційне викладання, ораторське мистецтво, вправи у навчанні, а також поява перших навчальних груп.

Через примітивний стан виробничих сил рабовласницького та феодалного суспільств подальший розвиток дидактичних систем був загальмований майже на 15 століть. Упродовж цього часу панівною системою залишалася так звана класична (традиційна) з розімкнутим управлінням, розсіяним видом інформаційного процесу і ручними засобами управління.

Серед її недоліків — низький рівень навчання, великі затрати часу.

Намагання удосконалити цю систему до Яна Амоса Коменського йшли у двох напрямках: 1) використання системи 7 (репетитор) в аристократичних сім'ях; 2) використання системи 5 (мала група) у навчальних закладах, закритих для широких мас.

Результатом настирливих пошуків стала відкрита Я.А. Коменським так звана дидахографія — комбінація класичної (традиційної) монодидактичної системи 1 і монодидактичної системи 4 (підручник). Ця перша комбінована дидактична система мала за ціль подолання шляхом згаданої комбінації недоліків “класичної” монодидактичної системи. Таким чином, у дидахографії частина управлінських впливів була в компетенції педагога, а частина передавалася навчальній книзі, що викликало протести з боку педагогів-догматиків, які боялися залишити учня наодинці з книгою без розтлумачення кожного її рядка.

Сучасна дидактична система найчастіше є комбінацією таких монодидактичних систем, як 1 (класичної), 2 (аудіовізуальні засоби в групі), 4 (підручник, аудіовізуальні засоби індивідуального користування). Цю систему В.П. Безпалько називає “сучасною дидахографією”, оскільки вважає, що аудіовізуальні засоби не завжди сприяють удосконаленню навчально-виховного процесу, залишаючись лише відповіддю на потребу глибшого відображення світу речей, сутності явищ природи та громадського життя.

Порівняно рідше використовується так звана локальна комбінована система, яка є в основному поєднанням 5 (мала група) і 7 (репетитор) монодидактичних систем. Однак вона може набирати повну структурну формулу в такому вигляді: 1 (класична) + 2 (аудіовізуальні засоби в групі) + 5 (мала група) + 7 (репетитор) + 4 (підручник, аудіовізуальні засоби індивідуального користування). Прикладом цієї системи може бути робота викладача в мовних підгрупах, які складаються з 5 — 8 чоловік. Тут є можливість обміну інформацією не лише з усіма членами групи одночасно, але і з кожним індивідуально. Зрозуміло, що собівартість такої системи порівняно висока.

Відома сьогодні й така комбінована дидактична система, як програмоване навчання. Її структурна формула: 1 (класична) + 2 (аудіовізуальні засоби в групі) + 7 (репетитор) + 8 (адаптивне програмне управління). В цій системі навчальна робота будується з переважним використанням монодидактичної системи 8.

Стосовно цієї комбінованої системи В.П. Безпалько робить висновок, що "... очевидно, з розвитком наших уявлень про процес навчання, особливо про процес засвоєння, система 8 буде все частіше й гостріше витісняти з навчальних закладів усі інші дидактичні системи, і спіраль розвитку дидактичних систем повернеться до вихідного пункту, але на вищій ординаті. Значення цієї ординати полягатиме в поверненні до індивідуалізованого навчання будь-яких за об'ємом контингентів учнів на основі адекватної теорії навчання і на базі вищої техніки" (Безпалько В.П. Основы теории педагогических систем. — Воронеж: Изд-во Воронежского ун-та, 1977. — С. 130).

У своїх висновках автор наведеної класифікації дидактичних систем певним чином спирається на прогноз розвитку дидактичних систем порівняно неблизького майбутнього, зроблений у докторській дисертації С.К. Саркісова.

Відповідно до такого прогнозу з часом наступить поріг насичення системи педагогами і тоді закінчиться так звана ера педагогів і наступить ера навчаючих автоматів, яка поступово переростатиме в еру ЄНС — єдиної навчаючої системи, і це переростання завершиться після того, коли буде досягнуто порогу насичення системи навчаючими автоматами. Ера єдиної навчаючої системи передбачатиме функціонування електронного мозку системи, роботу численних підстанцій, завантаженість багатотисячних каналів навчання і зв'язку.

Зрозуміло, що згадані прогнози В.П. Безпалько та С.К. Саркісова не могли бути інакшими в час повсюдного панування технократичного мислення, коли зміст освіти визначався лише її традиційними компонентами: знаннями, уміннями та навичками.

Говорячи про принципи можливості сучасних комбінованих дидактичних систем, слід відзначити, що сьогодні навчальний процес будується на основі певної синтезованої полідидактичної системи. Ця система інколи може мати якості, які перевершують якості кожної із систем, що в неї входять. Переважно комбіновану навчальну систему оцінюють за тією, яка найбільшим чином забезпечує цілі навчання. Таку систему називають цільовою або ведучою, оскільки вона повинна займати не менше половини часу в ході занять.

Оцінка певної комбінованої дидактичної системи здійснюється за такими параметрами: рівень засвоєння навчального матеріалу: (I – впізнання), (II – репродуктивні дії, відтворення в типових ситуаціях), (III – продуктивні дії, застосування в нетипових ситуаціях), (IV – творчі дії, самостійне конструювання нової орієнтувальної основи для діяльності); швидкість виконання дій (освоєння); вартість; стабільність (розклад результатів); трудомісткість (навантаження на вчителя).

Серед таких комбінованих систем, як дидахографія [1 + (4)], сучасна [1 + 2 + (4)], локальна [(5) + 7], програмоване навчання [1 + 2 + 7 + (8)], де посередництвом круглих дужок визначається провідна роль певної монодидактичної системи, найбільшу ефективність на основі досліджень В.П. Безпалько виявила комбінована система програмового навчання.

Вона згідно із вказаними дослідженнями забезпечила найвищий рівень засвоєння знань і позитивні показники всіх інших параметрів. Трудомісткість її вважається мінімальною.

Такий же рівень засвоєння знань і такі ж позитивні показники інших параметрів серед монодидактичних систем показала система 7 (репетитор).

З відомих причин як одна, так і друга системи мають своє певне обмеження. З огляду на сьогоденні вимоги вони уже не можуть бути універсальним орієнтиром у педагогічному просторі. Так, монодидактична система 7 (репетитор) через високу собівартість може використовуватися обмежено або в поєднанні з іншими. Комбінована система програмового навчання [1 + 2 + 7 + (8)] теж до “дешевих” не належить. Крім того, вона націлена в основному на реалізацію традиційних компонентів змісту освіти: знань, умінь, навичок. Сьогодні ж перед освітою ставляться орієнтири універсальної культури. Виникає необхідність розгортання процесів гуманітаризації освіти, що на передній план висуває потребу в засвоєнні таких нетрадиційних компонентів освіти, як досвіду емоційно-чуттєвого ставлення до світу, досвіду творчої діяльності, духовності. Тому використання цієї комбінованої дидактичної системи теж у кожному випадку повинно виходити з конкретних завдань і цілей.

Час, умови, можливість зумовили довговічність і популярність так званої традиційної, або класичної, дидактичної системи. Її структурна формула: $p - p - p$. Тобто розімкнутий вид управління, розсіяний вид інформаційного процесу, ручні засоби управління. Найчастіше за таких умов педагог вимушений працювати з доволі великою групою учнів, залишаючись часто технічно “не озброєним”. У тих випадках, коли окремі технічні засоби й використовуються, вони не впливають на зміну прийнятої структури управління.

Незважаючи на багатовіковий досвід використання цієї дидактичної системи в навчальному процесі, не всі її параметри достатньо вивчені. В.П. Безпалько стосовно цього висловлює таку думку: “Можна лише апіорно стверджувати, що традиційна система здатна для створення початкового орієнтування в предметі і не може формувати високі рівні засвоєння знань. Її доцільно застосовувати тільки у тих випадках, коли необхідно реалізувати початкові етапи А Ф (алгоритму функціонування — С.П.) або є потреба у повідомленні інформації, якої немає в навчальних книгах або інших інформаційних джерелах, для її наступного поглибленого опрацювання” (Там же. — С. 150).

Згідно з наведеною класифікацією дидактичних систем, сугестопедична навчальна система Г.К. Лозанова близька до так званої сучасної комбінованої дидактичної системи, яку можна виразити уже відомою формулою $[1 + 2 + (4)]$, що означає поєднання класичної (традиційної) моносистеми, моносистеми “аудіовізуальні засоби в групі” та моносистеми “підручник, аудіовізуальні засоби індивідуально” з переважанням останньої. Різниця полягає лише в тому, що в сугестопедичній системі перевага надається першому компоненту. Формально це можна виразити так: $[(1) + 2 + 4]$. Перевага першого компоненту пояснюється визначальною роллю учителя-сугестолога в навчальному процесі.

Якщо не брати до уваги дужки, в які взята цифра, що означає перший компонент комбінованої дидактичної системи, то сугестопедія повністю збігається з рамками уже згаданої “сучасної комбінованої дидактичної системи”. Остання ж, на думку В.П. Безпалько відрізняється низьким коефіцієнтом корисної дії.

Зрозуміло, що тут одразу ж виникає суперечність: яким же чином сугестопедії, будучи формально наближені до “сучасної комбінованої дидактичної системи”, вдається добитися того, що десятикласники з експериментальних класів із кращими результатами, ніж їх ровесники з контрольних класів завершують навчальний рік на два місяці раніше? Крім того, упродовж навчального року поліпшується стан здоров’я юнаків та дівчат.

Висновок єдиний — в основу класифікації дидактичних систем В.П. Безпалько поклав зовнішні, формальні ознаки перших, що цілком правомірно в умовах технократизму мислення. Та й навіть використання цих зовнішніх ознак не відзначається достатньою повнотою. Наприклад, поза схемою класифікації дидактичних систем залишається змішане управління пізнавальною діяльністю учнів. А таке управління має місце не лише в сугестопедичній, а й у класичній навчальних системах. Автор згаданої класифікації передбачає лише два види інформаційного проце-

су: 1) розсіяний; 2) спрямований. Поза межами такого розподілу залишається інформаційний процес по лініях: учень — учень, учень — група учнів, група учнів — учень. А це має місце в сугестопедії і не тільки в ній.

Серед засобів управління В.П. Безпалько виділяє ручне і автоматичне, не передбачаючи одночасності поєднання одного та іншого, що нерідко має місце в сугестопедії під час проведення активних та пасивних концертних сеансів. Лише в одному активному концертному сеансі, що є однією з вершин ритуального циклу сугестопедії, відбувається одночасне поєднання трьох монодидактичних систем, які визначені у формулі, що впливає зі схеми класифікації дидактичних систем В.П. Безпалько. Ми вважаємо, що, якщо згадане поєднання відбувається послідовно, то ще можна зрозуміти виділення складових як окремих елементів системи. Коли ж таке поєднання характеризується одночасністю, злитістю, тоді формується нова якість, де поділ на компоненти абсолютно не має сенсу.

Врахування, до того ж далеко не всіх, зовнішніх ознак навчальних систем привело її автора, як і уже згаданого С.К. Саркісова, до неправомірних прогнозів розвитку дидактичних систем, побудованих на цілком технократичній основі.

Характер основ схеми класифікації дидактичних систем В.П. Безпалько не дозволяє пояснити феномен успіху обдарованих педагогів, діяльність яких далеко не завжди була пов'язана з використанням найефективніших, на думку автора класифікації, дидактичних систем: 7 (репетитор) і $4 + 2 + 7 + (8)$ (програмоване навчання).

Очевидно, можливості так званої класичної (традиційної) за своїми формальними ознаками навчальної системи та її численних модифікацій ще не зовсім вивчені, оскільки для цього, на жаль, не знайдено відповідних основ.

Говорячи про найнижчий коефіцієнт корисної дії традиційної дидактичної системи, В.П. Безпалько радить взагалі її не застосовувати, незважаючи на адептів, які часто "...використовують психологічно важкі для заперечення аргументи — вплив особистості педагога на учнів, важливість безпосередніх контактів між ними та інших очевидних, але не завжди наявних позитивних моментів у педагогічній майстерності" (Там же. — С. 150).

Це і примусило його визначити одну із проблем, яка полягає в дослідженні тих умов, за яких педагог здійснює позитивний особистісний вплив на своїх вихованців.

Однак, незважаючи на всі свої недоліки, використана нами схема класифікації дидактичних систем дає можливість визначити формальні ознаки кожної з них, порівняти їх і зробити певні висновки.

Досить ризиковано зводити дидактичний процес, перед яким стоїть завдання забезпечити єдність навчання, виховання і розвитку, до поєднання лише двох алгоритмів: функціонування та управління, оскільки цілком ігнорується можливість застосування такого алгоритму як самоуправління, який тісно пов'язаний із саморегуляцією, самовихованням, самоорганізацією.

Компіляція різних монодидактичних систем ще далеко не є запорукою ефективності тієї чи іншої новоутвореної комплексної дидактичної системи, оскільки переконливо доведено життям, що упродовж віків успіх у навчанні насамперед визначався особистістю педагога, самого учня і характером їх взаємостосунків. Цим якраз і пояснюються одразу ж два факти. Перший стосується класичної (традиційної) дидактичної системи, яка була, є і незмінно залишатиметься класичною в силу того, що особистість учителя в ній визначальна. Ніякі “електронні мізки системи”, “підстанції” та “канали зв'язку” не замінять його на цьому посту. Не замінять тому, що нездатні будуть це зробити так як слід навіть у далекому майбутньому.

Класичність дидактичної системи, успіхи педагогів-новаторів, досягнення сугестопедії пов'язуються насамперед із так званими ручними засобами управління, що стосується особистості педагога, її характеру. Тому коли ми хочемо пояснити причини певних якісних змін у навчанні, то спочатку повинні зважити не стільки на характер компіляції монодидактичних систем (хоч і це в окремих випадках дає певний ефект), як на особистість учителя, рівень його учнів і характер взаємовідносин між ними. Такий підхід, як відомо, пов'язується з дидактичним напрямком у педагогіці. Останній, на відміну від філософського, соціологічного, математичного, кібернетичного та психологічного, головну увагу приділяє діяльності педагога на уроці. Роль його в дидактичному процесі вважається визначальною. Через це цей напрямок обмежений рамками традиційної навчальної системи.

Однак сугестопедія далека від фетишизації ролі педагога в навчальному процесі. Це лише одна з її опор. Другу слід шукати в характері самого процесу засвоєння знань, умінь та навичок. Сам цей процес будується з використанням певної гіпотези, яка пояснює його механізм. Чим більше така гіпотеза адекватна внутрішній природі світопізнання учня, тим швидше і легше відбувається засвоєння знань, умінь, навичок. Чим менша ця адекватність, тим повільніше і важче відбувається згадане засвоєння, оскільки психічним механізмам самоорганізації і самоналаштування доводиться адаптуватися та переборювати перешкоди, які виникають у ході

навчання за помилковою гіпотезою, за допомогою якої вибудовується сам процес засвоєння знань, умінь і навичок.

Такий підхід пов'язується з психологічним напрямком у педагогіці, що є предметом власне педагогічної психології. Вчені психологічної школи Д.Н. Богоявленський, П.Я. Гальперін, Н.Ф. Тализіна, Є.Н. Кабанова-Меллер, Н.А. Менчинська висувають певні гіпотези засвоєння людського досвіду.

Головний тезис цього напрямку в педагогіці полягає в тому, що застосування певної гіпотези засвоєння знань, умінь та навичок у навчальних умовах повинно привести до успіху.

Психологічні чинники ефективності сугестопедії Г.К. Лозанова визначені й висвітлені в психологічній науці.

Широка психологічна база сугестопедії в поєднанні з надійними психотерапевтичними та фізіологічними коренями забезпечили їй окрім високого навчального ефекту значну психогігієнічну роль, що дає підстави віднести цю оригінальну навчальну систему до психологічного напрямку у педагогіці.

Поєднання ж однією навчальною системою двох напрямків у педагогіці — дидактичного та психологічного — дозволило І.В. Шуваловій визначити сугестопедію як якісно нову дидактико-психологічну систему з міцними фізіологічними та психотерапевтичними коренями.

Небезпідставними залишаються твердження Г.К. Лозанова про сугестопедію як новий напрямок у педагогіці, оскільки вона є навчальною системою, яка бере свій початок від психотерапії, зокрема від десугестивно-сугестивної комунікативної психотерапії, пов'язаної з глобально впливаючими звільняючими і стимулюючими чинниками в мистецтві та з сучасними психологічними дослідженнями мотивацій, потреб і спрямованості особистості.

Зважаючи на це, ми не бачимо підстав, які б не дозволяли визнати сугестопедію поряд з гіпнопедією, ритмопедією та релаксопедією в якості нового напрямку в педагогіці — психотерапевтичного, який можна таким же чином визнати, як філософський, соціологічний, психологічний, дидактичний, кібернетичний, математичний, системного підходу та ін.

Таким чином, на основі розгляду сугестопедії в світлі запропонованої В.П. Безпалько класифікації дидактичних систем можна зробити висновок, що за формальними ознаками сугестопедія близька до так званої класичної або традиційної навчальної системи. Домінуюче у її формулі “консервативне” р-р-р (розімкнутий вид управління, розсіяний вид інформаційного процесу, ручні засоби управління) на перший погляд повинно

зумовлювати низький коефіцієнт корисної дії. Але підвищена роль учителя в навчальному процесі якісно змінює основні характеристики цієї навчальної системи, які засвідчують, що сугестопедія представляє так званий дидактичний напрям у педагогіці.

З іншого боку, сугестопедія не фетишизує роль педагога в навчальному процесі. Вона будує цей процес із використання певної гіпотези, яка пояснює його механізм. Така гіпотеза передбачає адекватність сугестопедичного навчання внутрішній природі світопізнання учнів. А це уже пов'язано з психологічним напрямом у педагогіці, що є предметом власне педагогічної психології. Визначені в науці психологічні чинники ефективності сугестопедії дають підставу віднести цю оригінальну навчальну систему до психологічного напрямку в педагогіці.

Отже, поєднання сугестопедією двох педагогічних напрямів дозволяє кваліфікувати її як якісно нову дидактико-психологічну систему з міцними психотерапевтичними коренями. Зважаючи на ці корені, які характерні тільки для напрямів сугестопедагогіки, доцільно саму сугестопедагогіку віднести до психотерапевтичного педагогічного напрямку.

Однак для того, щоб чіткіше визначити якісні характеристики сугестопедії як навчальної системи, її необхідно розглядати не лише в статичі, а й у динаміці. А для цього потрібно спроектувати процес сугестопедичного навчання школярів.

2.2. Проектування процесу сугестопедичного навчання

2.2.1. Визначення цілей та завдань сугестопедичного навчання

Ціль — один із визначальних компонентів процесу навчання. Її розуміють як уявний кінцевий результат певним чином спрямованої взаємозв'язаної педагогічної діяльності учителя і пізнавальної діяльності учнів. Загальні цілі навчання, виховання і розвитку на той чи інший період життя країни висуває суспільство відповідно до розвитку власних виробничих сил. Цілі конкретизуються певними завданнями. Одні та інші спочатку відображаються у державних документах. Пізніше уточнюються в навчальних підручниках, концептуальних підходах до розв'язання тих чи інших дидактичних завдань.

Ведучи мову про цілі та завдання навчання, ми вимушені оперувати дещо ширшим поняттям — освіта, оскільки остання, включаючи в себе розуміння процесу і результату навчання, найчастіше виступає в осно-

воположних державних документах. Освіта покликана забезпечувати єдність навчання, виховання і розвитку учнів.

У Законі України “Про освіту” йдеться про те, що метою її є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, розвиток її талантів, розумових і фізичних здібностей, виховання високих моральних якостей, формування громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, збагачення на цій основі інтелектуального, творчого, культурного потенціалу народу, підвищення освітнього рівня його, забезпечення народного господарства кваліфікованими фахівцями.

Згадані положення певним чином конкретизуються у найновіших навчальних посібниках з педагогіки, у різноманітній науково-методичній літературі педагогічного спрямування. На жаль, до сьогодення у них немає постановки цілей і завдань, необхідності яких уже не перший рік висувається суспільством, реальними потребами сучасного життя.

Ще у 1988 р. лікар О.О. Дубровський, звертаючись до учительства колишнього СРСР, писав: “Вчитайтесь і вдумайтесь у будь-яку роботу будь-якого новатора, у будь-яку пропозицію стосовно інтенсифікації педагогічної праці. І знову знайдеться там все, починаючи з економії часу, із збереження кожної хвилини уроку і завершуючи дидактичними пропозиціями, але там немає ні слова про турботу і охорону здоров’я учнів” (Дубровський А.А. Открытое письмо врача учителю. — М.: Просвещение, 1988. — С. 15). Як стверджує автор звернення, майже 95 відсотків дітей не встигають через хворобу. Більшість із них хворіють так званими дидактогенними неврозами, які виникають з вини учителя. О.О. Дубровський робить висновок про те, що проблему здоров’я школярів ніколи не вирішити лише одними кампаніями навколо уроків фізкультури. У цьому випадку необхідний глобальний підхід, оскільки “... в охороні здоров’я дітей важливий не стільки об’єм навчальної інформації, скільки особистість учителя і методи його роботи. Фізичне нездоров’я часто виникає внаслідок внутрішньої порожнечі занять, чисто зовнішньо наповнених інформацією. В інших же випадках вдається сповістити і більшу інформацію без перевантаження дітей — коли вони у процесі навчання одухотворенні і радісні” (Там же.— С. 28). Необхідність лікувальної педагогіки визначається лікарем беззаперечною. Тим паче, німецькі медики нещодавно підтвердили, що фах учителя теж небезпечний для здоров’я. Згідно дослідженням, проведеним спеціалістами університету Потсдама в період з 1995 по 1999 рік, частка людей, схильних до тих чи інших захворювань, серед учителів насторожуюче велика порівняно з представниками інших професій. Практика засвідчує, що в цій соціальній групі вона досягає 70 відсотків.

Сьогодні вирішення проблеми збереження здоров'я учня і учителя у ході навчально-виховного процесу вбачають у гуманізації останнього, яка на думку вчених С.У. Гончаренка і Ю.І. Мальованого полягає у "... рішучому повороті освітнього закладу до особистості учня, у забезпеченні максимально сприятливих умов для виявлення і розвитку його задатків і здібностей на основі поваги, довіри до нього, прийняття його особистісних цілей і запитів" (Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Педагогічна сутність гуманізації шкільної освіти // Рідна школа. — 1994. — № 10. — С. 30). На жаль, концепції гуманізації шкільної освіти не виявляють реальних механізмів здійснення її. Педагогічна наука в цьому випадку слабо спирається на педагогічну практику, а педагогічна практика — на педагогічну науку.

У Концепції інтегративної українознавчої валеологічної освіти, розробленої в Інституті українознавства Київського Національного університету ім. Т.Г. Шевченка, цілком справедливо йдеться про те, що у нашому суспільстві до сьогоднішнього дня панує медичний просвітницький дидактизм, відомий як "здоровий спосіб життя". Згідно з ним, здоров'я у школі, суспільстві й донині базується на активності переважно медиків, а не всіх, хто причетний до дітей. Характерним тут залишається вузько медичний підхід до здоров'я без урахування всіх соціально-психологічних особливостей людини та величезного досвіду народу щодо розвитку здоров'я. Збереження здоров'я через лікування хворого, виходячи з пріоритету клінічної медицини та верховенства профілактики, не виправдовує себе. Тому одним із пошуків нових шляхів здоров'я оголошується охорона здоров'я здорових, виходячи з того, що "... здоров'я — це така сукупність властивостей організму людини, а також впливу довкілля, яка гарантує оптимальний розвиток розкриття всіх позитивних властивостей особистості, таланту і обдарованості, забезпечення фізичної та інтелектуальної працездатності на максимально тривалий термін життя" (Концепція інтегративної українознавчої валеологічної освіти в Україні (за розробкою академіка АН Вищої школи П.П. Кононенка) // Освіта. — 1996. — 24 липня). Тому, виходячи з цього, ставиться за необхідне у процесі навчання учнів формувати у них розуміння і практичні дії психофізіологічної саморегуляції стану.

Останнє, поряд із розкриттям усіх позитивних властивостей особистості, різноманітних сторін її обдарованості, не може відбуватися не маючи під собою розвинутої духовної основи. На необхідність відродження духовності у шкільній освіті як першооснови її подальшої розбудови вказують С.У. Гончаренко та Ю.І. Мальований. Вважаючи духовність пер-

шоосновою у визначенні мети і змісту освіти, вони заявляють, що сьогодні знання, не осяяні моральністю, духовністю, що не пройшли крізь призму гуманістичних цінностей, можуть принести непоправну шкоду людству.

Важливою проблемою, яку, на думку вчених, необхідно вирішувати у сучасній школі в процесі гуманізації навчально-виховного процесу, є проблема людського самопізнання нерелігійними засобами. Вона безпосередньо пов'язана із вирішенням попередніх проблем.

Сучасна філософія освіти поряд із названими висуває ще цілий ряд завдань, для успішного вирішення яких необхідно шукати нові шляхи та відповідний педагогічний інструментарій. Серед таких завдань:

- вирішення головної проблеми сучасної освіти – виховання людини, спроможної, з одного боку, слідувати закономірностям буття, космічного логосу, а з іншого – досягати кращого задоволення своїх власних інтересів та потреб;

- врахування поєднання раціонального та інтуїтивного у педагогічній діяльності, подолання розриву між різними типами мислення (науковим, образно-художнім тощо. – С.П.);

- застосування такої концепції педагогічної діяльності, згідно якої викладання природничих і гуманітарних дисциплін буде органічно пов'язане між собою і де ці дисципліни будуть суттєво взаємопроникати одна в одну;

- передбачуване синергетичною методологією використання у педагогічній діяльності власних тенденцій розвитку особистості учня як системи, з якої необхідно виводити шляхи розвитку цієї системи;

- створення навчальних технологій, які б передбачали широке застосування синергетичної методології, згідно з якою кожний результат конкретної педагогічної дії потребує негайного аналізу в плані його співставлення з метою цієї дії для визначення її утворюючої чи руйнуючої сили і відповідних корективів не лише самого процесу педагогічної діяльності, а й тієї мети, яка його визначає.

Як бачимо, цілі та завдання, поставлені перед освітою і, зокрема, перед сучасними навчальними системами надзвичайно широкомасштабні і різнопланові. Кожне з цих завдань спробуємо розглянути окремо у плані співставлення із вимогами традиційної дидактики з одного боку і сугестопедії – з іншого.

Аналіз сучасних вітчизняних навчальних посібників з педагогіки засвідчує, що питання створення лікувальної педагогіки у широкому розумінні цього слова, збереження здоров'я не лише учня, а й учителя на уроці і розкриття всіх позитивних властивостей, обдарованості як учня,

так і вчителів у них не знаходять, або майже не знаходять свого місця. У цьому напрямку, як справедливо стверджується у Концепції інтегративної українознавчої валеологічної світи в Україні, панує уже згадуваний медичний просвітницький дидактизм. Згідно з ним, у центрі уваги сучасної школи найчастіше перебувають такі аспекти здоров'я, як соматичний (сфера медицини і біології) та фізичний (сфера фізкультури і спорту), а на психічний (сфера застосування психологічних наук) та соціальний (моральність, духовність) звертається мінімальна увага. Показовим у цьому плані є те, що не лише в навчальних посібниках з педагогіки радянської доби, а й у тих посібниках, які вийшли друком упродовж останнього десятиріччя, не йдеться про необхідність психофізіологічної саморегуляції стану учня та вчителя, хоч психологічна наука давно вказує на необхідність цього, а педагогічна практика демонструє зразки такої саморегуляції. Так, наприкінці 80-х — на початку 90-х рр. ХХ ст. з утвердженням у педагогіці та психології гуманістичних підходів до людини було визнано за необхідність взяти напрямом на активізацію внутрішніх сил та резервів учня. Тодішній директор НДІ психології УРСР професор О.В. Киричук у своєму інтерв'ю кореспонденту журналу “Рідна школа” у 1991р. сказав: “Увагу школярів усе більше повинні захоплювати такі форми й методи організації діяльності, які включають у педагогічний процес їхню емоційну сферу, дають їм змогу здійснювати свідомий вибір, застосовувати самостійні рішення (Нові обрії психологічної освіти // Радянська школа. — 1991. — № 1. — С. 6). Поряд з цим було визнано, що психологія та педагогіка мають збільшити обсяг досліджень у сфері фізичного та психічного здоров'я дитини, сприяти розвитку у неї навичок психічної гігієни, релаксації, формування потреби у здоровому та продуктивному способі життя.

У той час визнається так звана лікувальна педагогіка як нова галузь науки і практики, що об'єднує систему медико-педагогічних та психореабілітуючих впливів на особистість школяра, які сприяють раціональній оптимізації навчально-виховного процесу і профілактиці так званих дидактогенних захворювань. Ініціаторами її створення стають лікарі. Згадуваний О.О. Дубровський у 1989 році видає монографію “Лечебная педагогика”. У тодішній вітчизняній педагогіці визначаються основні принципи, які давали б можливість педагогу раціонально поєднувати рекомендації шкільної психології і лікувальної педагогіки. До них відносили: принцип гуманізму, що базується на педагогіці довір'я, співробітництва та доброзичливості; принцип особистісної індивідуалізації у підході до дитини, що забезпечує максимум соціальної та індивідуальної адап-

тації учня до класу, школи, позашкільних умов на основі ретельної психодіагностики його індивідуально-особистісних рис і особливостей; принцип компетентної корекції, провідною ідеєю якої має бути “не зашкодь, не залиши без допомоги” тощо; принцип професійної відповідальності за учня і за негативні наслідки навчально-виховного процесу.

Однак, як це виявилось пізніше, ідея впровадження у повсякденну педагогічну практику лікувальної педагогіки зависла у повітрі, оскільки психолого-педагогічною наукою не були розроблені механізми її практичного втілення у життя. У зв'язку з цим певним чином така ж доля спіткала майже всі принципи лікувальної педагогіки. У свою чергу, вести мову про гуманізацію навчально-виховного процесу без уже згаданих лікувальних основ недоцільно. Якщо ж не вирішується справа збереження на уроці здоров'я учня, то годі й говорити про подібне збереження здоров'я учителя. Зрозуміло, що у нього так само, як і в учня традиційна навчальна система не передбачає закладення психофізіологічної саморегуляції стану. Ця ж система не завжди достатнім чином враховує поєднання раціонального та інтуїтивного у педагогічній діяльності, подолання розриву між різними типами мислення, без чого не можна застосовувати концепцію педагогічної діяльності, яка б дозволяла б органічно пов'язувати викладання природничих і гуманітарних дисциплін, зумовлюючи їх суттєве взаємопроникнення однієї в іншу. Продовжують залишатися неосвоєними педагогічною практикою ті умови гуманізації навчально-виховного процесу, згідно з якими учень отримав би можливість найповніше виявляти і реалізовувати свої здібності, образно кажучи, знаходити нішу для власного таланту.

З кожним роком як у науці, так і в освіті зростає потік інформації. Без збільшення її обсягу неможливо уявити подальший розвиток сучасної школи. А усталені технології навчання цю проблему намагаються розв'язувати в основному екстенсивними методами, що знову ж таки призводить до перевантаження як учня, так і вчителя.

Не завжди навчальна діяльність учня на уроках відповідає його функціональним життєвим потребам, що, на думку видатного педагога минулого століття С. Френе, призводить до втомлюваності школярів від навчальної роботи.

В усталеній вітчизняній дидактичній системі до сьогоденішнього дня не визначені чітко шляхи застосування синергетичної методології, згідно з якою у педагогічній діяльності повніше використовувалися б власні тенденції розвитку особистості учня як системи, з якої необхідно виводити шляхи розвитку її, а також мати можливість здійснювати корекцію педа-

гогічної діяльності та її мети, виходячи зі співставлення результату конкретної педагогічної дії із її метою.

Своєрідно до виконання поставлених вище завдань підходить сугестопедія Г.К. Лозанова. Те, що це не лише метод навчання, спрямований в основному на вивчення іноземних мов, а глибинніше явище — нова дидактико-психологічна система, яка володіє здатністю до переносу на будь-який навчальний предмет, засвідчують матеріали наукової сесії “Проблеми сугестології і сугестопедії”, яка була проведена у болгарській столиці м. Софії 12–14 грудня 1989 року. На її засіданнях розглянуто проблеми застосування сугестопедії не лише у процесі вивчення іноземних мов, а й у ході вивчення таких шкільних дисциплін, як математика, географія, інформатика, образотворче мистецтво. Сам Г.К. Лозанов повсякчас наголошував на тому, що сугестопедичний метод може застосовуватись не лише для вивчення іноземних мов, а й у будь-якій галузі науки і практики, де є необхідність у запам’ятовуванні певного матеріалу.

Сугестопедія Г.К. Лозанова, маючи надійні фізіологічні, психологічні та психотерапевтичні корені, веде до підвищення інтелектуальної та емоційної працездатності учнів на уроках, сприяє позитивному клімату останніх, знімає втому і напругу. Стан психорелаксації, який супроводжує сугестопедичні заняття, сприятливо впливає на здоров’я не лише учня, а й учителя. Синергізм у сприйнятті навчальної інформації на усвідомленому і неусвідомленому рівнях та створення установки на активацію резервів особистості призводять до виникнення явища гіпермнезії, що дозволяє збільшувати обсяги засвоюваної інформації інтенсивним, а не екстенсивним шляхом.

Студенти на сугестопедичних заняттях відповідно до твердження автора сугестопедії засвоюють упродовж одного сеансу 200–250 лексичних одиниць (слів, виразів, фраз). А в експериментах ця цифра інколи досягає 1000–1200 нових слів. Нерідко болгарський учений зауважував, що здійснюється це не шляхом перевантаження мозку, а використання його резервів за рахунок того, що учасники сугестопедичних занять вчаться звільнятися від “паразитної активності”, не пов’язаної зі сприйняттям навчального матеріалу.

Сугестопедичне вивчення іноземних мов у Г.К. Лозанова — не самоціль. Просто це, як вважає сам учений, зручна модель, своєрідний полігон, на якому відпрацьовуються окремі особливості методики, щоб застосувати її у вивченні будь-яких навчальних дисциплін. До речі, у 1970/71 навчальному році в очолюваний ним НДІ сугестології взяли для навчання звичайний десятий клас однієї із софійських шкіл. Учні цього

експериментального класу розпочали навчальний рік на місяць пізніше своїх ровесників, а закінчили його уже на початку травня. Заняття проводились у середньому по чотири години в день. На домашні завдання відводилося приблизно півтори години. Вивчення предметів проводилося послідовно: за вивчення наступного бралися лише тоді, коли повністю була пройдена програма попереднього. Таким чином, у кожний момент учень був “занурений” у якусь одну науку. Проведені екзамени вкінці року засвідчили, що успішність у експериментальному класі була вищою, ніж у контрольному. Окрім того, учні експериментального класу виявилися за результатами медичного обстеження та опитування батьків здоровішими, міцнішими, життєрадіснішими.

Що стосується молодших школярів, першокласників, то сугестопедичне навчання у цьому ж навчальному році дозволило їм за чотири місяці без домашніх завдань засвоїти матеріал двох навчальних років.

У подібних випадках своїм успіхам сугестопедія завдячує широкому застосуванню тієї грані синергетичної методології, яка передбачає використання власних тенденцій розвитку особистості учня як системи, із 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” (Коменський А.Я. Избранные педагогические произведения: В 2 Т. / Под ред. А.И. Пискунова. — М.: Педагогика, 1982. — Т. 2. — С. 419). Великий педагог ще тоді вбачав величезний ефект від такого підходу до справи навчання: “... І коли тримати це скерування, то відступають страждання та смерть” (Там же).

Подоланню розриву між різними типами мислення, врахуванню поєднання раціонального та інтуїтивного у педагогічній діяльності, органічному поєднанню та взаємопроникненню природничих та гуманітарних дисциплін, як того вимагають завдання сучасної філософії освіти, сприяє у сугестопедії педагогічний механізм естетизації, яка застосовується у поєднанні з глобалізацією навчального матеріалу і невіддільна від останньої. Необхідність естетизації зглобалізованого навчального матеріалу змусила представників сугестопедії закласти основи сугестопедичного мистецтва. Початок цьому поклала старший науковий співробітник Науково-дослідного інституту сугестології у м. Софії Є. Гатєва.

У практиці роботи сучасної масової школи навчальні дисципліни часто-густо відособлені одна від одної, навчальний матеріал вивчається маленькими порціями, які згодом об’єднуються у більші з метою досяг-

нення певної цільності, що веде до безперервного утворення і нищення стереотипів. А це нерідко призводить до того, що більшість учнів втрачає всілякий інтерес до вивчення навчального предмету. За таких умов у масових школах такі предмети, як література, музика, образотворче мистецтво, фізкультура нерідко перетворюються в уроки відпочинку. Певним чином це призводить до порушення діалектичної єдності науки і мистецтва, розриву діалектичних зв'язків між художнім і науковим мисленням, порушення балансу у діяльності двох мозкових гемісфер.

Отже, співставивши сучасні вимоги до освіти та процесу навчання з можливостями їхньої реалізації засобами традиційної навчальної та сугестопедичної системи, можна зробити висновок, що сугестопедія здатна успішніше, порівняно з традиційною навчальною системою, досягти ряду цілей та виконувати частину завдань, пов'язаних із навчанням та освітою школярів.

Зокрема, проектуючи сугестопедичний навчальний процес, необхідно визначити такі цілі та завдання:

1) швидкого, якіснішого вивчення навчального матеріалу на репродуктивному рівні в більшому, ніж звичайно, обсязі на основі розкриття внутрішніх резервів учнів за рахунок цілеспрямованих сугестопедичних впливів у звичайному стані свідомості;

2) гуманізації навчально-виховного процесу через наближення його до природи дитячого світопізнання, що не завжди можливе в умовах застосування традиційної системи навчання;

3) гуманітаризації цього процесу на основі взаємопроникнення упродовж нього природничих та гуманітарних дисциплін з метою так званої естетизації його;

4) поєднання раціонального та інтуїтивного у педагогічній діяльності, подолання розриву між різними типами мислення для формування у вихованців повнішої і багатшої картини світу;

5) сприятливого впливу сугестопедичного навчального процесу на здоров'я не лише учнів, а й учителя за рахунок формування внутрішнього стану концентративної психорелаксації, який виникає в обстановці радісного ненапруженого навчання.

Однак у сугестопедії є частина обмежень, які необхідно мати на увазі, організовуючи повноцінний навчально-виховний процес, який відповідав би вимогам філософії сучасної освіти.

Наприклад, сугестопедія не визначає шляхів діагностики так званої внутрішньої інтенції учнів з метою організації особистісно орієнтованого навчання, без чого немислиме вирішення головної проблеми сучасної ос-

віти. У зв'язку з цим же не створюються умови для розгляду кожного учня як системи, з якої необхідно виводити шляхи її розвитку.

Зважаючи на те, що кожний учень у класі є динамічною нестабільною системою, цілеспрямований виховний вплив на яку можна здійснювати лише за умови застосування синергетичної методології, слід передбачати педагогічні механізми застосування такої методології. Сугестопедія, на жаль, їх не передбачає. У той же час традиційна навчальна система, передовий педагогічний досвід мають тут певні напрацювання.

Таким чином, проектуючи сугестопедичний навчальний процес необхідно співвідносити його цілі та завдання з вимогами філософії сучасної освіти і використовувати кращі здобутки традиційної навчальної системи, особливо на етапі творчого рівня засвоєння знань, умінь, навичок.

2.2.2. Реалізація принципів та закономірностей сугестопедії

Надзвичайно важливе значення для будь-якого навчального процесу мають принципи навчання — вихідні вимоги до згаданого процесу, що впливають із закономірностей його ефективної організації. Таке значення обумовлене тим, що, як вважає М.М. Фіцула, вони є системою вимог до визначення змісту, форм і методів навчання. Цим і пояснюється першочерговість їх розгляду.

Аналіз підручної педагогічної літератури дозволяє зробити висновок, що у радянській педагогіці і сучасній вітчизняній, якщо відкинути окремі заполітизовані принципи першої, можна виділити такі основні дидактичні принципи: науковості, систематичності, послідовності, доступності, зв'язку навчання з життям, свідомості і активності учнів, наочності, міцності знань, умінь і навичок, індивідуального підходу до учнів, емоційності навчання, самостійності навчання за умови керівної ролі учителя, доступності освіти, єдності освітніх, розвиваючих і виховних функцій навчання, врахування особливостей сучасного школяра, поєднання навчання з працею, поваги до особистості учня, врахування вікових особливостей учнів, єдності конкретного та абстрактного.

Незважаючи на всю різноманітність окремих із них, В.М. Галузинський та М.Б. Євтух зробили спробу об'єднати їх відповідно до основних компонентів процесу навчання: 1) принципи навчання, що обслуговують компоненти його змісту; 2) принципи, що стосуються діяльності вчителя і його методики викладання; 3) принципи, що стосуються контрольно-оцінювальних функцій процесу навчання.

Г.К. Лозанов, як уже згадувалось, будує свою сугестопедію на основі трьох основних принципів: 1) принципу радості, ненапруженості та концентративної психорелаксації; 2) принципу єдності свідомого—парасвідомого та інтегральної мозкової активації; 3) принципу сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу.

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) індивідуальних домашніх завдань, 6) можливості декількох перездач на кращу оцінку; 7) естетичного виховання шляхом безпосереднього вживання у художній твір; 8) можливостей творчих ініціатив перед колективом; 9) стимуляції позитивних ініціатив за умови відсутності страху покарання.

І.В. Шувалова висловила жаль з приводу того, що принципи, виділені Г.К. Лозановим, не були співвіднесені ні з теоретичною психологією, ні з дидактикою.

Найповніший огляд принципів сугестопедії зробив В.Ф. Моргун у своїй статті: “Сугестопедія” в світлі сучасної психології учіння”. На його думку згадані принципи не є чимось новим для традиційної педагогіки, а “... являють собою лише деталізацію деяких загальновідомих, таких як принцип єдності виховання і навчання, індивідуального підходу до учнів та ін.” (Моргун В.Ф. “Сугестопедия” в свете современной психологии учения // Советская педагогика. —1978. — №1. — С. 82). Більше того, автор статті вважає їх суперечливими. Зокрема, у дев'ятому додатковому принципі, зауважує В.Ф. Моргун: “... постулюється “відсутність страху покарання”, а в третьому і шостому — фактично передбачається покарання “збільшенням часу навчання” і “неуспіхами під час здавання заліків та екзаменів” (Там же).

Але основний критиці був підданий принцип псевдопасивності, назва якого пізніше була замінена Г.К. Лозановим на принцип радості, ненапруженості і концентративної психорелаксації, дотримування якого покликане забезпечити директний вплив у стані псевдопасивності. А це, на думку автора сугестопедії, сприяє тому, що інформація потрапляє прямо у функціональні райони неусвідомлюваної або недостатньо усвідомлюваної психічної активності, що певним чином забезпечує ефект надзапам'ятовування. В.Ф. Моргун, солідаризуючись з Б.Ф. Поршнєвим, доводить, що прямий (директний) сугестивний вплив через неусвідомлені канали зв'язку особистість — середовище доволі обмежений і є лише найпростішим соціально-психологічним явищем. Ученого дивує те, що цей

“найпростіший” вплив сугестопедія вважає найбільш ефективним не завдяки різноманітності форм навчальної діяльності, а завдяки зануренню учнів у “сеанси псевдопасивності”. Звідси висновок про те, що теорія сугестопедії значно бідніша від її практики, оскільки ні директність, ні псевдопасивність не можна визначити основними сугесторами у процесі вивчення, наприклад, іноземної мови, бо без попередньої діяльності спілкування у системах учень—учитель, учень—група, без діалогів, етюдів, проблемних ігор, пісень, танців тощо ніякий “сеанс псевдопасивності” з найприємнішою музикою, зручною позою та інтимним освітленням, у якому директність представлена в чистому вигляді, не здатний привести до надзапам’ятовування. Відповідно, вважає опонент, основне значення псевдопасивності полягає в тому, що завдяки “феномену відпочинку” знімається та втома від спілкування на чужій мові, яка все-таки накопичується, незважаючи на мистецтво викладача-сугестолога. Звідси висновок про те, що “... і директність, і псевдопасивність виступають вторинними сприятливими чинниками стосовно тієї первинної діяльності, яка була пророблена з матеріалом раніше” (Там же.— С. 83). Сугестопедичним підходам, зокрема до вивчення іноземних мов, протиставляється теорія алгоритмів усвідомлення граматичної структури мови А.А. Леонтьєва. Згідно з нею чисто директивно навчити дитину рідної мови неможливо, якщо не включати її в активну спільно з дорослими свідому предметну діяльність, у мовне спілкування. Тим більше це невиправдано при вивченні другої мови. У цьому випадку, вважає А.А. Леонтьєв, економічніше усвідомити і автоматизувати корекції, ніж заново виробляти уміння. Тому оптимальним шляхом буде завжди наступний шлях: побудувати такий алгоритм усвідомлення граматичної структури рідної мови, який міг би бути в подальшому автоматизованим і перенесеним на іноземну мову. Таким найоптимальнішим алгоритмом, вважають А.А. Леонтьєв та В.Ф. Моргун, для вивчення іноземних мов могла б стати послідовність дій, яка впливає із теорії розумових дій П.Я. Гальперна.

На думку В.Ф. Моргуна, не опирається належним чином на фундаментальні закони учіння також сугестопедичний принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації, оскільки у сугестопедії свідомість часто характеризується негативно: то як “уявна фортеця усвідомленої активності”, то як “антисугестивний бар’єр”, який заважає директорному, безпосередньому проникненню у психіку сугестивних впливів. У якості “антисугестивних бар’єрів” нерідко виступає “усвідомлене критичне мислення”, а також “етичні принципи особистості”. В.Ф. Моргун у зв’язку з цим повертається до аналізу співвідношення су-

гестії і мислення в онтогенезі, проробленого Б.Ф. Поршневим на основі інтерпретації експериментів Л.С. Виготського по формуванню понять у дітей. Упродовж цих експериментів виявилось, що на початковому етапі формування понять мислення дітей було цілковито підкорене навіювальному впливу в той час як останній ступінь веде до того, що "... із всіх засобів контрсугестії ... в нормі залишається тільки один — наукове переконання" (Поршнев Б.Ф. Контрсугестия и история // История и психология. — М., 1971. — С. 28). Воно й робить згоду з чим-небудь "добровільною і усвідомленою". Внаслідок цього випливає висновок про те, що "... у процесі еволюції розвитку людини феномен навіювання загнаний у клітку, але не вбитий" (Там же). Йдучи за логікою згаданих психологічних досліджень, В.Ф. Моргун робить категоричний висновок: "Виникають питання: за яке навіювання ратує "сугестопедія"? Вважається переконання вищою формою впливу на особистість чи необхідно "випустити феномен навіювання із клітки" і дозволити йому необмежені можливості? Думається, що згода з останнім була б фатальною для педагогіки" (Моргун В.Ф. "Сугестопедия" в свете современной психологии учения // Советская педагогика. — 1978. — №1. — С. 84).

Однак просто відвернутись не стільки від самої сугестопедії, скільки від завдань, які вона взялася виконувати, відомому в країні вченому уже не дозволяли реалії науково-технічної революції. Відкидаючи сугестопедію з її максималізмом у процесі навчання, необхідно було на її місці залишати таку теорію учіння, яка б описувала процес засвоєння людиною "родового досвіду людства" найповніше і адекватно. Такою теорією визначається відома теорія поетапного формування нових дій і понять (П.Я. Гальперина, Н.Ф. Тализіна та ін.). Її ефективність полягає в тому, що навчання, яке проводиться згідно неї, дозволяє зняти ті стадії спонтанного становлення понять, які у свій час були зафіксовані Ж. Піаже та Л.С. Виготським. Окрім цього, ця теорія забезпечує з самого початку формування наукових понять в учнів і таким чином дозволяє уникнути зайвої циклічності в навчанні. Згідно з нею, для повноцінного засвоєння нових дій і понять у найоптимальнішому ІІІ типі учіння передбачається:

- 1) повнота об'єктивних умов, чим забезпечується можливість безпомилкового виконання нової дії з першого разу;
- 2) самостійне складання схеми орієнтувальної основи дій і понять, що зумовлює творче оволодіння методом пізнання нового;
- 3) узагальнення цієї схеми, що дозволяє, з одного боку, зменшити кількість вправ для закріплення, а з другого — розширити межі самостійно-

го переносу такого теоретичного знання навіть на нові галузі (творчий перенос);

4) поетапне відпрацювання у випадку новизни дії, що, на думку авторів цієї теорії, гарантує розумність, свідомість, автоматизм і міцність засвоєних дій. Все це, окрім функції формування повноцінних дій і понять, покликано виховувати істинний пізнавальний інтерес до предмету і методу навчальної діяльності.

Навчальну діяльність, побудовану на основі вимог згаданої теорії, поєднує із сугестопедією те, що вона також не викликає втоми і приводить до “ненаситної спраги пізнання”. Такий ефект обумовлений, зокрема, положенням про мимовільне засвоєння нового у ході навчання. П.Я. Гальперін про це сказав так: “Знання формуються без попереднього заучування, у процесі практичного їхнього застосування” (Гальперін П.Я. психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. — М.: Просвещение, 1966. — С. 262).

В.Ф. Моргун настійливо заперечує акценти сугестопедії, які вона робить на підсвідомості, директності та псевдопасивності у досягненні ефекту надзапам’ятовування. Високі практичні результати пояснює посиленням мимовільним запам’ятовуванням навчального матеріалу у процесі багаторазового та інтенсивного опрацювання його в різноманітних етюдах, парних і групових ситуаціях спілкування.

Не применшуючи значення теоретичних і емпіричних знахідок сугестології, таких, як “авторитет джерела інформації”, “ритм”, “концертна псевдопасивність”, “периферійні темні фонові подразники: жести, хода, міміка, погляд, дикція, інтонація, обстановка” та ін., автор статті робить висновок, що перенесення сугестології на педагогіку не є виправданим.

Зауважимо, що ця стаття з’явилася у педагогічній пресі в 1978 році як одна із першочергових реакцій радянської психологічної науки на появу нового, незвичного підходу до процесу навчання. У ній чітко проглядається пересторога представника згаданої науки, з якою з вини автора сугестопедії не були належним чином співвіднесені принципи останньої. В.Ф.Моргун намагається сугестопедію як вузький односторонній підхід до проблеми навчання. Через це час від часу зустрічаємо вислови, що неможливо у педагогіці орієнтуватись тільки на ці (неусвідомлені — С.П.) моменти, що сугестопедія як педагогіка опирається тільки на неусвідомлені канали зв’язку особистість—середовище, що у сугестопедії свідомість ха-

рактизується чисто негативно тощо. Це за тієї умови, що у сугестопедичній теорії Г.К. Лозанова постійно йдеться про єдність свідомого-парасвідомого, на що наголошується в одному з головних принципів — єдність свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації.

Болгарський учений, очевидно, передбачаючи подібні погляди, наголошує: “Принцип єдності свідомого-парасвідомого це, по суті, принцип глобальності... Це не принцип парасвідомості, не стверджується, що є тільки парасвідоме, інтуїтивне, однак сугестопедичне навчання не припускає інтуїтивного, парасвідомого. Парасвідоме невіддільне від свідомого, вони знаходяться в діалектичному взаємозв’язку” (Лозанов Г.К. Сугестология и сугестопедия // Работен документ за международното експертно съвещание на ЮНЕСКО. — София, 1978. — С.34).

В.Ф. Моргун постійно нав’язує Г.К. Лозанову чисто сугестивний підхід, який далекий останньому. Сприймати ж сугестопедію такою, якою вона є, тобто у діалектичній єдності свідомих-парасвідомих процесів запам’ятовування і цілеспрямованому їх використанні, він відмовляється, оскільки у такому випадку, на його думку, невиправданий сам термін “сугестопедія”. Як бачимо, парадоксальність ситуації полягає в тому, що автору сугестопедії, виходячи з самої тільки назви останньої, нав’язується односторонність поглядів на проблему свідомого-парасвідомого. У той же ж час опонент не міг не бути знайомим із класичним дидактичним принципом вітчизняної педагогіки, який знаходимо у кожному її посібнику — принципом свідомості та активності. Якщо застосувати вищезгаданий підхід до нього, то виходить, що в процесі навчання учитель зобов’язаний використовувати тільки свідомі моменти або усім радянським і пострадянським дидактам необхідно відмовлятися від усталеної назви цього принципу. У цьому випадку ні першого, ні останнього виконати не можливо. Першого — через те, що в 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 даної ситуації у авторів підручників дещо інші. Наприклад, Г.І. Щукіна, називаючи принцип свідомості й активності “провідним”, у той же ж час зауважує: “Принцип свідомості й активності вимагає глибокого проникнення учителя у внутрішні процеси розуміння і осмислення учнями всієї складної системи зв’язків у пізнанні” (Щукина Г.И. Педагогика школы. — М.: Просвещение, 1977. — С. 196). Зрозуміло, що така “система зв’язків” не може бути осторонь процесів парасвідомості, оскільки вона найтіснішим чином пов’язана із загальними закономірностями

ми процесу пізнання: співвідношенням теоретичного і емпіричного, об'єктивного і суб'єктивного, чуттєвого і раціонального, конкретного і абстрактного, одиничного, особливого і загального.

А.М. Алексюк, коментуючи згаданий принцип, зауважує: “Знання стають дійовою силою у житті і праці лише тоді, коли вони засвоюються не механічно, а свідомо... Разом з тим сучасні наукові дослідження і педагогічна практика підтверджують правомірність розгляду свідомості у єдності з підсвідомим, коли останнє виступає помічником свідомого (наприклад, сугестопедія і релаксопедія у навчанні)” (Педагогіка / За ред. А.М. Алексюка. — К.: Вища школа, 1985. — С. 110).

В.Ф. Моргун не може не погодитись із тим, що практичні результати сугестопедії високі, і не рахуватися з цим фактом не можна. У такому випадку залишається єдине — визнати, що практика сугестопедії багатша від її теорії. На його думку, цілісне представлення великих і зв'язаних порцій навчального матеріалу, різноманітна практична та ігрова діяльність з метою його засвоєння, детально продумане спілкування у системі учитель—учні, учитель—учень, учень—учні тощо — все це складало основу успіху. Зрозуміло, що після такого пояснення причин феноменальних сугестопедичних результатів закономірно виникає ціла низка запитань. Невже у практиці роботи вітчизняної школи не було прикладів цілісного представлення великих і зв'язаних порцій навчального матеріалу? Невже різноманітна практична та ігрова діяльність учнів, спілкування у згаданих системах було чужим для наших учителів? Чому ж тоді у наших школах не оживав феномен сугестопедії?

Відповіді на це В.Ф. Моргун не дає. Та й не міг дати, виходячи із зайнятих позицій.

Минуло понад десять років, перш ніж представники вітчизняної психологічної науки знову звернули свою увагу на сугестопедію. Уже сама назва статті І.В. Шувалової “Психологические факторы эффективности сугестопедии Г. Лозанова” засвідчила про успіхи, яких досягнуло нововідкриття болгарського вченого на теренах колишнього СРСР. Упродовж цього часу з позитивного боку встигли зарекомендувати себе конкретні методики інтенсивного вивчення іноземних мов, які наприкінці 60-х на початку 70-х років виникли на базі сугестопедичної навчальної системи Г.К. Лозанова.

Згідно з концепцією дослідників сугестопедії В. Белангер-Попвасильєвої, В. Банкрофта, Д. Матвєєва, заслуга Г.К. Лозанова полягає не в тому, що він створив принципово нову систему навчання, а в тому, що створена система базується на досягненнях фізіології, психотерапії, пси-

хології і дидактики. На думку згаданих авторів, гармонійний синтез досягнень згадуваних наук якраз і дозволив отримати якісно нові результати за рахунок якісно нового (для дидактики) підходу до особистості того, хто навчається, до процесу самого навчання. Вперше в СРСР сугестопедію було названо не новим методом навчання, а значно глибиннішим явищем, яке визначалось, як нова дидактико-психологічна система навчання, яка володіє здатністю до перенесення на будь-який навчальний предмет.

Однак, відзначаючи той факт, що сугестопедія як система навчання розвивалася і удосконалювалась чисто емпіричним шляхом, І.В. Шувалова стверджує, що Г.К. Лозанов створив принципи, які не мають самостійного наукового характеру”. Швидше за все ці принципи, вважає автор статті, описують обстановку і атмосферу занять (принцип радості і ненапруженості), вимоги до подачі інформації (принцип єдності свідомого і парасвідомого), а спрямованість принципу сугестивного взаємозв’язку взагалі складно визначити.

Стосовно останнього Г.К. Лозанов, стверджуючи, що принцип сугестивного взаємозв’язку на рівні резервного комплексу завжди вимагає перебудови навчально-виховного процесу на кшталт групопсихотерапевтичної практики, пропонує рівень сугестивного взаємозв’язку вимірювати ступенем розкриття резервів учня. Цей ступінь, як вважає учений, безпосередньо пов’язаний із так званим директним (прямим — С.П.) надходженням інформаційного потоку у функціональні райони неусвідомленої або недостатньо усвідомленої психічної активності. Сугестивні засоби у цьому випадку “покликані використовуватися безпосередньо після проникнення в психічну сферу, вони не розраховані на критично-логічне осмислення... Свідомість у силу своєї обмеженості сама відбирає крайні результати або деякі опорні етапні моменти” (Лозанов Г.К. Сугестология. — София: Наука и искусство, 1971. — С. 100.

Ця “серцевина” сугестопедії Г.К. Лозанова якраз і потрапила у свій час під вогонь критики.

Якщо виходити із діяльнісного підходу в психології (Л.С. Виготський, А.М. Леонтьєв та ін.), то у згаданому принципі сугестопедії під сумнів можна поставити перебільшений вплив субсенсорної стимуляції у досягненні ефекту гіпермнезії. У зв’язку з цим В.Ф.Моргун заявляв: “У майбутньому, можливо, й відкриється шлях директорного впливу на мозок людини і з’явиться можливість “записувати” на ньому необхідну інформацію субсенсорно, але до сугестології (і психології) це уже не буде мати безпосереднього відношення. Навіть якби були створені такі фізіологічні

методи, напевно, чи вони будуть універсальні (критичним експериментом для їх оцінки могло б слугувати формування людської особистості на основі тільки лише субсенсорного зв'язку із зовнішнім світом)” (Моргун В.Ф. “Сугестопедия” в свете современной психологии учения // Советская педагогика. — 1978. — №1. — С.78).

У реальній же практиці сугестопедії субсенсорна стимуляція, яка в експерименті Г.К. Лозанова сприяє підвищенню відсотка запам'ятовування нових слів іноземної мови, здійснювалася лише після свідомого їх заучування, тобто поєднувалася з певною діяльністю в стані глибокого усвідомлення і залежала від продуктивності цієї діяльності.

Сугестопедія мимоволі протиставляється традиційній навчальній системі завдяки відсутності у ній такого класичного дидактичного принципу останньої, як принципу свідомості та активності. Згідно з ним, у трактуванні різних авторів виникають різноманітні навчальні параметри. Наприклад:

“Школярі повинні усвідомлювати важливість знань у житті. Це викличе в них потребу міцного запам'ятовування виучуваного матеріалу. Свідомо і міцно запам'ятовується навчальний матеріал, поданий у певній системі, логічній послідовності... навчання буде тим ефективніше, чим чіткіше поставлено та усвідомлено учнями мету майбутньої роботи, накреслено шляхи досягнення цієї мети” (Савін В.М. Педагогіка. — К.: Вища школа, 1980. — С. 105).

“Знання стають дійовою силою у житті і практиці людини тоді, коли вони засвоюються не механічно, а свідомо” (Педагогіка / За ред. А.М. Алексюка. — К.: Вища школа, 1985. — С. 110).

“Без активної і свідомо здійснюваної навчально-пізнавальної діяльності учні не можуть оволодіти виучуваним матеріалом і розвивати свої розумові здібності... Оволодіти виучуваним матеріалом — значить осмислити і засвоїти його на понятійному рівні, добре усвідомити прикладне значення теоретичних ідей і навчитися застосовувати їх на практиці” (Харламов Н.Я. Педагогіка. — М.: Высшая школа, 1990. — С. 186).

“Принцип свідомості й активності навчання спрямований на формування у школярів свідомого розуміння навчального матеріалу, свідомого ставлення до навчання у школі, пізнавальної активності” (Педагогіка / Под ред. С.П. Баранова, В.А. Сластенина. — М.: Просвещение, 1986. — С. 101).

“Свідоме засвоєння знань попереджує формалізм і разом з тим сприяє їх перетворенню на глибокі і стійкі переконання школярів... Які умови реалізації цього принципу? ... Необхідно ширше використовувати у про-

цесі навчання бесіди, створювати проблемні ситуації, ставити учнів перед необхідністю доводити, аргументувати, переконувати, критикувати різні погляди” (Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. — М.: Просвещение, 1984. — С. 52).

“Принцип свідомості й активності полягає в цілеспрямованому активному сприйнятті виучуваних явищ, їх осмисленні, творчій переробці і застосуванні. Він обумовлений перш за все двостороннім характером процесу навчання, в якому учіння можливе лише тоді, коли активний і діяльний учень” (там же).

З погляду Г.І. Шукіної, цей принцип посідає провідне місце, визначає навчальний процес у рамках будь-якого підходу до навчання, тому що у сучасній школі “реалізація цього принципу в навчальному процесі і проводить навчання та учіння до успіху, оскільки дозволяє здійснювати головні функції навчання” (Шукина Г.И. Педагогика школы. — М.: Просвещение, 1977. — С. 205).

Як бачимо, цей принцип у якості основного в традиційній педагогіці майже повністю ігнорує чинники підсвідомості у навчанні. Він начебто повинен забезпечувати високу мотивацію навчального процесу, сприяти активності учнів на уроці, забезпечувати єдність мислення і діяльності. Лише в Т.А. Ільїна є намагання пояснити зв’язок у ньому понять свідомості і активності. Зокрема вчений вважає, що “... це поєднання має глибокий смисл: свідомість передбачає осмислення, активність — потяг до знань, увімкнення провідних мотивів, які характеризують пізнавальну активність, або інакше означає єдність мислення і діяльності” (Ильин Т.А. Педагогика. — М.: Просвещение, 1984. — С. 232).

Однак ніхто з авторів не вказує на механізми забезпечення подібної єдності “мислення і діяльності”. Невідомо, яким чином роз’яснення мети і завдань навчального предмету, усвідомлення учнем його значимості може привести до високої мотивації навчання.

У цьому випадку ми маємо справу з двома крайностями, у яких по-різному складені внутрішні пропорції. Сугестопедія, заявляючи, що принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації — це принцип глобальності, а не принцип парасвідомості, цілком правомірно, на перший погляд, вимагає враховувати не лише ті сприйняття, які потрапляють у центр свідомості та уваги, а й деякі елементи емоційної сутності особистості, установку, мотивації, інтереси і устремління, периферійні перцепції. Тобто використовувати не тільки свідомі реакції і функції навчання особистості, а й її парасвідому активність. Це на перший погляд. А з іншого боку — твердження про директний шлях інфор-

маційного потоку у функціональні райони неусвідомлюваної або недостатньо усвідомлюваної психічної активності учня говорить про те, що сугестопедичне навчання — це передовсім навчання, яке спирається на згадану сферу психічної активності.

Як уже згадувалося, традиційні підходи у педагогіці повністю або майже повністю ігнорують парасвідому активність.

Як бути у такому випадку? Стосовно цього добру пораду дає Джон Сорос, рекомендуючи у нескінченно складних ситуаціях застосовувати такий методологічний прийом — ввести якісь принципи, що спрощують дійсність.

Спробуємо їх відшукати. Як відомо, одним із найцікавіших напрямків сучасної педагогіки є школа діалогу культур, у якій різко критикується та методологія викладання, яка ґрунтується на абсолютизації тільки одного можливого вирішення поставленої проблеми, тільки однієї методики такого вирішення. Тому першим принципом визначимо відкидання як неприйнятливих монополізму у методології викладання.

Один із найновіших напрямків філософії сучасної освіти як мінімальну базову основу останньої передбачає систему філософських принципів субстанціональної єдності і діалогової згоди. Згідно з нею поєднуються два основні протилежні досягнення людської думки, які передбачають:

1) розкриття субстанціональної єдності різних, кінець кінцем, протилежних властивостей явищ реального світу, в тому числі будь-яких протилежних інтересів, цінностей людей;

2) визнання, що кожне явище суспільства — від певного типу культури до окремої особистості — має свою унікальну особливість, яка не може бути зведена до якоїсь загальної суті, і що розвиток усіх явищ відбувається тільки завдяки тим суперечностям, які виникають між ними.

Виходячи з цього, другий принцип полягатиме у розкритті субстанціональної єдності сугестопедичної та традиційної навчальних систем із врахуванням дидактичних принципів однієї і другої. Третій принцип покликаний співвіднести можливості кожної з навчальних систем у врахуванні унікальної особливості особистості кожного учня, яка не може бути зведена до певної загальної суті.

Останнім часом як нову форму поєднання різних поглядів, які спираються на протилежні вихідні ідеї, або як нову форму діалектики розглядають принцип доповнюваності Нільсона Бора, який раніше застосовувався у теорії квантової механіки, але згодом був узагальнений як методологічний принцип для вирішення світоглядних проблем. Суть його полягає в тому, що коли ми маємо висловлювання, в якому міститься

глибока істина, то і протилежне йому висловлювання може містити в собі іншу глибоку істину.

Отже, четвертий принцип передбачатиме визначення відношень, способів розгляду, умов глибинної істинності як традиційної, так і сугестопедичної навчальних систем.

В основі п'ятого принципу лежатиме модель Джона Сороса “пожвавлення — занепад”, зокрема одна з її головних ідей, яка вимагає необхідності досягнення певної рівноваги між силами, що створюють і руйнують дану систему, про те, що будь-яка з таких сил, яка в певних межах носить прогресивний характер, перетворюється на руйнуючу, тільки-но вона виходить на цю межу.

Таким чином, відповідно до п'ятого принципу є необхідність визначення меж прогресивного характеру використання сугестопедичної та традиційної навчальної систем.

Як відомо, одна з вимог новітньої синергетичної методології полягає не в тому, щоб людина нав'язувала складно організованим системам шляхи їх розвитку, а в тому, щоб зрозуміти як сприяти їх власним тенденціям розвитку, як виводити із системи їх шляхи.

Отже, шостий принцип полягатиме у вимозі виявлення і порівняння можливостей кожної з навчальних систем виводити із особистості учня як системи шляхи його розвитку і відшукувати можливості сприяння йому.

Останній, сьомий принцип стосуватиметься можливостей кожної з навчальних систем вирішувати головну суперечність педагогічного процесу — суперечність між загальними та індивідуальними інтересами, між загально суспільним “треба” і власне особистісним “хочу”.

Таким чином, виходячи з визначеного нами першого принципу в сучасній методології викладання навчальних дисциплін ми не схильні визнати монополізм істинності чи то сугестопедичної, чи традиційної навчальної системи. У кожної з них свої плюси і свої мінуси, що ми й розглянемо згодом у нашому дослідженні.

Згідно з другим принципом обидві навчальні системи можна розглядати, як два певним чином протилежні підходи до вирішення освітніх проблем. Як уже згадувалось, сугестопедія основну свою опору знаходить у спрямуванні “інформаційного потоку” у сферу підсвідомої активності, в той же час на практиці активно використовує найрізноманітніші чинники сфери усвідомленої активності. Традиційна навчальна система в принципі ігнорує сферу підсвідомої активності, на практиці ж її часто використовує. Таким чином, спільною об'єднуючою основою для однієї

і другої могла б стати певна уявна, ідеальна навчальна система, яка б поєднувала позитивні риси обох.

В ідеї такою уявною системою могла б стати система, яка б слугувала точною моделлю цілісного дитячого світосприйняття, для якого властивий синергізм усіх його компонентів. Сугестопедія — з одного боку, а традиційна навчальна система — з другого в різних моментах по-різному наближаються до цієї уявної ідеальної системи навчання. Згодом ми розглянемо це конкретніше. А зараз лише підкреслимо, що основу згаданої єдності окремі дослідники сугестопедії певним чином передбачали. Зокрема, російський вчений І.Ю. Шварц ще у 70-х роках минулого століття говорив, що, підкреслюючи непорушність принципу свідомості навчання та виховання, ми звертаємо увагу на важливість неспрошеного розуміння свідомості як єдиної сфери психіки. Неусвідомлені форми психіки — реальні явища, вони виявляють вплив на настрій і поведінку людини. Враховуючи постійне співробітництво свідомого і несвідомого, можна найповніше реалізувати принцип свідомості в навчально-виховній практиці.

Згідно з третім принципом слід зауважити, що можливості кожної з навчальних систем у врахуванні унікальної особливості особистості кожного учня, яка не може бути зведена до певної загальної суті, різні.

Наприклад, у традиційній навчальній системі врахування згаданої унікальної особливості передбачено в принципах доступності та врахування індивідуальних і вікових особливостей учнів. Перший із названих принципів, як вважає М.М. Фіцула, включає в себе другий. Останній же передбачає врахування рівня розумового розвитку учня, його знань і вмінь, працездатності, пізнавальної та критичної самостійності, темпу роботи, ставлення до навчання, наявності та характеру пізнавальних інтересів, рівня вольового розвитку.

Якщо ж довірятися основним принципам сугестопедії, то можна прийти до висновку, що учнівська особистість у цій навчальній системі зведена до певної загальної суті. Врахування ж унікальності цієї особистості передбачають такі додаткові принципи:

- 1) додаткових індивідуальних занять;
- 2) індивідуалізованих домашніх завдань;
- 3) можливості творчих ініціатив перед колективом;
- 4) стимуляції позитивних ініціатив за умови відсутності страху.

Якщо порівняти підходи до виконання третього принципу, то впадає в очі декларативність підходів традиційної навчальної системи і конкретизації шляхів до виконання згаданих вимог у сугестопедичній навчальній системі.

Однак сугестопедична навчальна система, яка, згідно з Г.К. Лозановим, передбачає навчання у перших класах без домашніх завдань, у старших планує зводити його до самостійної роботи школярів з консультаціями викладача. Тобто кінцева ціль сугестопедії, як вважає сам її автор, зводиться до того, щоб навчання переросло у самонавчання.

Доповнюваність, яка лежить в основі четвертого принципу, змушує нас розглянути кожну з навчальних систем з боку їхньої істинності. Для цього знову ж таки повернемося до визначального принципу традиційної навчальної системи — принципу активності і свідомості навчання. Цей принцип, на думку Г.І. Щукіної, вимагає глибокого проникнення учителя у внутрішні процеси розуміння і осмислення учнями всієї складності системи зв'язків у пізнанні. Беззаперечною істиною у сфері вітчизняної педагогічної думки стало визнання того факту, що осмислення згаданих зв'язків сприятиме формуванню свідомої мотивації у навчанні, від якої залежить не лише ставлення учня до школи, а й до життя.

Але виявлення всієї складності системи зв'язків у пізнанні без врахування чинника сфери підсвідомої активності неможливе. Не потрібно також всю сукупність відносин по лінії свідоме — несвідоме зводити до антагонізму, хоч доведено, що в певних випадках процеси неусвідомленої вищої нервової діяльності насправді виступають як антагоністи свідомості. Прикладом такого функціонального антагонізму може бути спроба усвідомленого відтворення процесу, який внаслідок частоти повторення автоматизується. Концентрація уваги на подібній автоматизованій дії, як відомо, нерідко порушує останню. Інколи основою антагонізму свідомого і несвідомого стає афективна напруженість певних переживань, інколи тут бувають задіяні інші чинники. Однак, як вважає В.Ф. Бассін, немає ніяких передумов для розгляду подібних антагоністичних відносин як "...основного і нормального зв'язку між свідомістю і "несвідомим" (Бассін В.Ф. К проблеме бессознательного // Вопросы философии. — 1962. — № 7. — С. 123). Більше того, у вітчизняній філософії давно прийшли до висновку, що "...неусвідомлене та усвідомлене не протистоять одне одному; це лише різні рівні психічного відображення" (Леонтьев О.М. Деятельность и личность // Вопросы философии. — 1974. — № 5. — С. 69).

Не враховувати цього, тим більше в педагогічній діяльності, не можливо. Сучасний науковий прогрес створив чимало невідомих раніше способів реалізації сугесії, яка майже завжди вплітається у процес щоденного нормального спілкування і є одним із ефективних засобів психологічного впливу "в обхід" свідомості. Таким чином, як вважають В.Ф. Бассін та В.Є. Рожнов, сугестія є елементом "нормального спілкування" і, вихо-

дячи з цього, “...є апеляцією до активності несвідомого і підкоряється специфічним закономірностям” (Бассин В.Ф., Рожков В.Е. Современном подходе к проблеме неосознаваемой психической деятельности // Вопросы философии.— 1975.— № 10.— С. 108). Такі закономірності, зрозуміло, відрізняються від звичайних закономірностей ясної свідомості. Довгий час, продовжують автори статті, активність підсвідомого знаходилася поза межами поля зору “цілого ряду поколінь психологів”, вихованих у дусі дещо “наївного раціоналізму”. Тривалий час ці науковці виявляли схильність якщо не до повного заперечення реальності впливу несвідомого на свідоме, то, у всякому випадку, до недооцінки сили цього впливу. В сучасних же умовах, попереджують В.Ф. Бассін та В.Є. Рожков, така позиція “...становить собою доволі ризикований анахронізм” (там же).

В організації високоефективного навчального процесу, мотивації його, формуванні умінь та навичок ми не можемо не враховувати як антагонізму свідомого — несвідомого, так і його синергізму, взаємопереходу свідомого в несвідоме і навпаки. Тому традиційній навчальній системі є що в цьому плані запозичити в сугестопедії. У свою чергу, останній є що запозичити у традиційної навчальної системи у сфері освоєння активних методів навчання. Коли сугестопедія завойовує міцні позиції у формуванні репродуктивного рівня знань, то традиційна навчальна система має беззаперечні успіхи у формуванні творчого рівня.

Згідно з п'ятим принципом, нам необхідно відшукати межі прогресивного характеру як сугестопедії, так і традиційної навчальної системи.

Відзначаючи високу ефективність, економічність сугестопедичного навчання, слід застерегти, що дотримання певних пропорцій — необхідна умова згаданої ефективності та економічності. Такі пропорції стосуватимуться, в першу чергу, елементів репродукції та творчості, поєднання підсвідомого та свідомого у сфері активності учня. Порушення першого в користь репродуктивного рівня знань може призвести до того, що сугестопедія залишиться представлена в основному методиками інтенсивного вивчення іноземних мов. Порушення другого може зумовити функціональні зміни в організмі учня чи й дорослої людини, яка навчається.

Дослідження Г.К. Лозанова привели до висновку, що сугестопедичне навчання в основному сприятливо впливає на організм курсанта. Зокрема, у свій час було обстежено здоров'я 396 слухачів сугестопедичних курсів. Виявлено, що у 17,4% з них після згаданих курсів відбулося помітне поліпшення його, а в остачі 82,6% якихось відхилень не виявлено.

Про те, що у певних межах можна з користю використовувати сферу підсвідомої активності, говорить досвід по розвитку власної пам'яті Самвела Гарибяна, юриста із Єревану, про що йшлося в попередньому розділі.

Однак у пресі зустрічається свідчення іншого характеру. Зокрема, в міжнародній газеті “Посредник” за 7 липня 1996 р. Було опубліковане свідчення кореспондента журналу “Работница” Віталія Правдивцева про один з експериментів під керівництвом Г.К. Лозанова у 70-ті рр. у Болгарії, який завершився повним провалом. Ставилося за мету випробувати нову методику стимуляції творчої діяльності людини. Для цього були відібрані три десятки добровольців — абсолютно здорових молодих людей. Чоловіки — розвідники і контррозвідники. Жінки — стюардеси. Завдяки особливій методиці вони повинні були засвоїти масу знань і умінь, у прискореному темпі вивчити кілька іноземних мов. Перші результати перевершили всі сподівання. І все ж таки експеримент довелося припинити, оскільки лікарі виявили у підопічних не лише нервові, а й гормональні порушення (Правдивцев В. Уходит эпоха рыб // Посредник. — 1996. — 7 июля). Висновок не важко зробити. Упродовж експерименту перейдено межу, за якою — перевитрата енергетичних резервів, що призводить до зниження імунітету організму. Поняття міри тут відіграє вирішальну роль.

Та це не є приводом для того, щоб відмовитись від застосування сугестопедичної методики. Адже людство не відмовляється від змінної отрути як ліків на основі тільки того, що у певних пропорціях це отрута здатна приносити людині смерть. Навпаки, символом здоров'я стала чаша, обвита змією...

У застосуванні сугестопедичної методики доцільно не захоплюватись кількісними показниками, які в основному стосуються репродуктивного рівня знань. Межею тут можна визначити розумну основу для формування репродуктивного і творчого рівня знань з тієї чи іншої навчальної теми.

Що стосується традиційної навчальної системи, то слід сказати, що визначення меж прогресивного характеру використання останньої дещо ускладнене, оскільки сама ця система, маючи динамічний характер, в останні роки постійно змінюється і оновлюється. У кінці 80-х років минулого століття передовою педагогічною громадськістю було піднято питання про заміну авторитарно-командної педагогіки педагогікою співробітництва. У той час сила авторитаризму у педагогіці набрала настільки руйнівного характеру, що змусила навіть окремих лікарів стати на захист здоров'я дітей. Майже кожний третій учень у школі колишнього СРСР з вини останньої хворів дидактогенним неврозом. Починає формуватися

окрема галузь педагогіки — лікувальна педагогіка, яка намагається реалізувати систему медико-педагогічних впливів, спрямованих на профілактику дидактогенних захворювань.

Але не тільки згадані факти засвідчили порушення рівноваги між силами, що створювали і руйнували “авторитарно-каральну” педагогіку. Більш прихованим виявився той дисбаланс створюючих і руйнуючих сил традиційної навчальної системи, який безпосередньо пов’язаний з відкриттю в середині минулого століття так званою право-лівою асиметрією мозку. Як відомо, відповідно до останньої права і ліва півкулі мозку виконують різні функції. Права в основному переробляє і зберігає інформацію, яка веде до створення чуттєвих образів, а ліва здійснює абстрагування, виробляє поняття, судження, створює і береже раціональні, у тому числі логічні, правила. Таким чином, цілісний процес пізнання здійснюється в результаті взаємодії операцій, які виконуються цими півкулями.

Однак процес пізнання стає неповним, або й взагалі неможливим не лише тоді, коли зв’язок між півкулями головного мозку порушується внаслідок хвороби чи травми, а й тоді, коли згадане порушення відбувається на соціально-психологічній основі в процесі виховання та навчання. Дитяче сприйняття оточуючого світу відзначається цілісністю. Дитина звикла до формування у правій півкулі образу останнього у всьому багатстві геометричних форм, асоціацій, барв, запахів, звуків. У лівій у цей час твориться своєрідний словесний каркас “відбитого” у правій півкулі. У цей каркас-схему, наче сторінки в книгу “вставляються” образи. Таким чином і спрацьовує механізм довготривалої пам’яті. Порушення синхронності в роботі двох півкуль кори головного мозку якраз і пов’язується з порушенням пропорцій “свідоме — несвідоме” або “раціональне — чуттєве” у процесі педагогічного впливу на школяра.

Отже, межею прогресивного характеру традиційної навчальної системи найчастіше, з нашого погляду, виступає дисбаланс по лінії “свідоме — несвідоме”, “раціональне — чуттєве”. За цією межею швидка стомлюваність учнів, нерозуміння і несприйняття нового навчального матеріалу, апатія до навчання.

У сугестопедії це відсутнє, оскільки з появою подібного дисбалансу остання втрачає всі свої сутнісні характеристики, що якраз і впливає з усіх головних її принципів.

Згідно з шостим принципом порівняння необхідно виявити можливості кожної з навчальних систем виводити із особистості учня як системи шляхи його розвитку.

Стосовно цього слід сказати, що як в одній, так і в іншій навчальній системі є ряд дидактичних принципів, які покликані сприяти виконанню цього завдання. У сугестопедії це пов'язано з індивідуалізованими домашніми завданнями, можливістю творчих ініціатив перед колективом, стимуляцією позитивних ініціатив за відсутності страху покарання. У традиційній навчальній системі цьому покликані сприяти такі дидактичні принципи, як: всебічного розвитку пізнавальних сил учнів, науковості і врахування вікових та індивідуальних можливостей учнів, самостійності навчання за керівної ролі учителя.

Зробити остаточний висновок тут нелегко. Лише взаємоврахування позитивних сторін кожної з навчальних систем дало б можливість у найповнішій мірі реалізувати вимоги цього принципу. У такому випадку можна було б цілком успішно вирішувати головну суперечність педагогічного процесу — суперечність між загальними та індивідуальними інтересами, між загальносуспільним “треба” і власно-особистісним “хочу”, що якраз і складає зміст останнього сьомого принципу порівняння двох навчальних систем. Наявність згаданої суперечності педагогічного процесу свідчить про те, що ні перша, ні друга системи конкретних ефективних шляхів для її розв'язання не знайшли.

Таким чином, у ході співставлення дидактичних принципів сугестопедії з дидактичними принципами традиційної навчальної системи випливають висновки:

- у принципах сугестопедії далеко не повністю відбиті сутнісні характеристики останньої, її практика помітно багатша від теорії;
- принципи сугестопедії підтверджують, що нова система навчання базується на досягненнях фізіології, психотерапії, психології, дидактики;
- у ході співставлення сугестопедичних принципів із дидактичними принципами традиційної навчальної системи виявлено, що дидактичний принцип свідомості і активності в навчанні повністю ігнорує чинник підсвідомості, це зумовлює певну крайність у підходах до навчання. Несвідомлені форми психіки — реальні явища, які виявляють вплив на настрій, поведінку людини, характер сприйняття нею оточуючого світу, тому, враховуючи постійне співробітництво свідомого і несвідомого, можна найповніше реалізувати принцип свідомості в навчально-виховному процесові;
- не можна визнати монополізм істинності ні сугестопедичної, ні традиційної навчальної систем;
- об'єднуючою основою для обох навчальних систем могла б стати певна уявна ідеальна навчальна система, яка б слугувала точною моделлю

цілісного природного дитячого світосприйняття, для якого властивий синергізм усіх його складових;

- дидактичні принципи як однієї, так і іншої навчальної системи певним чином передбачають врахування унікальності особистості учня, однак на практиці таке врахування залишається декларативним як у традиційній навчальній системі, так і у сугестопедії;

- межею прогресивного характеру сугестопедії є той ступінь інтенсивності навчання, та міра засвоюваної інформації (які знаходяться на надзвичайно високому рівні, і, на жаль, точно не визначені — С.П.), після яких можуть наступити нервові та гормональні порушення;

- дисбаланс створюючих і руйнуючих сил традиційної навчальної системи безпосередньо пов'язаний із функціональною асиметрією півкуль кори головного мозку, що в силу сутнісних характеристик сугестопедії абсолютно не властиве останній; таким чином дисбаланс по лінії “свідоме — несвідоме”, “раціональне — чуттєве” призводить до стомлюваності учнів, нерозуміння і несприйняття ними нового навчального матеріалу, апатії до навчання;

- ні сугестопедія, ні традиційна навчальна система, виходячи з їхніх принципів, не націлені достатнім чином на те, щоб виводити із особистості учня як системи шляхи його розвитку, що відповідним чином впливає на вирішення засобами як однієї, так і другої навчальної системи головної суперечності педагогічного процесу.

Отже, проектуючи сугестопедичний навчальний процес у сучасних умовах навчання, слід враховувати, що практика як сугестопедії, так і традиційної навчальної системи значно багатша за теорію однієї та іншої.

Наприклад, дидактичний принцип свідомості та активності в навчанні формально повністю ігнорує чинник підсвідомості у навчанні. А на практиці в роботі кожного вчителя цей чинник широко використовується. На рівні підсвідомості досвідчені педагоги впливають на кожного учня манерою своєї поведінки під час пояснення навчального матеріалу, інтонаціями голосу, виразом обличчя — усім багатством неспецифічної психічної реактивності. Не чужим для них є сугестопедичний принцип радісного ненапруженого навчання, інтегративної мозкової активації та інші.

У цьому випадку зрозумілими стають слова Г.К. Лозанова стосовно того, що сугестопедія, образно кажучи, не створила нову абетку, а створила якісно нове поєднання давно відомих у педагогіці елементів. Тому вона передбачає застосування сугестопедичних принципів навчання у тісному взаємозв'язку не тільки один з одним, а й іншими компонентами сугестопедичної навчальної системи. Усі ці компоненти поєднуючись, зумовлю-

ють так зване явище неаддитивності, тобто появу таких нових якостей системи, які уже не зводяться до якостей складових останньої.

У відриві від глобалізації навчальних тем програми, від відповідного відбору та структурування навчального змісту, від визначених засобів, методів та форм сугестопедичної навчальної діяльності досягнути сугестопедичного ефекту неможливо.

Тому дотримування сугестопедичних навчальних принципів як вихідних положень у проектуванні сугестопедичного навчального процесу можливе лише за умови збереження сталого балансу всіх складових сугестопедичної навчальної системи.

Однак, зважаючи на те, що в процесі застосування цієї системи, учень виступає не лише як об'єкт, а й як суб'єкт навчання, без розуміння мотиваційних основ його успішної навчальної діяльності неможливе правильне проектування сугестопедичної діяльності.

2.2.3. Мотивація сугестопедичної навчальної діяльності

Відомий німецький педагог-учений А. Дістерверг у свій час писав: “Розвиток і освіта ні одній людині не можуть бути дані або повідомлені. Кожний, хто хоче до них приєднатись, повинен досягнути цього власною діяльністю, власними силами, власним напруженням. Зовні він може отримати лише спонування” (Дістерверг А. Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1956. — С. 118). Великого значення мотивації навчальної діяльності надавали усі великі педагоги минулого і сучасності. І не тільки вони. Широко відоме висловлювання французького фізика Паскаля про те, що учень — це не амфора, яку слід наповнити, а факел, який необхідно запалити.

Таким чином, мотивація навчальної діяльності — це, образно кажучи, той мотор, який потрібно завести, щоб запрацював увесь навчально-виховний комплекс. В іншому випадку ми матимемо лише ілюзію подібної його роботи. На жаль, у багатьох посібниках з педагогіки цьому питанню приділяється невинувато мало уваги, або, що ще гірше, взагалі нічого не сказано. Хоч питанням мотивів навчання на пострадянських теренах присвячували свої дослідження М.І. Алексєєва, Ю.К. Бабанський, Л.І. Божович, М.А. Данилов, Б.П. Єсіпов, І.Я. Лернер, М.І. Махмутов, Н.А. Менчинська, Н.Г. Морозова, М.Н. Скаткін, Л.С. Славина, Г.Н. Щукіна і ін. Традиційно їх класифікують на пізнавальний, соціальний та професійно-ціннісний. У визначеннях психологів стосовно мотивів на-

вчання на перший план виступають потреби, почуття, інтереси, переконання та інші спонукання людини до діяльності, зумовлені вимогами її життя. Важливим засобом мотивації визначається успіх.

Як уже згадувалось у ході характеристики дидактичних принципів традиційної системи навчання, активність учня на уроці часто пов'язується із принципом свідомості. Традиційний висновок у зв'язку з цим зводиться до того, що усвідомлення учнями важливості знань у житті викличе у них потребу міцного запам'ятовування навчального матеріалу. У зв'язку з цим М.В. Савін, наприклад, прийшов до висновку, що навчання буде тим ефективніше, чим чіткіше поставлено і усвідомлено учнями мету майбутньої роботи, накреслено шляхи досягнення цієї мети.

Старші учителі пам'ятають ті роки, коли, очевидно, виходячи з подібних положень, за обов'язкове вважалося записування на дошці “потрійної” мети. І хоч виконувалося це регулярно і дотошно, але якості знань учнів не поліпшувало.

У зв'язку з цим пригадуються слова талановитого вітчизняного педагога В.О. Сухомлинського: “Вчити потрібно так, щоб діти не думали про ціль. Це полегшує розумову працю” (Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям.—К.: Радянська школа, 1987.—С. 105). У силу свого таланту він відчував істинність цього феномену, хоч його психологічну основу не пояснив.

У кінці 80-х рр. минулого століття, в час переходу від авторитарно—каральної педагогіки до педагогіки співробітництва, на передній план діяльності учня ставився не операційний бік, як це було раніше, а мотиваційний. Перед засобами останнього висувалося завдання реалізувати ідею стимулювання й розвитку ініціативності учнів, виховання в них прагнення до творчості й самостійності в роботі. Наскільки це було нелегко, засвідчує поява повідомлення голови Державного комітету СРСР по народній освіті Г. Ягодина про те, що відповідно до досліджень комітету лише 9 відсотків старшокласників ставляться до навчання з інтересом.

Причиною цього, з одного боку, стало те, що тогочасні педагогічна наука і практика у розробці мотиваційного комплексу майже не враховували чинника підсвідомості, більше того — ігнорували досягнення психологічної науки, які на той час уже були (теорія “поля” К. Левіна, “особистісних смислів” О.М. Леонтьєва, механізму “емоційної корекції” А.В. Запорожця, установки Д.М. Узнадзе).

Високі практичні результати сугестопедії мимоволі наводять на думку про прогресивні особливості її мотиваційного комплексу.

Останньому Г.К. Лозанов надав особливого значення. Із почуттям сарказму відгукується він на обумовлення активності в навчанні свідомим ставленням до нього. Зокрема, в одному із своїх інтерв'ю “Литературной газете”, ведучи мову про самопочуття слухачів сугестопедичних курсів, він заявляє: “У більшості з них з’являється бадьорість, легкість, бажання учитися. Підкреслюю — бажання, а не просто усвідомлення корисності, необхідності” (Лозанов Г.К. Не логикой единой // Литературная газета. — 1975. — 25 марта). Постійно наголошуючи, що сугестопедична навчальна система є десугестивно-сугестивною системою, оскільки звільняє особистість учня від суспільно сугестивної норми її меж, вона, таким чином, стимулює не тільки пам’ять, а й усю особистість, її інтереси, інтелектуальну активність, мотивацію.

Для виявлення резервних можливостей особистості згідно його теорії мають значення не тільки неусвідомлені емоційні реакції, неусвідомлені автоматизовані елементи в рамках свідомої діяльності, а й неусвідомлені мотивації та потреби. У зв’язку з цим сугестопедичне навчання високотимотивоване, оскільки без цього воно просто-напросто не може відбуватися. Сугестопедія виходить з того, що тільки задоволення від праці перетворює її в органічну потребу особистості. Тому критерій задоволення несе в собі високу мотивацію. А не реалізовуватися цей критерій не може, оскільки учні та курсанти на кожному занятті пересвідчуються у своїх зрослих можливостях.

Зв’язок мотивації з навіюванням у Г.К. Лозанова полягає в тому, що надійна мотивація підвищує навіюваність, оскільки “... навіювання вимагає висновку часто у вигляді резюме на солідній логічній основі. Невмотивоване навіювання загрожує повиснути у повітрі” (Лозанов Г.К. Сугестология. — София: Наука и искусство, 1971. — С.198).

Таким чином, у сугестопедії зв’язок підсвідомих та свідомих чинників у мотиваційному комплексі доволі помітний, чого не можна сказати про подібний комплекс у традиційній навчальній системі. Проблема співвідношення свідомого і підсвідомого в діяльності людини уже в 60-і роки минулого століття була досить детально вивчена. Наприклад, В.Ф. Бассін у своїй статті “К проблеме бессознательного” стверджував помилковість поглядів, згідно з якими неусвідомлені форми вищої нервової діяльності розглядалися як рідкі епізоди в роботі мозку. “Насправді все зовсім інакше, — доводив він. — На користь такого розуміння свідчить перш за все широко поширене явище автоматизації навичок, у якому форми діяльності, які спочатку знаходяться під контролем свідомості, поступово втрачають усвідомлюваний характер, хоч диференційованість їх ви-

конання може всупереч розвинутому “відщеплюванню” навіть зростати” (Бассин В.Ф. К проблеме бессознательного // Вопросы философии. — 1962. — №7. — С. 117). Прикладів взаємопереходу підсвідомого у свідоме і, навпаки, синергізму підсвідомого і діяльності свідомості можна привести надзвичайно багато.

...Свідомість — красень-океан,
В якому сонце і туман.
Щось опускається до дна,
Щось на поверхню вирина,
Щоб крізь ходу десятиліть
Той океан зміг відшуміть...
...Свідомість — як бокал вина,
В якому бульбашки із дна
Угору стрімко піднімались,
Щоб ми пили і дивувались,
Що навіть ніч життя не сіра,
Якщо святина наша — міра.

(С. Пальчевський)

Для фрейдизму, як відомо, “несвідомим” було все те, що за своєю суттю ставало неприйнятливим для свідомості. За такої умови розмежувальна лінія між свідомістю і “несвідомим” виявлялася одночасно “залізною завісою” між двома неспіввідносними сферами змістовних переживань. Цій надуманій жорсткій психоаналітичній схемі теорія неусвідомлених форм вищої нервової діяльності протиставляє схему, яка має діаметрально протилежний характер і підкреслює “... гнучку мінливість ставлень до усвідомлення будь-якого конкретного змістовного переживання. Те, що в якийсь момент виступає у формі ясно усвідомленого психічного феномену, може пізніше, втративши якість усвідомлення, проявитися у формі неусвідомленого процесу, у формі неусвідомленої “установки”, щоб потім знову виступити у своєму попередньому психологічному вигляді і т.д.” (Бассин В.Ф. К проблеме бессознательного // Вопросы философии. — 1962. — №7. — С. 124).

Визнання цієї двоїстої складності має велике методологічне значення. Таке розуміння, визнаючи випадки антагонізму у взаємовідносинах свідомості та “несвідомого”, ситуації взаємного гальмування, концентрує увагу на синергії їх, яка у звичайних умовах переважає і сприяє адекватній організації найрізноманітніших форм поведінки. Окрім цьо-

го, таке розуміння, як доводить Ф.В.Бассін, знищує “отруйну серцевину фрейдизму”, тобто твердження про першородний антагонізм свідомості і “підсвідомого” як двох фатальних різнорідних сутностей, про функціональний примат підсвідомого, про вічне панування інстинктів над розумом тощо.

У практиці педагогічної діяльності важливо виходити з того, що антагоністична взаємодія свідомості і підсвідомості обумовлює розпад співдружної координації усвідомлюваних і неусвідомлюваних процесів вищої нервової діяльності, що виступає найчіткіше в умовах клінічної патології, і аж ніяк не повинно бути у практиці педагогічної діяльності.

Таким чином, пов’язуючи мотиваційний комплекс лише із сферою свідомості, традиційна навчальна система, як це не парадоксально, образно кажучи, ллє воду на млин фрейдизму.

Як відомо, за своїм виявом і функцією в регуляції поведінки мотивуючі чинники можуть бути поділені на три відносно самостійних класи. У ході аналізу причин, які зумовлюють активність організму, аналізуються вияви потреб та інстинктів як джерела активності. Під час вивчення спрямованості активності організму розглядаються прояви мотивів як причин, що визначають вибір спрямованості поведінки. У ході вивчення способу регуляції динаміки поведінки досліджуються прояви емоцій, суб’єктивних переживань, установок у поведінці суб’єкта.

Останні традиційна навчальна система ігнорує, незважаючи на те, що установки є своєрідними невидимими “мостами” між певними формами неусвідомлених переживань і об’єктивною поведінкою особистості.

Теорія установки, яка широко використовується сугестопедією у мотиваційних цілях, розроблена грузинським ученим Д.М. Узнадзе. Згідно неї установка начебто визначає значимість для суб’єкта поступаючої інформації, що надходить, і обумовлює рішення, яке реалізується в поведінці. Це не є якась штучно створена якість, а звичайний стан психіки учня. Цей стан щоденно спостерігається в житті будь-якої людини і уже тільки в силу цієї обставини ігнорування його призводить до прорахунків у формуванні тих чи інших мотиваційних комплексів.

Установка, за Д.М.Узнадзе, є відкритою системою, яка являє собою психологічний зміст взаємозв’язку, що існує між об’єктивною дійсністю (ситуацією) і потребами (мотивами), на основі чого виникає діяльність певної спрямованості. Установка, будучи звичайним станом психіки, попереджує появу певних фактів свідомості, через що цей стан “... не будучи свідомим, все ж виявляє своєрідну тенденцію до певних сутностей свідомості” (Узнадзе Д.М. Экспериментальные основы психологии установ-

ки // Экспериментальные исследования по психологии установки. — Тбилиси: Изд-во АН Груз. ССР, 1958. — С. 12).

А.С.Прангішвілі трактує установку як "... модус цілісного суб'єкта (особистості) в кожний конкретний момент його діяльності — модус, який являє собою вищий рівень організації "людських сутнісних сил", начебто фокусує всі ті внутрішні динамічні відношення, які опосередковують в індивідумі психологічний ефект стимулюючих впливів на нього і на базі якого виникає діяльність з певною спрямованістю, як урівноваження відносин між індивідумом і середовищем" (Прангвишвили А.С. Исследования по психологии установки. — Тбилиси, 1967. — С. 78).

Таким чином, два чинники обумовлюють виникнення установки: суб'єктивний (потреба людини) і об'єктивний (зовнішнє середовище). Звідси випливає, що не подразник, а установка створює основу для реакції індивіда на зовнішньосередовищні впливи.

Виходячи звідси, теорію установки можна розглядати як теорію мотивованої діяльності суб'єкта. Адже мотиви поведінки у психології визначаються як внутрішні збуджуючі до діяльності сили. Стан же організму, який ми називаємо установкою, якраз і характеризується сукупністю внутрішніх умов, через які переломлюються зовнішні впливи.

Теорія установки Д.М. Узнадзе, розкриваючи певні аспекти взаємовідношень неусвідомленого і усвідомленого, дає можливість розглядати установку як механізм навіювання. Останнє, створюючи установку індивіда, формує потреби, ставлення особистості в цілому до виконання певних дій.

Установка, розкриваючи механізм навіювання, дає можливість побачити структуру поведінкового акту в світлі школи грузинських психологів. Відповідна поведінка лише за наявності певних потреб і під впливом об'єктивного середовища, налаштування всіх фізичних і психічних процесів на здійснення певного акту діяльності якраз і складає установку індивіда. Оскільки вона не є фактом свідомості, можливо допустити реальність існування в діяльності мозку неусвідомленої форми можливого прогнозування. І.Т. Бжалава вважає, що "... залишаючись поза сферою свідомості, установка вирішальним чином впливає на зміст і хід пізнання" (Бжалава И.Т. Психология установки и кибернетика. — М.: Наука, 1966. — С. 90). Якщо між зовнішньою ситуацією і установкою індивідуума немає відповідності, людина зупиняється, не реалізує установку, починає порівнювати реально існуючу ситуацію з прогностичною.

У процесі внутрішньої роботи відбувається зміна установок, оскільки людині доводиться доволі часто виконувати дії, які певним чином по-

в'язані з боротьбою мотивів, виробленням готовності до виконання волевого акту.

І.Т. Бжалава про цю боротьбу пише так: “Якщо відтворити в досліді боротьбу двох установок, то енергійний акт рішення буде попереджати боротьба двох установок. Максимальна концентрація волі в процесі цієї боротьби завершується тим, що попередньо фіксована установка абсолютно подавляється і її змінює установка, яка відповідає намірам піддослідного “ (Там же. — С. 242).

Таким чином, формування установки залежить від внутрішнього стану організму.

У ситуації психічного розслаблення, яке має місце на сугестопедичних заняттях, за умови загального гальмування клітин головного мозку з метою нівеляції так званої “паразитної активності”, відбувається звуження свідомості, що значно полегшує завдання вироблення установки. Але слід зауважити, що подальша реалізація її вирішальним чином буде залежати від відповідності ситуативного прообразу, створеного установкою, і реальної ситуації.

У цьому випадку створення установки і її реалізація являють собою своєрідну модель навіювання.

Установки мають властивість закріплюватися і фіксуватися. У такому випадку, як вважає І.Т. Бжалава, установка зумовлює поведінку живої істоти, є психологічною умовою її здійснення і робить зрозумілою поведінку суб'єкта в певних конкретних умовах.

Реалізація установки людини відбувається у відповідності з інформацією, яка є важливим компонентом першої. Інформація, тобто повідомлення, може сприйматися не тільки свідомістю, а й підсвідомістю. Отже, ця інформація створює установку навіть тоді, коли вона сприймається суб'єктом без належного контролю свідомості. Однак установка, забезпечуючи вибір і засвоєння інформації, не перевіряє її.

Згідно висновків І.Т. Бжалави в установку як модель поведінки включений алгоритм управління. Чіткість сформованої установки зумовлює високу готовність організму до заданої дії.

Відповідно, навіювання, створюючи установку, може певним чином визначати поведінку людини.

Ефект навіювання, як це вперше в історії науки виявив І.П. Павлов, полягає в концентрації збудження в певній ділянці кори головного мозку. Якщо це сильне збудження і проходить воно в умовах загальмованості всієї іншої кори, зміст навіюваного впливу набирає великої сили. Це фізіологічне явище знаходить свій вияв у психіці в тому, що свідомість зву-

жується і за рахунок цього зосереджується на чомусь одному. За таких умов вона не здатна належним чином контролювати дії людини і її психічний стан. Однак це абсолютно не означає повного відриву неусвідомленого від свідомого в процесі навіювання і реалізації навіюваних установок.

Таким чином, теорія установки дозволяє зрозуміти механізм навіювання, завдяки якому, створюючи відповідні раціональні установки, педагог може цілеспрямовано впливати на свідому активність особистості, певним чином формувати доцільні мотиваційні комплекси.

Та, незважаючи на це, ми далекі від того, щоб мотиваційному комплексу сугестопедії приписувати монополізм істинності. Згодом ми побачимо, що і його засобів недостатньо для того, щоб вирішувати найважливіші завдання, які ставить перед освітою сучасна її філософія.

Певну субстанціональну єдність порівнюваних мотиваційних комплексів традиційної та сугестопедичної навчальних систем становлять різні боки одного і того ж явища. У той час, коли традиційна навчальна система прослідковує динаміку мотивів, які в основному фіксуються у сфері свідомості, то сугестопедія основну увагу звертає на глибинні начала останніх, що пов'язано зі сферою підсвідомого. Отже, обидві навчальні системи певним чином взаємодоповнюють одна одну.

Якщо ж вести мову про особливості мотиваційних комплексів кожної з навчальних систем у зв'язку з потребами у врахуванні унікальної особливості особистості кожного учня, яка не може бути зведена до певної загальної суті, то слід зробити такий висновок: а) традиційна навчальна система намагається варіювати набір мотивуючих засобів стосовно того чи іншого учня, в значній мірі спираючись на тип його темпераменту; б) сугестопедія у цьому випадку виходить зі ступеня навіюваності учня і керується попередньо визначеними симптомокомплексами. Однак у цьому напрямку можливості як однієї, так і іншої навчальних систем обмежені.

З погляду глибинної істинності сугестопедія має ту перевагу, що, на відміну від традиційної навчальної 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 ж традиційною навчальною системою теоретичного обумовлення підсвідомих чинників у мотивації у багатьох випадках призводить до невмотивованості навчального процесу, що негативно відбивається не лише на знаннях учнів, а й на їх здоров'ї.

Визначення меж прогресивного характеру мотивації навчання у кожній із навчальних систем має свої особливості. Коли у традиційній навчальній системі ця межа пов'язана із втратою позитивними мотивами навчання своїх, образно кажучи, коренів, які певним чином сягають сфери підсвідомості, то у сугестопедії такою межею є ступінь навіювання, у ході якого учитель-сугестолог цілеспрямовано створює ту чи іншу доцільну установку. Навіювання в 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 гальмівних процесів у інших ділянках, то ми уже матимемо справу не з сугестопедією, а з релаксopedією, де діють дещо відмінні характеристики. Варто зауважити, що остання теж має свою межу, якою є гіпнотичний сон. Перехід через цю межу вводить нас у такий напрям сугестопедagogіки, як гіпнопедія.

На жаль, ні сугестопедія, ні традиційна навчальна система не вказують конкретних шляхів формування таких мотивів навчальної діяльності, які впливали б із характеру особистості учня як системи. Натомість часто учням як складно організованим системам нав'язують шляхи їх розвитку, замість того, щоб визначитися як сприяти їх власним тенденціям.

Ні в одній, ні в іншій навчальній системі не розроблені шляхи формування мотиваційних комплексів, які б сприяли розв'язанню головної суперечності педагогічного процесу — суперечності між загальними й індивідуальними інтересами, між загальносуспільним “треба” і власне особистісним “хочу”.

Справі поліпшення мотиваційних основ навчального процесу у сучасній школі покликане служити реформування освіти, яке розпочало Міністерство освіти і науки України. Принципове значення тут матиме нівеляція негативних мотивів навчання, яка пов'язана із зміною системи оцінювання знань і визначає такі критерії оцінювання останніх, які ґрунтуються на позитивному принципі.

Отже, проектуючи сугестопедичну навчальну діяльність, слід здійснювати наступне:

1. На передній план діяльності учня ставити не операційний бік, а мотиваційний.

2. Враховуючи те, що високу мотивацію несе критерій задоволення, насамперед створювати умови для реалізації принципу радісного, напруженого навчання і концентративної психорелаксації, для чого необхідна одночасна реалізація інших принципів сугестопедії.

3. Формувати педагогічно доцільні установки, які є своєрідними “мостами” між певними формами неусвідомлених переживань і об’єктивною поведінкою особистості.

4. Формування таких установок здійснювати у ситуації психічного розслаблення в умовах загального гальмування клітин головного мозку з метою нівеляції так званої “паразитної активності”. Такі умови слід створювати не тільки під час проведення сеансів запам’ятовування, а й у ході засвоєння навчального матеріалу на творчому рівні.

5. Добиватися чіткості сформованих установок, оскільки це зумовлює високу готовність організму до заданої дії.

6. Поєднувати мотиви, які фіксуються у сферах свідомості та підсвідомості.

7. Під час формування педагогічно доцільних мотивів орієнтуватися на ступінь навіюваності учня і керуватися тими симптомокомплексами, які відповідають певному ступеню навіюваності.

8. Межею прогресивного характеру мотивації сугестопедичного навчання вважати ступінь навіювання, який не повинен виводити учня за межі звичайного стану свідомості.

2.2.4. Принципи відбору і структурування змісту освіти в сугестопедичному навчанні

Зміст шкільної освіти є категорією історичною. Кожний період життя суспільства висував стосовно нього свої вимоги, які обумовлювались конкретною історичною обстановкою. Ці вимоги знаходили і знаходять своє відображення в державних документах, загальнопедагогічній та методичній літературі. Керується ними і вчитель, готуючись до кожного окремого заняття, бо, як вважає академік М.Д. Ярмаченко, першим етапом у цій підготовці є продумування змісту уроку.

Конкретний зміст освіти, будучи підпорядкованим завданням та цілям її, допомагає конкретизувати методи, форми та засоби його реалізації.

Цим і пояснюється першочерговість його розгляду стосовно вищезазначених компонентів традиційної та сугестопедичної дидактичних систем.

У першу чергу розглянемо проблему поєднання традиційних компонентів змісту шкільної освіти з нетрадиційними і характер її вирішення, як традиційною так і сугестопедичною навчальними системами.

Тривалий час основними компонентами змісту освіти вважались такі з них, як знання, уміння та навички — традиційний ЗУН. Неправомірність такого підходу яскраво розвінчує Б.М. Неменський. “Якби творчі сили людини залежали тільки від знань і їх обсягу, — пише він, — то будь-який сучасний школяр, знаючи більше за Арістотеля, був би більш творчою людиною, ніж Арістотель. У той же час зустрічається немало людей, які знають менше деяких ерудитів, але набагато краще працюють творчо” (Неменский Б.М. Мудрость красоты. — М.: Просвещение, 1987. — С. 36).

Проблема змісту освіти поглиблюється ще й тому, що досвід бачення світу, визначення свого місця в ньому, творчої діяльності нагромаджувався людством не лише завдяки одним каналам науки.

Це у свій час чітко помітив В.І. Вернадський. “Науковий світогляд — писав він, — не дає нам картини світу у справжньому його стані. Він не виявляється тільки в незаперечних “законах Природи”, він не полягає цілком у точно визначених фактах чи констатованих явищах. Науковий світогляд не є картиною Космосу, яка розкривається у своїх вічних і не порушних рисах перед тим, хто вивчає його ... Науковий світогляд є творінням і виявом людського духу; поряд з ним проявом тієї ж роботи слугують релігійний світогляд, мистецтво, громадська і особиста етика, соціальне життя, філософська думка чи споглядання. Подібно до цих великих відображень людської особистості і науковий світогляд змінюється в різні епохи у різних народів, має свої закони змін і визначені ясні форми вияву” (Вернадский В.И. Труды по всеобщей истории науки. — М.: Наука, 1988. — С. 48).

Великий учений у зв’язку з цим вважає, що науковий світогляд розвивається в тісній взаємодії з іншими сферами духовного життя людства. Звідси висновок про те, що відокремлення наукового світогляду і науки від одночасно чи раніше протікаючої діяльності людини у сфері релігії, філософії, суспільного життя чи мистецтва неможливе.

Це було сказано на початку ХХ століття. В другій половині його цю ж саму ідею продовжує розвивати професор Массачусетського технологічного інституту Дж. Вайценбаум. “Звичайно, багато-чому з того, що ми вважаємо сьогодні корисним, — говорить він, — ми зобов’язані науці. Однак її можна розглядати також і як наркотик, до якого уже виробилася звичка. Наше безкінченне напихання наукою не тільки привело нас до залежності від неї, але, як це буває із багатьма іншими ліками, які використовуються у всезростаючих дозах, наука поступово перетворилася у повільно діючу отруту” (Вайценбаум Джон. Возможности вычислительных машин и человеческий разум. — М.: Наука, 1982. — С. 44). На думку

професора, біда в тому, що з боку здорового глузду наука перетворилась у єдино законну форму пізнання. А приписування здоровим глуздом безсумнівності науковому знанню, яке нині стало догмою, фактично “... лишило законної сили всі інші форми пізнання” (Там же. — С. 40).

Подібні думки знаходять своє місце і в галузі філософії. В посібнику з філософії за редакцією І.Т. Фролова читаємо: “Задамося питанням, чи можна віднести науку до позитивних, корисних чи негативних шкідливих для людей явищ? Однозначну відповідь дати важко, бо наука — як ніж, який у руках хірурга-цілителя творить добро, а в руках убивці — страшне зло. Наука не самодостатня: сама, потребує вартісного обумовлення, вона не може слугувати універсальним духовним орієнтиром людської історії” (Введение в философию / Под ред. Н.Т. Фролова. — М.: Политиздат, 1990. — Т.І. — С. 68).

Упродовж багатьох років ХХ ст. загальновизнаним було включення до складу змісту освіти лише сукупності знань, навичок і умінь. Це було характерним не лише для вітчизняної, а й зарубіжної педагогіки.

Причина такої однобокості має давні історичні корені. У часи античності і Відродження наука була надзвичайно близькою до мистецтва. Доволі часто зустрічалися випадки, коли вчені займалися мистецтвом, а діячі мистецтва були одночасно вченими. За таких умов у створенні цільної картини світу брали участь наука і мистецтво, розум і почуття, раціональне та ірраціональне. З розвитком техніки у ХІХ ст. наука стає переважно раціональною, відбувається перехід від гуманітарного мислення до переважно технократичного. Потреба в конкретних знаннях і вміннях привела до того, що у зміст освіти включали лише її традиційні компоненти. Однак це було неправомірно. Адже останній покликаний забезпечувати засвоєння основ соціального досвіду людства, який потрапляв до людей не лише через канал науки, а й через канали мистецтва, релігії, філософії, інтуїції тощо. Тому зміст освіти необхідно було б черпати із усіх складових соціального досвіду. Образно кажучи, замість чорно-білого моно слід використовувати кольорове стерео.

Уся система освіти тривалий час і у нашій країні, і за кордоном настирливо копіювала всезростаючу диференціацію науки, в якій, як вважає лауреат Нобелівської премії Ілля Пригожин, панує “...фрагментарність, немає того синтетичного підходу, який пов’язує різні науки” (Пригожин И. Делать не физику Бога, а физику человека // Известия. — 1993. — 24 июля).

За предметної диференціації шкільних знань, вважає В.П. Зінченко, “... вони розірвані і нагадують горох, розсипаний між предметами і у них

самих... Міжпредметні зв'язки шукаються у міждисциплінарних наукових зв'язках, а не в діяльнісному і соціальному контекстах. У результаті освіта втрачає культурний, моральний, особистісний, а разом з тим і предметозмістовний чи предметно-діяльнісний контекст і смисл. Це значить, що відбувається розрив між освітою і культурою, освітою і життям, ба навіть освітою та наукою” (Зінченко В.П. Освіта. Мистецтво. Культура // Початкова школа. — 1990. — №9. — С. 3).

Ще раніше на цей розрив звернула увагу група дидактів на чолі із М.Н. Скаткіним, І.Я. Лернером, В.В. Краєвським [312, 364, 365].

Розглянувши основні елементи соціального замовлення суспільства школі, вони прийшли до висновку, що головним тут є передача підростаючому поколінню основ соціального досвіду. В останньому вони виділили чотири його елементи:

- 1) знання про природу, людину, техніку;
- 2) досвід способів діяльності (навички, уміння);
- 3) досвід творчої діяльності;
- 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, до своєї діяльності.

Таке розуміння соціального досвіду призвело до того, що у структурванні змісту освіти необхідним став не лише відбір потрібних знань та способів діяльності, як це робилося раніше, а й розробка змісту останніх двох елементів, які раніше розглядалися як цілі навчання.

Це виявилось нелегким як для традиційної навчальної системи, так і для сугестопедії. Зокрема, передача досвіду творчої діяльності утруднена через те, що по сьогоднішній день у світовій педагогічній практиці не напрацьовано загальновизнаних методик навчання творчості. Але як традиційна навчальна система т,ак і сугестопедична, передбачаючи творчий рівень засвоєння знань, напрацьовують певні системи творчих робіт, нерідко з цією метою застосовують ігрові, дослідні, евристичні методи навчання. Крім цього, традиційна педагогічна практика у процесі творчого засвоєння знань вчить учнів здійснювати процедури творчої діяльності, визначені І.Я. Лернером. Зміст їх полягає у вміннях:

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. Пошуку альтернативи рішення чи способу рішення.

6. Комбінування раніше відомих способів вирішення проблемних задач у новій. Зрозуміло, що такі ж самі процедури творчої діяльності певним чином може здійснювати і сугестопедія.

Однак ні в одній, ні в іншій навчальній системі не визначені критерії оцінки творчих здібностей учнів, не розроблені ні методика, ні технологія засвоєння творчих процедур, не визначений їх об'єм, не напрацьовуються методи народження нових ідей, засоби, які б допомагали трансформувати думку на новий шлях у вирішенні проблеми.

Врахуванню унікальної особливості особистості кожного учня, яка не може бути зведена до загальної суті, особливо у справі засвоєння творчого досвіду, як в одній, так і в другій навчальній системі покликані сприяти індивідуалізовані домашні завдання, які носять, на жаль, фрагментарний характер.

Якщо ж вести мову про тенденції у формуванні співвідношень між різними рівнями знань, то слід зауважити, що коли у традиційній навчальній системі акценти робляться на творчий рівень засвоєння знань, то у сугестопедії — в основному на репродуктивний. Основні переваги останньої якраз і полягають у значно зрослих можливостях засвоєння репродуктивного матеріалу, чому вивчення іноземної мови і стало, образно кажучи, “полігоном” для сугестопедії.

Наскільки важливим для особистості зокрема і суспільства в цілому є засвоєння досвіду творчої діяльності, як компонента освіти, свідчать слова М.Н. Скаткіна: “Якщо людину постійно привчати засвоювати знання і вміння у готовому вигляді, можна приглушити її природні творчі здібності. Людина, яка не привчена мислити самостійно і засвоює усе в розжованому вигляді, виявляється через певний час нездатною реалізувати задатки, дані їй від природи” (Скаткин М.Н., Краевский В.В. Содержание общего среднего образования: Проблемы и перспективы. — М.: Педагогика, 1981. — С. 106].

Наступний компонент змісту освіти — досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу специфічний в силу того, що він не полягає ні в знаннях, ні в вміннях. Сфера почуттів людини не співпадає з уже розглянутими компонентами змісту освіти. Досвід згаданого ставлення визначають як універсальний у силу того, що він необхідний людям всіх професій у всіх сферах суспільного життя.

Через це М.Н. Скаткін вважає, що доки та чи інша світоглядна ідея не викликала в людині певного емоційного ставлення, доти ця ідея не стала частиною її світогляду.

Невідповідність змісту сучасної освіти соціальному замовленню суспільства, на думку Б.М. Неменського, полягає в тому, що якраз два останні компоненти змісту освіти останнім часом школа не усвідомлює і не реалізує. А без цього не може дати справжнього ефекту реалізація двох

перших. “Як і раніше — пише Б.М. Неменський, — закриваються очі на те, що досвід творчості, так само, як і розвинута людська чуттєвість — базис формування морально-ціннісних основ особистості, — не передаються, не успадковуються через знання і навички. Тут потрібний особливий педагогічний інструментарій! І він є. На жаль, самі дидакти ще не усвідомлюють, що для вирішення цих проблем, окрім науковості, необхідно передбачити ще і художність, як другий, рівнозначний дидактичний принцип загальної педагогіки. До речі, тоді виникне, як один із основних і рівноправних методів пізнання, шлях освоєння змісту через його переживання — шлях мистецтва” (Неменський Б.М. Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989. — С.103-104).

Відсутність дидактичного принципу художності у вітчизняній педагогіці призвела до того, що викладання навчальних дисциплін у школах будувалося в основному на лінійній (в розумінні — сухій, логізованій, без емоційної присутності — С.П.) основі, що часто викликало в учнів відразу до навчання, втрату інтересу до нього. Таке порушення балансу чуттєвого і раціонального у процесі пізнання змусило у свій час українського дидакта В.І. Помагайбу обумовити як окремий дидактичний принцип емоційність. Його одразу ж визнала частина дидактів. Зокрема, у посібнику “Педагогіка” за ред. М.Д. Ярмаченка з приводу цього сказано: “Позитивні за своїм змістом переживання учителя та учнів ... сприяють підвищенню ефективності навчання. Негативні ж емоції гальмують успішну навчальну діяльність” (Педагогіка / За ред. М.Д. Ярмаченка. — К.: Вища школа, 1986. — С. 158).

Однак між емоційністю і художністю є суттєва різниця, оскільки перша може у багатьох випадках породжуватися азартом змагань, гри, суперництва, що не завжди властиве для другої. Великі вітчизняні педагоги силою свого таланту відчували необхідність визнання художності як окремого дидактичного принципу і на цій основі відродження цільності дитячого світосприйняття. Зокрема, В.О. Сухомлинський з приводу цього писав: “Я все більше переконувався, що образне бачення світу і намагання передати почуття краси словом — це душа і серце дитячого мислення. Дитяче мислення — художнє, образне, емоційно насичене мислення. Щоб дитина стала розумною, доскіпливою, потрібно у ранньому дитинстві дати їй щастя художнього бачення світу” (Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. — К.: Радянська школа, 1987. — С. 77). Тому художність як принцип була беззаперечно введена ним як у навчальну, так і у виховну практику. Майже всі його учні писали вірші, роздували “свіжий вітер

казки”, слухали на уроках музичні твори з поясненням учителя, яке являло собою закінчену художню розповідь, що покликана була пробудити почуття, викликати переживання, створити в уяві яскраві картини. Доволі часто розглядання картин, на думку педагога, зумовлювало поглиблене пізнання речей і — що особливо важливо — пізнання світу почуттів. Під час екскурсій і походів підлітки розрізняли відтінки кольору листя, трави, неба, троянд. Коли ж не знаходили у мові слів, щоб назвати всі відтінки, придумували власні поетичні назви.

Художнє бачення світу поряд із науковістю в осягненні його допомагало В.О. Сухомлинському певним чином реалізувати не лише такий компонент шкільної освіти, як досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, а й досвід творчої діяльності. Це підкреслює талановитий педагог у своєму творі “Серце віддаю дітям”. “Дитяче бачення світу, — пише він, — це своєрідна художня творчість... Діти переживають бурхливу радість, сприймаючи образи оточуючого світу і додаючи до них що-небудь від фантазії. Емоційна насиченість сприйняття — це духовний заряд дитячої творчості. Я глибоко впевнений, що без емоційного піднесення неможливий нормальний розвиток дитячого мозку” (Там же. — С. 46).

Таким чином, поза художністю як одним із визначальних дидактичних принципів власної педагогічної творчості В.О. Сухомлинський не став би самим собою.

Без передачі учням досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, педагогічним інструментарієм якого покликані стати дидактичні принципи емоційності та художності, утруднена передача досвіду творчої діяльності, оскільки в основі будь-якого творчого процесу лежить художнє начало, пов’язане із художньо-образним баченням світу. Таке бачення бере свій початок від витоків дитинства з його першою колисковою піснею, пошепки розказаною казкою, барвистими малюнками, олюдненням іграшок.

Слід сказати, що широка масова вітчизняна педагогічна практика у застосуванні художності як одного з дидактичних принципів пішла набагато вперед у порівнянні з педагогічною теорією. Учителі на своїх уроках широко використовували і продовжують використовувати найрізноманітніші художні засоби, інколи перетворюючи ці уроки у яскраво виражені сугестопедичні. На моє запитання з чого вона виходила, готуючи подібний урок, учасниця фінальних змагань учителів географії Всеукраїнського конкурсу “Учитель року — 1999” у м. Чернівцях Л. Козак відповіла: “А я серцем відчуваю, що треба іти цим шляхом”.

Але тут помітна інша крайність. Частина учителів використовує художні засоби як самоціль. Основна мета — привернути увагу до уроку барвистістю його форми, прикрити нею змістовну бідність останнього. Це відбувається за умови, коли використання художньо-образного бачення світу не пов'язується належним чином із науковою суттю виучуваних об'єктів, явищ, процесів тощо. На жаль, глибоких теоретичних та надійних практичних напрацювань у цьому напрямку у вітчизняній педагогіці сьогодні недостатньо, що й утруднює засвоєння учнями як досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, так і досвіду творчої діяльності.

Сугестопедична навчальна система вирішує згадані проблеми дещо своєрідно. Завдання передачі підростаючим поколінням досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу та досвіду творчої діяльності покликано вирішуватися за допомогою застосування принципу єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації, який тісно зв'язаний із принципом радості, ненапруженості і концентративної психорелаксації, що, по суті, являє собою принцип глобальності. Це дозволяє використати не тільки ті сприйняття учня, які потрапляють у центр його свідомості й уваги, а й деякі елементи емоційної сфери, установку, мотивацію, інтереси і спрямованість, периферійні перцепції. Принцип єдності свідомого-парасвідомого і інтегральної мозкової активації, вимагаючи одночасно участі у пізнанні двох мозкових гемісфер, коркових і підкоркових структур, опирається, головним чином, на художньо-образне бачення світу з його унікальними інтуїтивними елементами. Вирішальну роль тут покликана зіграти так звана естетизація навчального матеріалу, яка здійснюється у процесі його глобалізації. В її основі лежить художня образність, яка тісно пов'язана з емоційністю, засобами артистизму учителя-сугестолога. Нерозривний зв'язок естетизації навчального матеріалу з об'єднанням його у "глобальні" теми слугує гарантією від самоцільності першої, на чому особливо наголошує Г.К. Лозанов. І естетизація, і глобалізація, на думку вченого, лежать в основі сугестопедичної навчальної системи. Глобалізація навчального матеріалу в рамках його естетизації, забезпечуючи "сміслову узагальненість 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, стилізована під "дерево пізнання", озброює учнів умінням глибше проникати в глибинну суть виучуваних об'єктів, явищ, процесів, подій, фактів.

У свій час ще на початку XX століття це помітив знаменитий російський географ В.П. Семенов-Тянь-Шанський. Він уже тоді не уявляв

географічної освіти без глобалізації на художній основі великих масивів географічної інформації. У зв'язку з цим писав: “Художній пейзаж має колосальне, визначальне значення для географічної науки, оскільки вона вся заснована на зорових враженнях і наскрізь пройнята ними. Фотографія, однотонна і кольорова, забуваючи своїми подробицями, не дає й тіні тієї ілюзії, яка необхідна для здорового і міцного сприйняття істинно географічного стилю місцевості. Весь той дрібний хмиз, який вона показує в такій щедрості, необхідно спочатку вирубати, щоб схований за ним географічний стиль постав у всій своїй ясності. А вирубати його можуть спільними, дружніми зусиллями тільки географ з художником і ніхто інший, так само, як чудовий ботанічний парк можуть розбити і розвести тільки ботанік знову ж таки спільно з художником (Семенов-Тянь-Шанський В.П. География и искусство // География в школе. — 1993. — №21. — С. 27).

На кожному сугестопедичному занятті мистецтво виступає як основний чинник. Є. Гатєва, яка тривалий час досліджує в НДІ сугестології проблеми глобалізованої художньої організації сугестопедичного навчального матеріалу, прийшла до висновку, що глобалізована художня організація сугестопедичного навчального процесу дозволяє забезпечити цілісність світосприйняття, найповніше засвоєння основних компонентів змісту шкільної освіти за рахунок здійснення переходу без втрати енергії і часу від певної знакової системи однієї навчальної дисципліни до нової знакової системи іншої навчальної дисципліни.

Завдяки глобалізації на художній основі навчального матеріалу сугестопедія отримує можливість успішно розв'язувати і таку проблему, пов'язану зі змістом шкільної освіти, як відповідність шкільного навчального предмету науці, яку він представляє. Цю проблему чітко ви-світлив академік Б.М. Неменський. У ході вивчення її він звернув увагу на неспівпадання характеру та об'єму вузівських знань тієї чи іншої дисциплін і тих же самих характеристик шкільного предмету, який представляє цю дисципліну. З метою пристосування першого до малої кількості годин, відведених на вивчення шкільного предмету, “...обрубуєм до мінімуму, фактично поступаючи ідентично обрубуванню живого гіллястого 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 застосувати” (Неменський Б.М. Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989. — С. 130). Вихід зі становища, що склалося, вчений

вбачає в тому, щоб “...не обрубувати гілки, а поставити завдання начебто “звернути” знання науки “ в насіннячко”, щоб у цьому маленькому предметі сконцентрувалася справжня життєздатність — можливість прорости і розвинутися у живе дерево, щоб у цьому насіннячку можна було проглянути не деталь, а цілісний образ всього квітучого дерева — з корінням, яке простягається у минуле, і кроною, яка росте в майбутнє” (Там же).

Сугестопедія з глобалізацією її навчальних тем на основі уже згадуваної естетизації дозволяє формувати згадуване “дерево науки”. Але саму природу “насіннячка” не розкриває.

Слід сказати, що проблема структування 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 вирішення певним чином зводиться до реконструкції змісту навчального матеріалу з метою надання йому такої структури, яка сприяла б засвоєнню знань у цілісній системі.

На теренах СНД намагання систематизувати навчальний матеріал шляхом його глобалізації у певній мірі характерне для роботи багатьох учителів-новаторів.

Наприклад, у А.М. Лисенкової, учительки початкових класів, така систематизація матеріалу пов’язана з так званими опорними схемами. Вони являють собою висновки, які народжуються на очах в учнів у момент пояснення і оформляються у вигляді карток, таблиць, креслень, малюнків, набірної полотна. Такі опори завдяки своїй конкретиці дозволяють сконцентрувати значні обсяги навчального матеріалу. Вони завжди перед очима учнів, часто використовуються на уроці, допомагають учням довести уявлення з теми, що вивчається, до формування понять та стійких навичок. Однак масштаби глобалізації тут порівняно з навчальною системою Г.К. Лозанова значно менші. Елемент естетизації зглобалізованого матеріалу має фрагментарний характер, що вносить певну специфіку в навчальний процес.

Цікавими є підходи до проблем системності, а відтак і глобалізації навчального матеріалу вчителя-новатора В.Ф. Шаталова. Віктор Федорович — природжений учитель-сугестолог, який застосовує оригінальні сугестопедичні підходи в навчальному процесі.

Формування системності знань він пов’язує, в першу чергу, з глибоким засвоєнням теорії, яка пізніше стає надійною базою для практичних занять творчого характеру. За такого його підходу до навчання у дітей практично не буває прогалин у знаннях.

Глобалізація навчального матеріалу відбувається у вигляді викладу його великими блоками (темами, розділами), що дає можливість краще осмислити останній, усвідомити логічні взаємозв'язки.

Першим етапом формування системності знань учнів виступає розгорнуте, образно-емоційне пояснення вчителем відібраних для уроку параграфів. На відміну від Г.К. Лозанова, “дерево пізнання” тут розкішніше, багатше. Естетизація забезпечується шляхом застосування нетрадиційних дидактичних принципів художності та емоційності. Але так званий “концертний настрій” виражений значно слабше, ніж у навчальній системі болгарського вченого. Він носить переважно супутній характер, у той час коли у Г.К. Лозанова — на передньому плані.

Другий етап засвоєння навчального матеріалу полягає у стислому викладі його за опорним плакатом, тобто збільшеною копією аркуша з опорними сигналами, озвучуванням, розшифровкою закодованих за допомогою різноманітних символів основних понять, логічних взаємозв'язків між ними.

Цей напрямок продовжується і у ході третього етапу, який пов'язаний із вивченням опорних сигналів, отриманих кожним учнем і включених у їхні альбоми.

Четвертий етап дозволить дещо збагатити загальне частковим, оскільки робота з аркушем опорних сигналів буде поєднуватися з роботою з підручниками у домашніх умовах.

Однак п'ятий і шостий етапи (письмове відтворення опорних сигналів на наступному уроці та пізніше — відповіді за опорними сигналами) знову повертатимуть учнів до другого та третього етапів. І лише сьомий етап зумовить подальше поглиблення раніше вивченого матеріалу.

Незважаючи на це, навіть за такої постановки справи створюється надійна теоретична основа знань і вивільнюється резерв часу для формування практичних навичок, передачі учнями досвіду творчої діяльності та емоційно-ціннісного ставлення до світу. Найчастіше це реалізується на “уроках відкритих думок”.

На наш погляд у підходах до структування змісту навчального матеріалу, його глобалізації та формування пов'язаної з нею системності знань у обох талановитих педагогів помітні певні крайності.

Наприклад, болгарський учений особливу увагу приділяє 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 пізнан-

ня” обростатиме листям, яке символізує частковості, на наступних уроках, упродовж яких учні часто повертатимуться до образів, навіяних концертним сеансом. Це гарно сприймається в ідеї. Але надзвичайно важко уявити забезпечення в широких масштабах концертними сеансами всіх зглобалізованих тем шкільної програми. До того ж вимагається з метою виховання хорошого смаку в учнів, щоб у концертних сеансах були задіяні професіонали. Реальність широкомасштабних подібних підходів більш ніж сумнівна.

У свою чергу слід сказати, що у В.Ф. Шаталова у засвоєнні репродуктивного рівня знань помітна інша крайність — опора на “лівопівкульне” сприйняття виучуваного матеріалу, що й потребує його семиразового повторення, ведучи до певної “механістичності” в запам’ятовуванні. Розуміючи, що крен в одну сторону небезпечний, оскільки порушується цілісність людського світосприйняття, учитель “відкуплюється” від “правопівкульного” сприйняття емоційністю та художністю розповіді на першому уроці та зоровою “опорою” без емоційної присутності на всіх наступних.

Та, оскільки на першому уроці зглобалізованої теми сконцентровано великий обсяг навчального матеріалу, то у процесі структурування його змісту відповідну системність знань, цілком зрозуміло, на цьому етапі сформуванню не вдається. Ця можливість реалізується лише після завершення повного циклу вивчення глобалізованої теми.

Як бачимо, в обох талановитих педагогів кінцевий результат засвідчує високу ефективність засвоєння традиційних компонентів змісту шкільної освіти, хоч у деяких випадках ідуть вони протилежними шляхами.

Однак підходи В.Ф. Шаталова теж не отримують масового поширення. Причини тут, на жаль, подібно як і у Г.К. Лозанова, також пов’язані із суто практичною основою.

Таким чином, на порядку денному стоїть питання створення “дешевих” навчальних сугестопедичних систем, які можна було б застосовувати у масовому порядку.

Зміст освіти та характер його структуризації грає помітну роль у вирішенні головної проблеми педагогічного процесу, яка полягає у суперечності між загальними та індивідуальними інтересами. Велике значення тут має духовність як новий нетрадиційний компонент змісту сучасної освіти, який впливає із концепції гуманітаризації шкільної освіти, розробленої АПН України (С.У. Гончаренко, Ю.І. Мальований). У ній ідеться про спрямування освітнього процесу на формування передусім духов-

ного світу особистості, утвердження духовних цінностей як першооснови у визначенні мети та змісту освіти.

Отже, стосовно вирішення проблеми змісту сучасної шкільної освіти засобами сугестопедії та традиційної навчальної системи впливають певні висновки.

Створення у процесі навчання цілісної картини світу, його життя засобами лише однієї науки збіднює її. Доцільним тут є паралельне використання засобів мистецтва, філософії, творчої інтуїції, що певним чином характерне для сугестопедії.

Для того, щоб освіта слугувала універсальним духовним орієнтиром для підростаючого покоління, необхідно такі традиційні компоненти її змісту, як знання, уміння та навички, поєднувати із передачею школярам досвіду творчої діяльності, досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, формуванням духовності нерелігійними засобами. Педагогічним інструментарієм поєднання традиційних і нетрадиційних компонентів змісту освіти покликані служити нетрадиційні дидактичні принципи художності й емоційності, які у сугестопедичній навчальній системі складають такий її елемент як естетизація, що поєднується з особливим видом структування змісту навчального матеріалу — глобалізацією. У традиційній навчальній системі подібні до останньої підходи нерідко спостерігаються у педагогічній діяльності учителів-новаторів.

На жаль, ні в традиційній, ні в сугестопедичній навчальних системах не розроблені конкретно шляхи передачі підростаючому поколінню досвіду творчої діяльності, формування високої духовності нерелігійними засобами.

Як в одній так, і в іншій навчальних системах намагання врахувати унікальну особливість особистості кожного учня, яка не може бути зведена до загальної суті, здійснюється шляхом індивідуалізованих домашніх завдань, які, на жаль, носять фрагментарний характер.

Причиною того, що “полігоном” для сугестопедії виявилось вивчення іноземних мов, є зосередження останньої на репродуктивному відтворенні великих масивів інформації, що суттєвого впливу на засвоєння учнем досвіду творчої діяльності немає. У свою чергу традиційна навчальна система, роблячи акценти на творчий рівень засвоєння нових знань, не завжди забезпечена необхідним їхнім репродуктивним рівнем, що часто призводить до невтішних загальних результатів.

На жаль, ні сугестопедія, ні традиційна навчальна система не мають детально розробленої теорії, за образним висловом Б.М. Неменського, звернення знань у насіннячко, яке б мало здатність прорости і розвину-

тись у квітуче дерево науки? Через це можливості вирішення проблеми співвідношення науки із шкільним предметом в однієї і другої обмежені.

Поза увагою сугестопедії залишилася розробка шляхів розв'язання головної суперечності педагогічного процесу. У той же час у традиційній навчальній системі такі шляхи розробляються. Це помічається у педагогічній практиці учителів-новаторів та в діяльності школи діалогу культур.

Проектуючи сугестопедичний навчальний процес, насамперед слід приступати до структурування навчального матеріалу. Для цього на основі програмних вимог та головних закономірностей навчальних дисциплін його об'єднують у так звані глобальні теми. Це дає можливість цілісного охоплення великих обсягів навчальної інформації, формування образної основи у його засвоєнні на базі первинного синтезу.

Як правило, глобальна тема об'єднує навчальний матеріал кількох уроків, що співвідноситься з вимогами навчальних програм та тематичним обліком знань. Включає в себе найголовніші закономірності, ідеї, теорії, закони, а також найхарактерніші або найяскравіші їх ілюстрації. Для того, щоб вона створювала яскравий образ, який би надовго запам'ятовувався, навчальний матеріал естетизується найчастіше на основі певної літературно-художньої легенди. У цьому випадку зміст навчання природничих дисциплін поєднується із змістом навчання гуманітарних дисциплін, що відповідає вимогам гуманітаризації навчального процесу, а також дозволяє реалізувати такий компонент змісту шкільної освіти як досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Розробці глобальної теми може присвячуватися один або й декілька уроків, упродовж яких формується цілісне уявлення про всю визначену навчальною програмою тему або значний її блок, якщо вона велика. В основному під час вивчення глобальної теми реалізуються такі компоненти змісту шкільної освіти, як знання та досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу.

Уміння, навички та досвід творчої діяльності засвоюватимуться на уроках розробки підтем глобальної теми, завдання яких глибше проникнути в суть вивчуваного матеріалу, засвоїти його на творчому рівні.

Коли на уроках, присвячених розробці глобальних тем, загальне, закономірне виступає на першому плані, а часткове, другорядне на другому, то під час розробки глобальних підтем — навпаки.

Передача досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу відбувається на основі застосування сугестопедичного

принципу єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації з метою використати не тільки ті сприйняття, що потрапляють у центр свідомості, а й елементи емоційної сфери, установку, мотивацію, інтереси, спрямованість особистості, її периферійні перцепції.

Глобалізація змісту навчального матеріалу та його так звана естетизація, забезпечуючи смислове узагальнення кодів і укрупнення методичних одиниць на основі основних закономірностей навчальних предметів, сприяють цілісності світосприйняття, найповнішому засвоєнню не тільки традиційних, а й нетрадиційних компонентів змісту шкільної освіти за рахунок здійснення переходу без втрат енергії та часу від певної знакової системи однієї навчальної дисципліни до нової знакової системи іншої навчальної дисципліни.

Глобалізація змісту навчальних предметів, розробка його в глобальних темах та підтемах можливі лише за умови використання засобів сугестопедичного навчання, які ми розглянемо у наступному підрозділі.

2.3. Особливості сугестопедичних засобів навчання

Принципи сугестопедичного навчання належним чином реалізуються лише за умови використання відповідних психологічних, дидактичних і артистичних засобів.

Психологічні засоби вимагають серйозної підготовки учителів за зразком лікарів-психотерапевтів. Учитель-сугестолог повинен володіти "...мистецтвом зв'язувати периферійні перцепції і емоційний стимул в цілісну психологічну оркестрацію з укрупненим планом" (Лозанов Г.К. Сугестология и сугестопедия // Работен документ за международното експертно съвещание на ЮНЕСКО. — София: Наука и изкуство, 1978.— С. 36).

Особливу вагу має другий комунікативний план, який є потужним джерелом для інтуїтивних вражень співбесідника, у якого на основі них формується певне ставлення до тієї чи іншої ситуації або особистості. То помітний чинник неспецифічної психічної реактивності, яка допомагає оволодівати та керувати сугестивною ситуацією. Мистецтво двоплановості — справа професійних акторів. Воно не завжди приносить успіх у тих випадках, коли пов'язується із великим напруженням. Цю ситуацію враховують у своїй професійній діяльності лікарі-психотерапевти, коли необхідно підняти настрій у хворого, збудити його оптимізм. Часто в останнього з'являється віра у швидке одужання після майже невлесних в умовах звичайного критичного мислення змін у виразі обличчя лікаря,

його погляді, інтонації. Таким чином можна цілеспрямовано впливати на будь-якого слухача. Двоплановість поряд з авторитетністю джерела інфантилізації, атмосферою інформації створюють належні умови для ефективного сугестивного впливу. Оволодіння двоплановістю забезпечує успіх не лише в мистецтві, медицині, педагогіці, а й у побутовому житті. Таким чином, високий артистизм — одна з показових рис талановитого лікаря чи учителя. Але талановитий артист той, хто ширший. Тому щирість у двоплановості грає важливу роль. А щоб вона з'явилася, необхідно любити свою роботу, учнів, з якими працюєш. Без оволодіння двоплановістю проведення сугестопедичного сеансу неможливе.

Володіння двоплановістю — характерна риса будь-якого талановитого педагога. Стосовно цього І.А. Зязюн у своїй книзі “Основи педагогічної майстерності” пише: “У талановитих педагогів щаслива рівновага розуму і почуттів. Їх 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” (Основи педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. — М.: Просвещение, 1989. — С. 54).

Спираючись на досвід тогочасної чехословацької системи підготовки учителя, автори згаданого посібника пропонують звернути особливу увагу у системі підготовки педагога на так звану “біомеханіку” (за В. Мейєрхольдом): формування координації моторної поведінки, уміння володіти своїм тілом, відчувати його. Кінцевим результатом повинна стати здатність повністю підкоряти свою моторну поведінку виявленню певного змісту педагогічного впливу, зробити його автоматичним. Тут же відзначені механізми для досягнення цього. Ними є різноманітні вправи. Одні з них спрямовані на імітацію, яка однак пов'язана не з простим повторенням послідовних рухів іншої людини, а усвідомленим проникненням у її переживання, цілі, мотиви. Інші — на контакт в комплексі міміки, жестів, мови і голосових модуляцій. Ще інші — на ритм, відчуття простору, на опрацювання динаміки поведінки тощо.

Про особливість двоплановості у спілкуванні образно сказав К.С. Станіславський: “Чи не помічали ви у житті або на сцені у час взаємних спілкувань відчуття вольового струму, який виходить із вас і начебто струменить через очі, через кінчики пальців, через пори тіла?” (Станіславський К.С. Собр.соч.: в 9 т. / Гл.ред. О.Н.Ефремов. — М.: Исску-

ство, 1989. — Т. 2. Работа актера над собой. — С. 267). Такий тік “струму” у взаємному спілкуванні великий майстер називав променевипусканням і променесприйняттям.

Таким чином, двоплановість як необхідний атрибут майстерності педагога не є чимось новим для традиційної навчальної системи. Не так уже й рідко використовують її вчителі масових шкіл, викладачі середніх та вищих навчальних закладів.

Однак традиційна навчальна система, на жаль, не націлює учителів чи викладачів на ознайомлення з парасвідомими процесами і цілеспрямоване їх використання в ході навчання, хоч без них не обходиться жодна хвилина заняття.

Дидактичні засоби сугестопедії вимагають укрупнювання методичних одиниць і змістового “узагальнення кодів”. У зв’язку з цим навчальний матеріал глобалізується на основі головних закономірностей навчальних предметів. Поряд з цим вишукуються можливості міжпредметних зв’язків. Глобальну тему Г.К. Лозанов пропонує уявляти наочно, як стилізацію “дерева пізнання”. Образно кажучи, дається дерево і де-не-де листя на гілках. Тобто в глобальній темі знаходить собі місце не лише загальне, а й маркерується на другому плані часткове. Такий підхід немає нічого спільного окремо з індукцією чи дедукцією або аналізом чи синтезом. Останні виступають тут у діалектичній нерозривній єдності.

У ході вивчення глобальної теми учні отримують цілісне враження від виучуваного матеріалу, разом з тим вони пізнають і деталі. Ці деталі закріплюються, розширюються, в них включаються деякі нові елементи, місце яких у цілому учні знають. Тепер уже ці деталі будуть на першому плані, а цілісне, загальне — на другому. Таким чином, двоплановість знайде своє місце і тут.

Характерним у порівнянні з традиційною системою навчання є те, що остання передбачає вивчення кожного елемента ізольовано від змістової цілісності, автоматизацію запам’ятовування здійснює посередництвом часто нудних, стомлюючих вправ і лише перед завершенням вивчення теми намагається з’єднати всі елементи в єдине ціле. У сугестопедичній же системі — все навпаки. Глобалізація навчального матеріалу допомагає учням чи слухачам на самому початку вивчення теми здійснювати узагальнення, бачити головне, суттєве, спільне, не гублячись у подробицях. А на наступних заняттях вивчення глобальної теми головну увагу звернути на ці подробиці, розташовуючи уже відоме головне на задньому плані.

Така організація навчального матеріалу допомагає учневі чи слухачу не тільки швидше його вивчити, а й виховує цілісний погляд на світ.

Характер глобалізації навчального матеріалу хоч і залежить від його специфіки, вікових особливостей учнів та слухачів має багато спільного. Наприклад, кожна глобальна тема з математики у перших класах за Г.К. Лозановим вивчається в чотири етапи: перший – музичний, театральний чи сольо-концертний образ найсуттєвішого з теми; другий – відтворення окремих моментів побаченого і прослуханого в перший день спектакля; третій – подача учителем глобальної теми з використанням фрагментів спектакля упродовж двох уроків; четвертий – закріплення здобутих знань на творчому рівні. У початковому курсі інтенсивного вивчення іноземних мов за методикою, розробленою Г.О. Китайгородською, у процесі глобалізації учитель-сугестолог здійснює так звану презентацію нового навчального матеріалу, виходячи із чотирьохразового представлення останнього. Кожне з них відбувається у певній послідовності, має свою ціль, установку на ціль, характерні особливості. Так, перша дешифровка, яка відбувається упродовж 40-50 хвилин, пояснює ситуацію, місце дії, зміну подій, їх учасників. Друга, такої ж тривалості, дешифрує мовний і розмовний матеріал уроку. Головне завдання тут – максимально забезпечити мимовільне запам'ятовування нового навчального матеріалу. Третю, згідно Г.К. Лозанова, названо “активним сеансом”. Головна мета тут – закріплення нового матеріалу шляхом його впізнавання. Четверте представлення або так званий музичний сеанс триває 10 хвилин. Упродовж нього учні у комфортній обстановці під музику востаннє слухають текст уроку, який виразно читає учитель. Головна мета тут – навіяти слухачам впевненість в успішному засвоєнні уроку та досягненні ефекту відпочинку.

Як бачимо, всі чотири етапи введення навчального матеріалу взяті із “лозанівського” сугестопедичного курсу, але інтерпретуються і проводяться по-іншому.

Однак сутність сугестопедії Г.К. Лозанов визначив як поєднання глобалізованого навчального матеріалу з його естетизацією. Тому важливу роль у сугестопедії гратимуть артистичні засоби, завданням яких є введення особливого типу звільняючого дидактизованого мистецтва (музики, літератури, акторської майстерності). Г.К. Лозанов вважає, що ці засоби не є ілюстрацією навчального змісту, вони спаяні з ним. Так у ході первинного представлення глобалізованої теми широко використовуються концертні сеанси, на яких звучить класична музика із сольним концертом. Часто вона використовується у записі на магнітофонній стрічці. У

такому випадку учні спостерігають цей концерт на заздалегідь виготовлених і розвішаних на стіні таблицях з відповідними картинами. Завдання учителя під час сольного концерту показувати учням прочитане на таблицях таким чином, щоб його рухи співпадали з ритмом музики.

У ході виконання самостійних завдань учнями використовується так звана фонова музика, визначена музичною програмою сугестопедичних шкіл. Болгарський учитель-сугестолог у такому випадку керується відповідною інструкцією з музики — для учнів молодших класів. У ній, зокрема, відзначається, що музична програма повинна знаходити своє місце на уроках читання, письма і математики хоч би два рази на тиждень. Зокрема, тоді, коли є можливість прослухати хоч би одну частину музичного твору. Назва його і автор оголошується непомітно. Аналіз музичного твору не проводиться.

Доволі часто перший етап вивчення нової глобальної теми являє собою спектакль з музикою за класичним зразком, який учні, сидячи в комфортних кріслах у затишній залі, спостерігають на екрані телевізора. До подібних спектаклів, концертних сеансів, уривків опер, балетів, у фабулу яких у найбільш напружені, емоційні моменти включені основні закономірності, алгоритми теми, учні підготовлені заздалегідь. Оскільки напередодні вони ознайомилися зі змістом останніх, користуючись спеціально підготовленими ілюстрованими книгами.

З метою звільнення учня чи слухача від суспільно сугестивної норми меж його можливостей використовуються також хореографія, живопис, декоративне і прикладне мистецтво, фотографія, кіно.

Засоби мистецтва давно і не так уже й рідко використовуються традиційною навчальною системою. Рідше — такі з них, як концертні сеанси, уривки опер, балет. Частіше — поезія, уривки художньої прози, музика, пісня, казка, художні картини. Серед багатьох учителів масових шкіл, гімназій, ліцеїв, викладачів середніх спеціальних та вищих навчальних закладів багато фахівців, які володіють талантом гармонізації першого і другого комунікативних планів. Однак у переважній більшості випадків використані ними засоби мистецтва, створюючи радісну, приємну атмосферу на уроках, слугують швидше ілюстрацією навчального змісту, ніж засобом, який сприяє його розширеному засвоєнню. Не завжди вони допомагають безпосередньо засвоювати частину навчального матеріалу.

Причин такого становища чимало. У той час, коли представники педагогічного напрямку дидактичної художності впадали в одну крайність, надаючи перевагу емоційному, інтуїтивно сприйнятому, парасвідомому, то прихильники традиційної навчальної системи часто впадають в іншу

крайність, для якої властивий лінеарний (у значенні — сухий, логізований, без емоційної присутності — С.П.) виклад навчального матеріалу. Лінеарність підручників, фетишизація учителем дидактичного принципу свідомості у навчанні, орієнтація на засвоєння учнями переважно традиційних компонентів змісту освіти, таких як знання, уміння, навички — призводять до принципу залишковості у використанні засобів мистецтва упродовж навчального заняття. Цим пояснюється той факт, що найчастіше останні використовуються окремими учителями та викладачами на “відкритих” заняттях з метою забезпечення відомої “показухи”. Не сприяє цілеспрямованому використанню засобів мистецтва недостатнє матеріальне забезпечення навчальних закладів, екстенсивні підходи вчителів та викладачів до засвоєння нового навчального матеріалу. Останнє є головною причиною згаданого становища. За умови використання названих підходів у вчителя просто-напросто не вистачає на уроці часу на прилучення школярів до мистецтва. До того ж нагальної необхідності у цьому він не бачить. Оскільки фрагментарне використання засобів мистецтва не дає помітного покращення результатів засвоєння основних, особливо підконтрольних, компонентів змісту шкільної освіти. Головна причина останнього та ж сама, що й у представників педагогічного напрямку дидактичної художності — відсутність глобалізації навчального матеріалу перш, ніж естетизувати його. Достовірність цього судження засвідчує той факт, що глобалізація навчального матеріалу, у якій би формі вона не виступала, за умови дотримування основних закономірностей навчального предмету, негайно приводить до помітних якісних змін у навчанні. Прикладом цього може слугувати творча діяльність В.Ф. Шаталова.

Однак у трактуванні Г.К. Лозановим та його послідовниками властивостей сугестопедичного мистецтва помітні деякі суперечності.

Так, у дослідній практиці послідовниці Г.К. Лозанова З.С. Даскалової поряд з образним поданням дається і систематичне об’єктивне розкриття закономірностей навчального матеріалу. У ході навчання математики після перегляду спектаклів і їхнього програвання, упродовж якого викреслюються лише деякі основні положення глобальної теми, проводяться два уроки, на яких поглиблено розглядається певний математичний матеріал. За такої умови визначальним є навчальний зміст, мистецтво служить цьому змісту, тобто форма підкоряється йому. У той же час Г.К. Лозанов стверджує, що засоби мистецтва не є ілюстрацією навчального змісту, вони спаяні з ним. Насправді ж ця “спаяність” у переважній більшості випадків носить чисто зовнішній характер. Головна її мета не

розширення і не поглиблення пізнання істинної суті об'єкту, факту, події, явища, процесу, закономірності, закону, теорії, ідеї, а створення умов, за яких в учнів розкривається резервний комплекс, що дає змогу краще запам'ятовувати навчальний матеріал в основному на репродуктивному рівні. Головним чином на цей рівень спрацьовує і естетизація навчального матеріалу. Свідченням цього є посилена увага сугестопедії до засобів мистецтва на перших етапах вивчення глобалізованої теми, коли необхідно на згаданому рівні засвоїти великий обсяг навчального матеріалу. Ось чому основні успіхи сугестопедії пов'язуються, в першу чергу, з репродукцією, яка особливу роль відіграє у ході вивчення іноземних мов, які і є за образним висловом Г.К. Лозанова, “полігоном” сугестопедії.

Важливим для сугестопедії є створення естетичної обстановки у приміщенні для занять. Картини, які висять на стінах і змінюються відповідно до зміни глобальної теми, повинні бути красиво оформлені, естетично привабливі. Це ж стосується і оформлення навчального матеріалу на класній дошці. Певним чином сугестопед повинен враховувати психоемоційний вплив барв, які панують у навчальному приміщенні.

Такий підхід до оформлення останнього сугестопедія запозичила у дидактичної художності, яка на це звертала увагу, оскільки красою барв і форм, гармонією їх поєднання намагалася збудити творчу уяву учня. Сугестопедії ж це допомагає певним чином реалізувати один з її головних принципів — принцип єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації.

На жаль, вітчизняна педагогічна практика тривалий час була далека від розв'язання цієї проблеми. Причиною цього стала ідеологізація навчального процесу. Стіни класних приміщень були завішені стендами із діаграмами, цифровими показниками “нових кроків” чергової п'ятирічки. Зрозуміло, що вести якусь мову про естетизацію за такого підходу не було можливості. Сьогодні ж така можливість є. У багатьох випадках вона уже реалізується.

Отже, якщо співвіднести засоби сугестопедичного навчання із засобами, які використовує традиційна навчальна система, то можна зробити деякі висновки, які б зарадили позитивному розв'язанню проблем, що стоять перед сучасною вітчизняною педагогічною практикою.

Для успішного виконання освітньо-виховних завдань сьогодення постає необхідність озброєння сучасного вчителя та викладача згадуваними психологічними засобами, що включають у себе певні знання із психотерапевтики, фізіології, психології, театральної педагогіки. Важливим тут є відпрацювання уміння зв'язувати периферійні перцепції і

емоційний стимул у цілісне психологічне утворення, формування навичок гармонізації першого комунікативного плану з другим.

У зв'язку з цим у вітчизняній педагогічній практиці склалася парадоксальна ситуація. У багатьох випадках фетишизація найголовнішого принципу традиційної навчальної системи — принципу свідомості навчання, призвела до неврахування у пізнанні величезної сфери психічної діяльності, яка пов'язана із підсвідомістю. Природа ж дитячого світопізнання примушує учителя, хоче він того чи ні, часто стихійно виходити на цілеспрямоване використання можливостей цієї сфери. Такого вчителя називають талановитим і замість того, щоб по-науковому пояснити його талант, обмежуються традиційними висловлюваннями на зразок: “Це дар Божий”. Або “Це вчитель від Бога”.

У той же час надійна база для широкого використання психологічних засобів у вітчизняній педагогічній практиці уже створена. У вищих навчальних закладах введено курс педагогічної майстерності. Давно уже підготовлений для нього і базовий підручник “Основи педагогічної майстерності” за редакцією І.А. Зязюна. У ньому знайшли місце питання взаємозв'язку шкільної і театральної педагогіки, ролі навіювання в педагогічному процесі, техніки саморегуляції та ін. Належне ознайомлення з ними майбутнього вчителя дозволяє озброїти його психологічними засобами, достатніми для розкриття резервного комплексу учня чи й студента. Але, на жаль, нічого подібного не відбувається, бо самі собою психологічні засоби без поєднання з уже згадуваними дидактичними засобами не в змозі дати належний ефект. А тут виникає надзвичайно громіздка проблема, яка пов'язана із створенням навчальних підручників та посібників нового покоління, створенням нових планів, програм, які поряд із підручниками та посібниками задовольняли б вимоги глобалізації навчального матеріалу відповідно до закономірностей не тільки кожного окремого навчального предмету, а й вікових особливостей учнів.

Приклади створення таких підручників у світовій педагогічній теорії та практиці є. Зокрема, це стосується серії бельгійських підручників з математики під спільним заголовком “Дію, думаю, рахую”. У передмові до них розкривається метод викладання рахунку. Спочатку учні втягуються в певні життєві ситуації, які породжують якісь проблеми. Коли викликані життям проблеми знайдуть своє розв'язання, тоді спосіб, посередництвом якого вони були розв'язані, стає цікавим, а техніка рахунку необхідною. Згадані підручники розроблені сюжетно за темами. Наприклад, підручник для другого класу вміщає 17 тем. Серед них: “Ми організовуємо наш клас”, “У фруктовому саду”, “Наші квіти”, “Ми

відправляємо листа” та ін. (Losse A. et F. Forriere. Compter, mesurer, calculer, 3e annee d’etudes, cinguieme edition, Labor, Bruxelles 3, 1967). Підручник для третього класу має 9 тем.

Такий підручник передбачає включення у кожний урок не менше як 150–200 нових лексичних одиниць, які подані у їх природньому мовному оточенні з метою запобігання ізольованому вивченню і запам’ятовуванню. Адже доведено, що у сталих висловах слова запам’ятовуються краще. Відповідним чином побудована і граматика, яка насамперед служить ілюстрацією і поясненням того, що вже засвоєно. Таким чином, у школі повторюється ситуація, яка нагадує методику вивчення рідної мови маленькою дитиною.

Сугестопедичні навчальні підручники і програми повинні вступати в гармонію з вимогами інфантилізації навчального процесу. У них виключається вживання слів, які хоч і знаходять своє місце у повсякденній практиці традиційної навчальної системи, але мають психотравмуючий характер. Наприклад, такі: перевірка, контрольні вправи, екзамен.

Відсутність подібних дидактичних матеріалів є однією з головних причин того, що сугестопедична навчальна система повільно входить у вітчизняну масову практику. Не сприяють цьому і артистичні засоби “лозанівської” сугестопедії. Справді, дидактичні сугестопедичні спектаклі, які демонструються у кольорах по телебаченню і в яких усі ролі виконують професійні актори драми, опери та балету, можливі лише в умовах авторитетного науково-дослідного інституту і аж ніяк не в масовій педагогічній практиці.

Недостатньо вивченим у сугестопедії виявився характер навчальних засобів та особливості їх використання під час вивчення у старших класах та вузах тих навчальних дисциплін, де переважає логічний компонент.

Проблематичною залишається підготовка фахівців із відповідними артистичними даними, оскільки методики відбору їх під час вступної компанії у педагогічних вузах ще не напрацьовані.

Отже, сугестопедичне навчання вимагає поєднання психологічних, дидактичних та артистичних засобів.

Психологічні засоби вимагають від учителя синтезу відповідних знань із психології, психотерапевтики, фізіології та театральної педагогіки. На основі цих знань необхідно відпрацювати уміння зв’язувати периферійні перцепції та емоційний стимул у цілісне психологічне утворення, яке забезпечує гармонізацію першого комунікативного плану з другим і розкриває на цій основі внутрішні психічні резерви учнів. Роз-

ширюються їхні мнестичні можливості, появляється інтерес до навчання, зростає творча активність.

У вітчизняній педагогічній науці та практиці певна база для оволодіння цими засобами уже створена. Творчим колективом учених під керівництвом І.А. Зязюна підготовлений необхідний посібник. У вузах читаються курси з основ педагогічної майстерності.

Однак у відриві від інших засобів психологічні засоби не в змозі забезпечити повноцінний сугестопедичний ефект.

Дидактичні засоби вимагають укрупнення методичних одиниць, так званої глобалізації навчальних тем, яку необхідно здійснювати на основі головних закономірностей навчальних предметів, зважаючи на вікові особливості учнів. На жаль, у вітчизняній педагогічній науці та практиці подібний досвід достатньо не напрацьований. До того ж для полегшення сугестопедичної навчальної діяльності учителя потрібні спеціальні сугестопедичні підручники, посібники, навчальні плани та програми, які б відповідали вимогам глобалізації.

Артистичні засоби сугестопедії вимагають введення в навчальний процес особливого типу звільняючого дидактизованого мистецтва. У педагогічній експериментальній практиці Г.К. Лозанова і очолюваного ним творчого колективу з цією метою часто використовується класична музика, хореографія, живопис, декоративне і прикладне мистецтво, дитяча опера, концертні сеанси, кіно.

Це здорожчує сугестопедичний навчальний процес, робить його у такому вигляді неможливим в умовах вітчизняного педагогічного простору. Тому вітчизняна сугестопедична практика вимушена моделювати сугестопедичні підходи до вивчення шкільних навчальних дисциплін з метою здешевлення сугестопедичного навчального процесу.

Навчальні засоби є педагогічним інструментарієм відповідних навчальних методів. Питання використання їх сугестопедичними навчальними методами ми розглянемо в наступному підрозділі.

2.4. Взаємозв'язок сугестопедичних методів навчання з традиційними

Методи навчання сьогодні прийнято розглядати як упорядковані системи взаємозв'язаних прийомів педагогічної діяльності учителя і навчально-пізнавальної діяльності учнів, які спрямовані на досягнення по-

ставлених дидактичних, виховних і розвиваючих цілей. Оскільки згадані цілі за своїми масштабами у загальному навчальному процесі бувають неспівмірними, то така неспівмірність стосується і самого навчального методу. Наприклад, ставиться дидактична ціль засвоїти певне поняття, ідею, теорію, навик чи вміння. Під цю ціль підбиратиметься співмірний їй метод. Однак у випадку широкомасштабних цілей, наприклад, вивчення певного курсу іноземної мови, відповідною повинна бути і співмірність методу.

Автор сугестопедичного напрямку в педагогіці Г.К. Лозанов визначав сугестопедію не лише як нову навчальну систему, а й як метод педагогіки, який всесторонньо активізує людську особистість. На базі нього пізніше було розроблено інші сугестопедичні методи інтенсивного вивчення іноземних мов. Серед них основні: метод Л.Ш. Гегечкорі, “метод активізації резервних можливостей особистості і колективу” Г.О. Китайгородської, емоційно-змістовий метод І.Ю. Шехтера та ін. Кожний із них включає в себе деякі інші, підпорядковані їм.

Якщо розглядати сугестопедію як метод, то слід одразу ж визначити його комплексний характер. У першу чергу, для нього властива багатофункціональність, складовими якої є освітня, виховна, розвиваюча, мотиваційна, контрольно-корекційна функції. Особливістю освітньої функції методу є те, що він оптимально сприяє всебічному, гармонійному розвитку особистості. За короткий час учні та студенти засвоюють більший обсяг навчального матеріалу, ніж за умови застосування традиційних методів навчання. Це розвиває працелюбність, бажання засвоїти ще більші обсяги навчальної інформації. У ході сугестопедичного навчання відбувається формування вихованої висококультурної особистості із сильно розвинутими почуттями демократизму та гуманізму, для якої чужий авторитаризм. Причиною цього є враженням легкості засвоєння нового матеріалу, яке супроводжується приємними емоціями, відчуттям відпочинку, відсутністю тиску у будь-якій формі з боку викладача. Сеанси активності у засвоєнні нового навчального матеріалу вчать учнів та студентів творчо застосовувати здобуті знання.

Сугестопедичний метод, створюючи умови для стану концентративної психорелаксації, яка забезпечує ефект гіпермнезії, передбачає виховання умінь в кожного учня самостійно досягати цього стану і таким чином поліпшувати можливості самостійного розширеного і поглибленого засвоєння нових знань. У цьому випадку передбачається переростання сугестопедії в автосугестопедію. Це можливо, оскільки в сугестопедії використовуються мізерні долі стану концентративної психорелаксації.

Виховна функція методу невіддільна від освітньої. Насамперед вона забезпечується змістовою наповнюваністю артистичних засобів навчання, які спрямовані на виховання тонкого естетичного смаку, почуття гуманізму, поваги до традиційних загальнолюдських цінностей. Вихованню рис гуманізму слугує також сам характер стосунків на рівнях “учитель – учень”, “учень – учитель”, “учень – учень”, “група – учень” тощо. Надійною базою для самовиховання є розвиток в учнів здатності десугестовувати соціально напластовані межі норм власних можливостей. Впевнюючись у власних розширених можливостях, вихованці здобувають психологічну готовність до виконання більш ускладнених завдань. Глобалізація навчального матеріалу, двоплановість його подачі сприяють формуванню в учнів цілісного системного погляду на світ.

Метод сприяє налагодженню взаємостосунків товариського співробітництва між учнем та вчителем, окремою особистістю та колективом в цілому. Доброзичливе ставлення учителя до учнів, віра у їхні можливості впливають на засвоєння останніми відповідного досвіду поведінки.

Головна розвиваюча функція сугестопедичного методу полягає у розвитку в учнів здатності глобального охоплення навчального матеріалу в результаті розкриття внутрішніх резервів психіки. Великі об'єми репродуктивного матеріалу є надійною базою для розвитку творчих здібностей учнів.

Естетизація навчального матеріалу, ігрові форми його засвоєння, інфантилізація забезпечують мотиваційну функцію сугестопедичного методу. Без високого мотивування сугестопедичне навчання неможливе, чого не можна сказати про традиційну навчальну систему, де тривалий час одним з основних мотивів навчання була боязнь отримати двійку, зазнати інших покарань з боку вчителя та батьків.

Контрольно-корекційна функція, як відомо, покликана забезпечити здійснення всіх інших функцій методу. На відміну від традиційної навчальної системи, де методи навчання забезпечують контроль за здійсненням лише освітньої функції, сугестопедичний метод дозволяє контролювати мотиваційну, виховну і розвиваючу функції. Суть полягає в тому, що всі вони в сугестопедичному навчанні здійснюються в комплексі. Якщо якась із наведених функцій не реалізується в належній мірі, сугестопедичний метод як своєрідна система, де взаємозв'язок навчального матеріалу з мистецтвом породжує явище неаддитивності (поява нових якостей, які не зводяться до якостей складових елементів – С.П.), просто-напросто не спрацьовує.

Сугестопедичний метод ми розглядаємо як дидактичну систему зі складною структурою, до якої входять окремі прийоми навчання, мотивації, творчого та системо-структурного підходу. Відмінною рисою його від відомих методів традиційної системи навчання є використання таких дидактичних прийомів навчання, які забезпечують цілеспрямоване застосування підсвідомої сфери у міцному засвоєнні нових знань. Такі прийоми найчастіше мають психотерапевтичну основу. Вони тісно пов'язані з естетизацією навчального матеріалу та інфантильністю поведінки вчителя. Розгляд художніх картин, застосування так званих інтонаційних колик у заучуванні нових понять, фонова музика, ігрові ситуації та ситуації здивування, використання психо-емоційного впливу кольорів — далеко не повний перелік складових цього методу. Вибір їх залежить від дидактичної цілі уроку, змісту навчального матеріалу глобалізованої теми, засобів навчання.

Сугестивні підходи до вивчення того чи іншого навчального предмету передбачають використання традиційних методів, але уже 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 прогнаного навчання.

Метод сугестопедії Г.К. Лозанова передбачає у вивченні глобальних тем досеансову і післясеансову фази та концертний сенс, який розділяє їх. У період досеансової фази проводиться первинне ознайомлення з новим навчальним матеріалом. Учні на рівні мимовільних реакцій і довільного настроювання готуються до занурення у стан психорелаксації. Активізується неусвідомлена психічна активність, підвищується загальний сугестивний фон. Навчальна інформація набуває сугестивного характеру. Сугестивний фон уроку в цей час і пізніше існує у самій програмі пам'яті, інтонаційній подачі нового навчального матеріалу, у ритмі навчального процесу, артистизмі учителя тощо.

Експериментально встановлено, що у період перед концертним сеансом під час викладання нового матеріалу запам'ятовується значно більший його обсяг, ніж у ході застосування усталених методів навчання. Цей передсеансовий період начебто сигналізує про наближення чергового сеансу запам'ятовування і у загальній сугестивній атмосфері покращується можливість запам'ятовування. Отже, створюється начебто умовний рефлекторний рух вперед до гіпермнестичного 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 прийнято називати активним сеансом, оскільки у цей час учні прослідковують за своїми записами новий навчальний матеріал і слухають голос учителя, який прочитусь цей матеріал у так званій інтонаційній колісці (трюхінтонаційне оформлення: запитальна, м'яка, імперативна інтонації). Таким чином, у ході активного сеансу беруть участь два аналізатори: слуховий та зоровий. Назву цього сеансу виправдовує активна увага учня, якої вимагає слідкування за текстом.

Активний сеанс змінюється так званим псевдопасивним сеансом, упродовж якого тривалістю від 3 до 10 хвилин розвивається стан псевдопасивності, який зовнішньо нічим не керується і залежить від індивідуальних особливостей учнів. Упродовж нього учні сприймають повторювану в ході активного сеансу інформацію на слух на фоні релаксуючої музики або іншої концертної програми. 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. Концертний псевдопасивний сеанс, змінивши активний, завершує навчальний день.

Цей сеанс — абсолютно новий елемент з огляду на традиційну систему навчання. Він покликаний забезпечувати запам'ятовування розширених обсягів нового навчального матеріалу. Експериментально доведено, що ці обсяги можуть досягати фантастичних розмірів (1000-1200 нових лексичних одиниць іноземної мови). Оптимальним вважається запам'ятовування під час сеансу пам'яті біля 300 інформаційних моментів.

У ході окремих дослідів, проведених Г.К. Лозановим, було встановлено, що відтворення закріпленого під час концертного сеансу навчального матеріалу підвищується після деякого часу, зокрема на другий день, без проведення будь-яких додаткових занять. Спонтанно відтворюється більше інформаційних моментів, ніж безпосередньо після сеансу. Тому на другий день позасеансова фаза передбачає активізацію засвоєного навчального матеріалу, екзальтацію психічних процесів, яка виявляється в незвичайній легкості пригадування і свободи маніпулювання засвоєним матеріалом. Така активізація досягається за допомогою театралізації в період первинних, вторинних розробок і етюдів.

У загальній психогенній сугестивній організації навчального процесу забороняється вживання слів, які, будучи часто вживаними в процесі традиційного навчання, справляють однак психотравмуючий вплив на учнів. Тому контрольні перевірки у системі сугестопедичного методу

Г.К. Лозанова проходять не у вигляді екзаменів чи заліків, а у вигляді складового елементу навчальної програми. До того ж їх поділяють за ступенем складності. Таким чином, учні отримують можливість бачити власні успіхи, не акцентуючи уваги на помилках. Тим більше корекція неправильно вивченого проводиться не шляхом виявлення помилки, а як ствердження правильної відповіді.

Для розкриття внутрішніх резервів і підтвердження ефекту сугестивної гіпермнезії достатньо одноразового виявлення цього феномену. Але в щоденній навчальній діяльності все набагато складніше, оскільки для підтримування сугестивного фону занять необхідно, щоб кожний учень обов'язково досяг цього ефекту. Звести ж усіх учнів до загальної суті не завжди можна, оскільки кожний із них — своєрідна система, яка в силу власної інтенції вимагає виведення своїх шляхів розвитку.

У позасеансовій фазі важливе значення мають так звані уроки тренувальних вправ, які покликані забезпечити творчий рівень засвоєних знань. Якщо мати на увазі вивчення іноземної мови, то йдеться про розмовне використання вивченої лексики. Важливу роль тут відіграють сугестопедичні підручники, у яких лексичні одиниці представлені не ізольовано, а включені в їх природне мовне середовище, щоб нові слова запам'ятовувалися у сталих висловах. У такому випадку, як уже згадувалося, граматику вивчається не для побудови на її базі висловів іноземною мовою, а слугує ілюстрацією і поясненням того, що вже вивчено і засвоєно. Таким чином, сугестопедичний метод тут паралельний природньому методу вивчення рідної мови маленькою дитиною. За таких умов значне лексичне нагромадження і швидкий практичний перехід до граматики просуваються майже одночасно з розвитком розмовної діяльності.

Експериментальні дослідження Г.К. Лозанова довели, що запам'ятовування учнями нового навчального матеріалу може сягати рівня гіпермнезії і під час позасеансових занять, але за такої умови не з'являється відчуття легкості і не збільшується обсяг засвоєного матеріалу. Тому концертний сеанс є важливим компонентом сугестопедичного методу.

Прихильникам останнього у свій час необґрунтовано закидали, що ефект гіпермнезії виникає внаслідок гіпнозу, який має місце в стані псевдопасивності під час концертного сеансу. Це твердження, вважає Г.К. Лозанов, закономірно впливає із хибного уявлення про активізацію резервних функцій людської психіки лише під час гіпнозу. У свою чергу воно є результатом змішування понять навіювання та гіпнозу. Гіпноз як стан "...не може забезпечити сам собою розкриття резервних можливостей людської психіки, якщо він не є навіюванням як "метод і шлях" до

закладених у несвідомій психічній активності резервів. Тому не під час будь-якого гіпнотичного сеансу розкриваються резерви, а лише тоді, коли сеанс гіпнозу проводиться у підвищеній сугестивній атмосфері. Саме сугестивна атмосфера перетворює резерви у нормальний тверезий стан і забезпечує гіпермнестичний ефект” (Лозанов Г.К. Сугестология. — София: Наука и искусство, 1971. — С. 285).

Свідченням того, що сугестія самодостатня для досягнення ефекту гіпермнезії і що гіпноз не виникає під час пасивного сугестопедичного сеансу, є такі факти: а) упродовж концертного сеансу ніхто з учнів не спить, всі пам'ятають кожну його хвилину; б) коли вчитель вводить у програму новий інформаційний момент, учні помічають це; в) учні завжди пам'ятають вхід чи вихід когось із приміщення, в якому відбувається сеанс. До того ж електроенцефалографічні дослідження неодноразово підтверджували, що стану сну упродовж сеансу не виникає. Цих доказів достатньо для того, щоб відкинути припущення стосовно гіпнозу як чинника сугестопедичного сеансу, хоч під час останнього і появляється така характерна для гіпнозу риса як розслабленість. Вона певним чином нагадує релаксацію під час автогенного тренінгу. Однак ця подібність має лише зовнішній характер.

З метою доведення того, що високі результати роботи пам'яті досягаються не завдяки лише одній розслабленості, а тим паче релаксації чи гіпнозу, Г.К. Лозанов провів декілька експериментів, під час яких було вироблено і реалізовано програму пам'яті лише для активного сеансу. Введення 100, а пізніше 500 нових слів іноземної мови дало такий же самий результат, як і за умови проведення повноцінного сугестопедичного сеансу з його концертною частиною. Характерно, що новий навчальний матеріал подавався в режимі активного сеансу від початку і до кінця, щоб не виникло підозріння відносно забезпечення високих результатів за рахунок умовно рефлексорного зсуву на гіпермнестичний ефект наперед. Однак дослідження показало, що за такої умови в навчанні починає зникати приємне відчуття відпочинку. Тому, вважає Г.К. Лозанов, сугестопедичне навчання буде результативнішим, якщо не упускати і концертний сеанс, який закріплює запам'ятоване і водночас посилює ефект відпочинку під кінець робочого дня”.

Характерно, що у процесі експериментальної роботи для удосконалення сугестопедичного методу нова лексика іноземної мови у перших дослідях вводилася в сеанси у восьмиразовому повторенні за умови трьоххінтонаційного оформлення. Спочатку упродовж активного сеансу кожне слово повторювалося чотири рази і лише після цього повідомлявся його

переклад. Пізніше під час концертного сеансу спочатку повідомлялося значення кожного слова, а після цього воно знову ж таки чотири рази повторювалося, як уже згадувалося, в трьохінтонаційному оформленні. Такий варіант цього методичного прийому був названий горизонтальною інтонаційною колискою. З допомогою нього доводилося, що надійне запам'ятовування здійснюється насамперед за рахунок сугестивної устанівки, а не за рахунок збільшення кількості повторень.

Згодом дослідження було зміщене в бік так званої вертикальної інтонаційної колиски, коли кожне нове слово вимовлялося лише один раз у кожній з трьох визначених інтонацій. Виявилося, що таке одноразове повторення кожної нової лексичної одиниці у кожній з трьох прийнятих інтонацій з одним перекладом в активному сеансі та повторенням усього циклу в пасивному забезпечує такі ж високі результати роботи пам'яті, як і тоді, коли кожне нове слово повторювалося по вісім разів.

Таким чином, було доведено, що кількість повторень нових іноземних слів з метою їх надійного запам'ятовування в умовах сугестопедичного сеансу значно нижча від кількості цих повторень їх у традиційній практиці вивчення іноземних мов.

Однак початкові сугестопедичні експерименти відкрили шляхи лише для розв'язання часткових завдань сугестопедичного навчального методу. Вони забезпечували гіпермнестичне засвоєння значних обсягів нової лексики, що представляла лише окремі елементи чужої мови, які необхідно було ще логічно пов'язувати і автоматизовувати. Г.К. Лозанов стосовно цього вважає, що у житті досить часто таке ділення цілого і спрямування уваги на деталі лише уповільнює вироблення навичок і ускладнює перехід до наступного, важчого етапу — пластичного моделювання навичок відповідно до мінливих умов існування.

Отже, постала необхідність пошуку оптимального співвідношення цілого і його частин у навчанні. Цю проблему було розв'язано за рахунок застосування в складі сугестопедичного методу такого його прийому, як двоплановість, яка спрямовувала спочатку основний потік уваги в напрямку до цілого, залишаючи частини та елементи останнього на другому плані.

Сугестопедичний метод вивчення шкільних навчальних предметів по-своєму інтерпретує і використовує багато методів, які часто використовуються традиційною навчальною системою.

Так у структуру уроку з вивчення глобальної теми нерідко вплетені такі з них: комунікативні, пізнавальні, навчальні, репродуктивні, емоційного стимулювання і мотивації навчальної діяльності, методи органі-

зації і здійснення навчальних дій: перцептивні, словесної подачі і слухового сприйняття навчання, інформації, наочний, подавання і зорового сприйняття навчальної інформації. У процесі вивчення підтем тієї чи іншої глобальної теми знаходять місце методи комунікативної, пізнавальної, навчальної, репродуктивної, евристичної, дослідної діяльності, методи роботи під керівництвом учителя і самостійної навчальної роботи.

Всі названі методи підпорядковані завданню забезпечення вимог основних трьох дидактичних принципів сугестопедії:

- 1) принципу радості, ненапруженості в навчанні та концентративної психорелаксації;
- 2) принципу єдності свідомого-парасвідомого та інтегральної мозкової активації;
- 3) принципу сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу.

Стратегія застосування сугестопедичного методу спрямована на те, щоб у процесі вивчення нового навчального матеріалу наблизити школяра до природніх умов світопізнання. Подальше вдосконалення сугестопедичного методу Г.К. Лозанов визначив як розвиток його у напрямку створення сугестивної установки не лише стосовно резервів пам'яті, а й стосовно особистості в цілому.

У результаті співставлення сугестопедичного методу Г.К. Лозанова з традиційними навчальними методами впливають деякі висновки.

У багатьох випадках зовнішні форми вияву цих методів можуть збігатися, хоч результативність різна. Наприклад, розповідь учителя на уроці. У випадку наявності сугестивної установки на запам'ятовування, використання акторських засобів, двоплановості, дотримування принципу радості, ненапруженості у навчанні помічається, що згаданий традиційний метод навчання забезпечує високі навчальні результати. Особливо, коли він пов'язаний з глобалізацією навчального матеріалу на естетичній основі. І навпаки, коли розповіді вчителя не властиві згадувані якості і вона відбувається на лінійній основі, результативність заняття низька. У вчителя виникає проблеми з дисципліною. Навчальне заняття стомлює як учнів, так і вчителя, замість приємного і радісного стає неприємним і нудним.

Талановитого вчителя сила власного таланту, хоче він того чи ні, вводить 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” допомагало з одного боку створенню цілісного образу виучуваного, а з другого — передавало його глибинну істинність. Основною визначальною відмінністю між сугестопедичним методом Г.К. Лозанова та навчальними методами вчителів-новаторів є така уже відома структура сугестопедичного методу, як концертний сеанс, який забезпечує так звану концертну псевдопасивність учнів, що покликана створювати враження легкості і приємності в навчанні.

Отже, поза цим елементом окремі структурні частини сугестопедичного навчального методу зустрічаються в щоденній навчальній практиці не так уже й рідко. Інша справа, що найчастіше, на жаль, вони не пов’язуються в цілісну психологічну оркестрацію з укрупненим планом, як це має місце в сугестопедії. А якщо згадуваний зв’язок відсутній, то таке цінне для педагогіки явище як неаддитивність не відбувається.

Сугестопедичний метод Г.К. Лозанова став основою для розробки в педагогіці колишнього СРСР методів інтенсивного вивчення іноземних мов. Серед них найголовніші — метод Л.Ш. Гегечкорі метод активізації резервних можливостей особистості колективу Г.О. Китайгородської, сугестокібернетичний метод В.В. Петрусинського, емоційно-змістовий метод І.Ю. Шехтера, сугестивно-програмований метод, розроблений у відділах науково-дослідної лабораторії педагогіки, психології і НОУП Одеської державної консерваторії. Методи Л.Ш. Гегечкорі, Г.О. Китайгородської, І.Ю. Шехтера збагатили сугестопедичний напрям у сугестопедagogіці, інші — релаксопедичний.

Г.К. Лозанов, передбачаючи в майбутньому появу нових варіантів або, як він називає, адаптацій сугестопедії, попереджував: “Хто пропонуватиме новий варіант сугестопедії повинен уміти довести, що він не склеїв еклектично знайомі йому теорії з сугестопедичною концепцією про резервний комплекс, який включає глобальний усвідомлено-неусвідомлений, тобто, об’ємний, а не лінійний, підхід, психофізіологічний закономірності і директно-недиректну сугестопедичну комунікацію та ін. Після того, як буде доведена теоретична база зробленої адаптації, автор повинен показати, результатом яких практичних міркувань виявилась потреба в новій адаптації. І нарешті, потрібно довести в умовах наукового експерименту, що адаптація дала очікувані результати” (Лозанов Г.К. Сеггестопедия в преподавании иностранных языков // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: МГПИИЯ им.М. Тореца, 1979.— Вып.5.— С. 55).

Метод інтенсивного вивчення іноземних мов розроблений Л.Ш. Гегечкорі в лабораторії Тбіліського державного університету на базі прин-

ципу системного підходу. Необхідність останнього дослідника вбачає не лише в тому, що сам процес навчання є певною системою з цілісним взаємозв'язком її елементів, а й у тому, що лише в рамках системного підходу можна “сфокусувати” на згаданому методі інтенсивного навчання комплекс педагогічних і методичних принципів, лінгвістичних і психологічних прийомів, а також психологічних і соціально-психологічних закономірностей.

Причиною створення методу стало ще й те, що на думку автора його, ні один із методів інтенсивного навчання, у тому числі й сугестопедичний Г.К. Лозанова, не був системою, обумовленою з дидактичного, психологічного, методичного, соціально-психологічного, лінгвістичного огляду.

Метод інтенсивного вивчення іноземної мови Л.Ш. Гегечкорі як система включає в себе окремі підсистеми, які в свою чергу складаються з різних за ступенем складності операцій навчання, що утворюють певну інтеграцію. Такими підсистемами є: 1) первинне пред'явлення навчального матеріалу; 2) розробка його; 3) фіксація отриманої інформації. Кожна з підсистем є ієрархією певних прийомів і процедур. Наприклад, розробка матеріалу включає в себе різні за ступенем складності моменти: читання тексту, читання в супроводі музики і світомузики, варіантні та імпровізовані етюди, природні комунікативні ситуації, мислительні задачі, проблемні ситуації.

В основу методу, як вважає сам автор, покладено принципи: свідомості, активності, наочності, систематичності, врахування рідної мови і диференційованого навчання, принципи рольових ігор, проблемного і комунікативного навчання.

Характерно, що в оцінці власного методу Л.Ш. Гегечкорі впадає в очі певна суперечність. Опираючись, як це буде показано згодом, на основні принципи сугестопедії Г.К. Лозанова, дослідника ніде їх не згадує. У той же час комплексного застосування останніх у методі системного підходу до навчання вимагають: створення позитивного емоційного мікроклімату в навчальній групі, формування певних цільових установок навчання, розширення об'єму навчального матеріалу, інфантилізація, двоплановість, застосування засобів артистизму викладача, субсенсорне підкріплення, підсилення сугестії засобами мистецтва. Та чи не найважливішим доказом застосування принципів сугестопедії Г.К. Лозанова у цьому методі є розкриття резервного комплексу слухачів курсів інтенсивного вивчення іноземних мов, які упродовж 3,5 місяців навчання оволодівали активним словниковим запасом в 3500 лексичних одиниць, ос-

новними структурно-граматичними категоріями, а також найбільш вживаними в усній мовній практиці фразеологічними та ідіоматичними зворотами.

Теоретичною основою методу стали загальнопсихологічна теорія школи Л.С. Виготського і його послідовників (О.М. Леонтьєв та ін.) і основні положення грузинської психологічної школи Д.М.Узнадзе, зокрема, психологія установки. Механізм останньої, на думку Л.Ш.Гегечкори, допомагає розкривати психологічну природу оволодіння іноземною мовою без наявності відповідальних мовних знань. У цьому випадку мовна установка виявляється формою “досвідомого відображення мовних закономірностей” (Гегечкори Л.Ш. Системный подход к обучению языкам взрослых // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: МГПИИЯ им.М.Тореза, 1979.— Вып.5. — С. 68).

Метод характеризують певні особливості у відборі лексичного та граматичного матеріалу. Так, використання тематичного принципу тісно пов’язано із ситуативним характером навчального тексту. Тобто введення певного лексичного матеріалу цілком залежить від ситуації, в якій знаходяться учасники спілкування. Граматичний матеріал, уведений в інтенсивний курс, підбирається відповідно до таких принципів: 1) принципу необхідності, який полягає у відборі граматичних форм і конструкцій, абсолютно необхідних для побудови речень, властивих для живої розмовної мови; 2) принципу уживаності; 3) типовості; 4) співвідносності.

Передбачається послідовне чергування циклів усної мови (мовлення підготовка) і міжциклових етапів навчання (мовна підготовка). Схематично це виглядає так: I цикл усного мовлення — I міжцикловий етап мовної підготовки — II цикл усного мовлення — II міжцикловий етап мовної підготовки — III цикл усного мовлення. Кожний із цих етапів вимагав особливого підходу як стосовно відбору навчального матеріалу, так і стосовно його дозування, послідовності і прийомів роботи з ним.

Порівняно з системами існуючих на той час методів інтенсивного вивчення іноземних мов, розроблених на основі сугестопедії, нове, що було внесено в I і II цикли усного мовлення, зводилось до таких моментів:

- 1) досеансове подання;
- 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) мислительні задачі в іграх;
- 5) проблемні ситуації в іграх;

- 6) субсенсорне підкріплення;
- 7) підсилення сугестії засобами мистецтва (світломузика, фонова музика, ефект присутності);
- 8) аудіювання;
- 9) кінокурс.

Досеансове подання має за мету посилення сугестивного процесу в циклах усного мовлення. Суть цього подання полягає в тому, що напередодні сеансу запам'ятовування викладач зачитує текст наступного навчального діалогу без перекладу. Цей прийом підсилює ефект запам'ятовування навчального матеріалу.

Соціометричне тестування дозволяє слідкувати за змінами групової динаміки, відповідними трансформаціями в структурі групи, спостерігати виникнення нових малих груп, характер взаємовідносин всередині цих груп.

Спрямованість варіантних та імпровізованих етюдів, які базуються на принципах рольової гри, полягає у використанні принципу збільшення “вартості” окремої лексичної одиниці або багаторазового обертання одного і того ж слова, яке будучи введеним в один із розіграних епізодів, могло б “обслуговувати” і багато інших подібних епізодів.

Система мислительних задач покликана стимулювати процеси мислення і уяви. Такі задачі використовуються в поєднанні з іграми. На це ж поєднання зорієнтовані також проблемні ситуації, завдання яких те ж саме.

Субсенсорне підкріплення допомагає закріпити в пам'яті спеціально складені речення, що є граматичними моделями та синтагмами. Воно не використовується для запам'ятовування лексичного матеріалу, оскільки, на думку автора методу, це призвело б до “перевантаження” пасивної частини циклів усного мовлення, представленої досеансовим поданням і сеансом запам'ятовування, а по-друге, “...могло б викликати у слухачів недовіру до власних мнемонічних можливостей, що ослабило б сугестивний характер курсу” (Там же. — С. 73).

Суть субсенсорного підкріплення полягає в концентрації великої кількості повторень слабких сигналів, що діють на механізми як центрального, так і периферійного зору. Кількість ультракоротких пред'явлень одного і того ж матеріалу досягає 500-600 разів. Суб'єктивно вони не відчутні. Але цей неусвідомлений вплив підкріплюється усвідомленим.

Головною принциповою відмінністю методу системного підходу до вивчення іноземних мов є уже згадуваний міжцикловий етап, який на думку Л.Ш. Гегечкорі повинен реалізовувати принцип оптимального співвідношення свідомого та інтуїтивно засвоєного у процесі вивчення

іноземної мови. Мета цього етапу — допомогти слухачам свідомо осмислити граматичні, фонетичні, лексичні явища, що були сприйняті ними головним чином інтуїтивно в комунікативних актах циклів усного мовлення.

Викладачу, який використовує згадуваний метод, необхідно бути знайомим з основами загальної і соціальної психології, з окремими елементами театрального мистецтва, викликати до себе довіру, повагу.

Отже, метод Л.Ш. Гегечкорі має явно сугестивний характер. Але створюється враження, що, творчо використавши багату практику сугестопедії Г.К. Лозанова, автор новоствореної “адаптації” постаралася обґрунтувати нову суть, спираючись на традиційні для того часу підходи. Сфера неусвідомленого як данина тогочасній моді в основному залишається за межами її аналізу.

Для широкої педагогічної практики цей метод виявився несприятливим з огляду на те, що він призначався для дорослих слухачів, які були зацікавлені в основному здобуттям певних мовленнєвих навичок при відсутності письмових. З практичного боку проблематичним виявилося субсенсорне підкріплення.

Властивості особистісного смислу висловлювання лежать в основі емоційно-сислового методу інтенсивного вивчення іноземних мов І.Ю. Шехтера. Автор методу виходить із відомого положення про те, що особистісний смисл висловлювання не виводиться безпосередньо із суми значень мовних одиниць, які утворюють фразу. Оскільки ціль будь-якого спілкування — обмін смислами, а не значеннями, то головний шлях оволодіння мовленнєвим спілкуванням І.Ю. Шехтер вбачає в опорі на смислоутворення, яке виникає в умовах ролівої гри. У відповідності з цими положеннями в емоційно-сисловому методі визначені цілі, принципи, зміст і методичні прийоми навчання. Одним з основних засобів методу є система комунікативних завдань, яка виявляє ціль навчального спілкування таким чином, щоб слухач міг свідомо чи несвідомо пов’язати її з суттєвим для себе мотивом діяльності. Метод передбачає три цикли навчання фахівців.

Перший цикл забезпечує розвиток розмовно народжуючих можливостей курсантів, що забезпечують спілкування в найтиповіших життєвих ситуаціях. Домашні завдання на цьому етапі відсутні. Граматика не вивчається. До кінця циклу учасники навчальних груп читають навчальні тексти, побудовані на лексичному матеріалі в обсязі 1200-1400 одиниць.

Другий цикл передбачає перехід до ділового спілкування, до розгорнутого, нормованого монологічного мовлення. У цей час вводяться осно-

ви послідовного перекладу, реферування, розвиваються навички письмової мови, вивчається граматики. Основними формами навчальної діяльності є ділові ігри та спеціалізовані проблемні ситуації на матеріалі загальнонаукового і суспільно-політичного характеру.

Третій цикл включає спеціалізацію і подальше нормування мовлення. Матеріалом для цього слугують спеціальні тексти, ділова документація та переписка, безпосередньо зв'язані з фаховою діяльністю учасника курсів.

І.Ю. Шехтер вважає, що установка на так звану комунікативність і ситуативність у процесі засвоєння усного мовлення не приводить до справжньої мовленевої діяльності. Стосовно цього він говорить: "З'єднання "зовнішніми" прийомами роз'єднаної на початку навчання єдності смислоутворюваних процесів і мовонародження не може завершитися, навіть на просунутих вперед етапах, відтворенням того, що з самого початку було упущено. З'єднувати, власне кажучи, уже пізно" (Шехтер І.Ю. Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении // Вопросы философии. — 1977. — № 12. — С. 71).

Тому в розробленому ним підході шлях до оволодіння іноземною мовою можна означити як шлях від мовлення до мови. Необхідною умовою для сприйняття і актуалізації мовленевого висловлювання є діяльність особистості, боротьба мотивів, які виникають в її процесі, зміна структури діяльності шляхом зміни її мотивів. За такого підходу процеси смислоутворення актуалізують мовленеві висловлювання.

Сугестопедичний метод Г.К. Лозанова і емоційно-смысловий метод І.Ю. Шехтера об'єднує те, що на відміну від традиційних методів вивчення іноземних мов, згідно з якими опорою курсу вивчення виступає засвоєння готових знань про мову, що даються учням для запам'ятовування у вигляді правил чи схем, різноманітних "моделей", зразків текстів на різні теми тощо, як один так і другий метод включають слухачів у безпосередній акт спілкування між собою для розв'язання життєвих завдань. Таким чином, під сумнів ставиться основне положення традиційної методики стосовно того, що найважливішою умовою прийому і передачі інформації є оволодіння набором мовних знаків. Насправді, твердження про первинність знаків і вторинність спілкування не відповідає соціальному досвіду історії людства, на основі якого чітко встановлено, що спілкування визначає засвоєння знаків, а не навпаки.

В основі методу І.Ю. Шехтера лежить схема діалогічних систем В.А. Звягинцева "дійсність — зміс — текст". Але в емоційно-смысловому підході, зорієнтованому на практичне оволодіння іноземною мовою діє

схема “дійсність — смисл — мовлення — знання — мова”. У цьому випадку відбувається диференціація мовлення і мови.

У традиційній методиці, яка виходить із так званого принципу свідомості, навчальні дії розбиваються на ряд послідовних операцій з формальними структурами мови. Це призводить до руйнування єдності та динаміки народження мовлення для того, щоб на наступних етапах відтворювати цю цілісність, збираючи та конструюючи по елементах висловлювання.

З одного боку, не знаючи окремих елементів, не усвідомлюючи їхніх функцій, закономірностей, неможливо побудувати конструкцію. Але з другого боку, питання якраз і полягає в тому, чи взагалі процес мовленнєвого спілкування є будівництвом мовленнєвих конструкцій. Стосовно цього І.Ю. Шехтер говорить: “Чи не є це спробою зупинити рух, замінити його конструюванням, лишаючи мовленнєве спілкування смислу, заради якого воно й реалізується в мовленні, в спілкуванні? Для того, щоб “перевірити алгеброю гармонію”, потрібно мати гармонію. У протилежному випадку досягається знання правил конструювання, моделей зборки, але створюється, таким чином, мертва конструкція, саме використання якої вкрай затруднене в умовах справжньої діяльності, не відзначене особистісним смислом, емоціями та переживаннями і вступає в суперечність зі звичними для особистості психологічними нормами мовленнєвої поведінки” (Там же. — С. 72). Тому, на думку автора методу, знання структурних явищ чужої мови саме собою не переходить у мовлення. Особистість оволодіває ним лише тоді, коли потрапляє в умови, в яких мовленнєва адаптація необхідна. Тому першим завданням навчання володіння іноземною мовою є створення для особистості таких умов, у яких мовлення має адаптивний характер. Для цього необхідно, щоб особистість мала можливість самовияву, щоб вона брала участь у діяльності, яка б викликала потребу мовленнєвої адаптації. За такої умови ситуації в процесі навчання не повинні бути формалізовані, відділеними від подій, які складають головне в психологічному житті людини, від переживань, насичених для їх суб’єкта значним явним або прихованим смислом. Ці ситуації повинні передбачати застосування розв’язків завдань, пов’язаних із моральною відповідальністю, з перспективами зміни певних практично важливих особистісних позицій, із напруженнями, які викликаються конфліктами різноманітних значущих устремлінь. Тобто вони повинні включати все те, в чому виявляється безперервне перетворення суб’єктивного світу людини, формування створюваної кожним індивідом індивідуально своєрідної системи цінностей, провідних мотивів його повсякденної поведінки.

Опираючись на це, емоційно-смісловий метод вивчення іноземних мов використовує рольові ігри, проблемні ситуації, мислительні задачі, як арсенал засобів, що забезпечують можливість моделювання дійсності для стимуляції самовиявлення людської особистості, її пластичності та адаптованості. Особливого значення тут набуває емоційна сфера занять. На відміну від казенно-ділового стилю спілкування учителя з учнями під час застосування традиційних методів навчання емоційно-смістова система спирається на режим підвищеного емоційного тону групи в зоні “позитивно підфарбованих значимих для кожного учня переживань” (Там же.— С. 73).

Таким чином, за умови використання методу І.Ю. Шехтера відкидається шлях традиційної методики, який полягає в поступовому накопиченні навичок і умінь побудови, конструювання, складування мовних блоків через усвідомлення описових закономірностей мовної системи. Натомість використовується шлях розвитку мовленевих здібностей, їх становлення в умовах реальної комунікації, коли ініціатива учнів знаходить простір для виявлення своїх самостійних розв'язків для реалізації власного “я”.

Для створення умов реального спілкування викладачу необхідно тримати в центрі уваги учня “смісл” висловлювання, а не його формальні характеристики — “значення” лінгвістичних форм. Для цього первинне подавання навчального матеріалу відбувається у вигляді подій, учасниками яких є самі учні. Тут немає мовленевих зразків, але є усвідомлені репліки учасників, подані на рідній мові та в перекладі на іноземну.

Така система в порівнянні з традиційною терплячіше ставиться до помилок у мовленні курсантів. Особливе значення в ній має формування навчального колективу за ознаками особистісних характеристик (спільність інтересів, психологічна сумісність темпераментів тощо) та за соціально-фаховими даними. Оскільки навчання відбувається в стислі терміни, викладач зобов'язаний прогнозувати поведінку курсантів у різних видах діяльності, у тому числі в рольовій грі.

Включення в процес навчання не лише логіко-раціональної сфери мислення, але й установок, всієї яскравої гами емоцій та переживань відбувається не лише в умовах рольової гри, яка виступає еквівалентом дійсності, а й під час розв'язання проблемних ситуацій та мислительних задач. Останні також виступають у ролі своєрідних моделей дійсності, що мотивують певні форми поведінки, в тому числі й мовленевої. Необхідним є створення умов для таких проблемних ситуацій, які визначали б можливість імпровізованих розв'язків, заснованих не на відтворенні за зраз-

ком, а на можливостях народження мовлення і регуляції його в ході спілкування самими учасниками комунікаційного процесу.

Такий підхід цілком співпадає з визначенням психолога Д.Н. Дубровського стосовно поєднання психічної діяльності та самої дії особистості, оскільки “психічна діяльність, взята у всіх її виявах, із необхідністю передбачає і включає дії особистості (а в певному розумінні також і об’єкти дій)” (Дубровский Д.Н. Психологическое влияние и мозг. — М., 1971. — С. 263).

Як засвідчує досвід використання емоційно-смыслового методу І.Ю. Шехтера, учасники його курсів у трьохмісячний термін розвивають свої мовленеві можливості до рівня, який достатнім чином забезпечує спілкування на іноземній мові, участь у діловому житті, читання необхідної літератури. Позитивним є те, що, як і в навчальній системі Г.К. Лозанова, курси не пригнічують особистість, а, навпаки, створюють відчуття легкості, морального задоволення від розкриття власних можливостей.

Стосовно останнього автор оригінального сугестопедичного методу вважає, що не тільки навчання мові, специфіка якої зобов’язує врахувати особистісну її сутність, але й навчання взагалі, безсумнівно, набуло б гуманнішого, сучаснішого характеру у процесі створення таких умов у динаміці занять, коли той, хто навчається, не вимушений відчувати себе відчуженим від власної особистості, не позбавляється того вищого внутрішнього синтезу, без якого його існування втрачає всіляку самостійність.

Таким чином, І.Ю. Шехтеру вдалося, використавши основні здобутки сугестопедичного методу Г.К. Лозанова, високою внутрішньою мотивацією навчання замінити естетизацію зглобалізованого матеріалу, добившись відчуття легкості та приємності навчального процесу, його належної ефективності. Від такого нововведення метод значно “подешевшав”, оскільки відпала необхідність у “концертних сеансах”, складних технічних засобів тощо. Однак складність тут виявилася в іншому. Передусім вона пов’язана з формуванням навчальних груп, із підготовкою мислительних задач, проблемних ситуацій. Зважаючи на це, проблематичним є використання методу в роботі шкіл, гімназій, ліцеїв, хоч окремі його моменти доцільно запозичити.

Своєрідним підсумком сугестопедичних підходів до проблеми інтенсивного вивчення іноземних мов у масовій практиці вищої школи став метод активізації можливостей особистості та колективу Г.О. Китайгородської.

Його основне завдання — навчання спілкуванню на іноземній мові. Теоретичні положення пов’язані з концепціями вітчизняної психологіч-

ної школи (теорія діяльності О.М. Леонтьєва, теорія особистості та колективу А.В. Петровського), з положеннями стосовно мовленнєвої діяльності, виробленими психолінгвістикою (А.О. Леонтьєв, І.А. Зимняя), а також з використанням резервів сфери підсвідомого в навчанні (Г.К. Лозанов).

На основі цього відбувається розв'язок двох взаємозв'язаних проблем. Перша передбачає створення керованих взаємостосунків у системі “викладач — колектив — слухач” на базі теорії особистості та колективу (А.В. Петровський) і розкриття творчих резервів особистості за умови дотримання психогігієни в навчальному процесі (Г.К. Лозанов). Друга пов'язана з організацією керованого мовленнєвого спілкування в навчальному процесі на базі психології спілкування (А.О. Леонтьєв) і теорії мовленнєвої діяльності (І.А. Зимняя) у рамках теорії діяльності (О.М. Леонтьєв).

Г.О. Китайгородська виходить з того, що особистість студента чи учня розвивається в умовах двох основних типів діяльності — навчальної і діяльності спілкування. Звідси дві взаємозв'язані системи відношень: особистість — навчальна діяльність — особистість — діяльність спілкування. Необхідним елементом цих типів діяльності є пізнавальна активність того, хто вивчає іноземну мову. Це певним чином забезпечує навчальна гра як основна форма навчального процесу, завдяки якій створюється обстановка безпосереднього спілкування.

Специфіка стосунків, які складаються за умови колективної навчальної діяльності, вимагає від кожного члена групи включення в спільну інтелектуальну діяльність, об'єднання розумових зусиль для подолання труднощів. З цією метою, як і в І.Ю. Шехтера, враховуються певні кількісні та якісні характеристики навчальних груп: їхній оптимальний об'єм (10-12 чоловік), установлений в соціально-психологічних дослідженнях малих груп; особистісні характеристики (гетерогенність групи); просторове розташування учасників спілкування (сидячи, півколом, лицем один до одного) тощо.

Викладач у таких групах найчастіше грає роль або перекладача, або керівника певної туристичної групи, одночасно залишаючись основним джерелом інформації та організатором спілкування.

Створювані викладачем ситуації організуються як переплетення рольових очікувань і неформальних особистісних виявів. Кожний з учасників навчальної групи залежно від конкретної ролі в певній ситуації, типу своєї особистості, глибини володіння виучуваною мовою має можливість або “самовияву”, або, відповідно до А.О. Леонтьєва, “ховається за свою соціальну роль”.

Викладач, керуючи ігровою діяльністю, залучає кожного із учасників групи в спільну діяльність, розподіляє ролі на кожную нову гру, етюд, робить тимчасовим лідером кожного. Для того, щоб керувати спілкуванням, він також повинен володіти засобами встановлення контакту, вмінням навчити учасників груп прийомів контакту, певним комунікативним стереотипам.

Метод активізації можливостей особистості і колективу спирається на основні положення психології спілкування в рамках теорії діяльності.

Система методичних принципів цього методу відзначається взаємозв'язком та взаємообумовленістю, що характерно для компонентів самої методичної системи. Так, з підсистемою “цілі навчання” співвідноситься принцип організації особистісного різнопланового спілкування як основи навчально-виховного процесу. З підсистемою “зміст навчання” — принцип особисто-рольової організації навчального матеріалу і процесу, а також принцип поетапно-концентричної організації навчального матеріалу і процесу навчання. В основі засобів навчання лежать ці самі принципи. Сукупність методичних прийомів визначає принцип колективної взаємодії.

Організація навчально-виховного процесу в методі активізації насамперед відзначається принципом усного випередження. Подавання і закріплення навчального матеріалу перших трьох уроків початкового етапу здійснюється без зорової опори на текст. За 32 години усного курсу засвоюється до 800 лексичних одиниць. Завдяки цьому слуховий образ комунікативних блоків виявляється настільки сильним, що читаючи тексти перших трьох уроків на 8-ий день занять, учасники груп майже не роблять помилок. Це засвідчує, що відбувається безпосередній зв'язок слухового образу слова з його графічним образом.

Г.О. Китайгородська так само, як і І.Ю. Шехтер, опираючись на психологічні основи розвитку мовлення, виходить із того, що первинним кодом є мовленнєворуховий, а похідним від нього — звуковий і тільки після цього буквенний. Тому навчання починається з активного розвитку системи, яку утворюють два коди — мовленнєворуховий та звуковий.

Здатність до мовленнєвої взаємодії передбачає наявність певних знань, умінь та навичок. У процесі оволодіння ними кожний учасник групи проходить через три послідовних етапи: введення навчального матеріалу (нового уроку) і два етапи його активізації (закріплення).

Введення нового навчального матеріалу (нового уроку) передбачає чотири його пред'явлення, на які відводиться дві академічні години. Це завжди останніх дві години переважно чотирьохгодинного заняття.

Введення, згідно з Г.К. Лозановим відзначається “ритуально-сугестивним” характером. Відбуваючись на останніх годинах заняття, закінчується музичним сеансом. Перед кожним із його чотирьох етапів дається завжди одна і та ж сама установка, поведінка викладача має певні характеристики для кожного конкретного етапу. Ця ритуальність допомагає створити сугестивну атмосферу, яка сприяє формуванню стану очікування та готовності до сприйняття нового.

Перше пред'явлення, або, згідно з Г.К. Лозанова “дешифровка”, означає коротке введення в нову тему, що насамперед знайомить слухачів із сферою ситуації, а не мовного матеріалу. Тривалість 40-50 хвилин у перших трьох уроках усного курсу, пізніше — 3-5 хвилин. Згодом завдяки зростаючим знанням учасників групи вона скорочуватиметься.

Перша дешифровка супроводжується жестами, мімікою, перекладом на рідну мову. На наступних етапах вона повністю вербалізована. Закінчуючи її, викладач задає ряд запитань, що прогнозують розгортання тезисних положень першої дешифровки.

Приступаючи до першого етапу введення нового уроку, викладач начебто згадує разом із слухачами те, що з ними нещодавно відбулося, а пізніше у формі безпосереднього спілкування з аудиторією “розігрує” ті події, які з ними відбудуться.

Друга дешифровка (40-50 хвилин) за головне завдання має максимальне забезпечення мимовільного запам'ятовування нового навчального матеріалу. На цьому етапі подається весь текст уроку з перекладом на рідну мову з метою семантизації його змісту. Слухачам дається установка на іноземній мові: “Дивіться, слухайте, повторюйте! Повторюйте за мною, після мене, з моїми жестами, мімікою, інтонацією!” На цьому етапі відбувається хорове промовляння за викладачем, програвання всього тексту. Викладач, розігруючи ситуацію діалогу, особистісно орієнтує кожену фразу, репліку, граючи за кожного та запрошуючи всіх “пережити” і “відчувати” їх. Фрази вимовляються з різноманітним емоційним забарвленням (радість, здивування, сумнів, жаль тощо), у різному ритмі та темпі. Окремі фрази ритмічно “простукуються”, проспівуються, а окремими викладачами навіть “протанцювуються”.

Такі засоби “оформлення” введених комунікативних блоків тексту пояснюються тим, що в текстах уроків часто відсутня повторюваність лексичного та граматичного матеріалу. У цих умовах запам'ятовування певної конструкції має величезне значення. А безпосередньо запам'ятати означає, згідно з С.Л. Рубінштейном, організувати навчальну діяльність так, щоб суттєвий матеріал запам'ятався учням тоді, коли вони зайняті

суто ним, а не його запам'ятовуванням. Це набагато складніше, але набагато й плодотворніше, ніж вимагати від учнів довільного запам'ятовування.

Після того, як запам'ятовування забезпечене, певна конструкція стає моделлю певного граматичного явища. За умови, коли учасник навчальної групи неправильно використав певну структуру, викладачу достатньо підказати модель, або навіть нагадати засоби, які використовувались ним для запам'ятовування. Цього секундного нагадування виявиться абсолютно достатньо для того, щоб той, хто допустив помилку, тут же самостійно виправив сам себе.

Перед другою дешифровкою викладачу необхідно відібрати в тексті уроку ті смислові блоки, які мають найважливіші граматичні, фонетичні, лексичні, комунікативні навантаження. Перед введенням нового уроку викладач продумує той навчальний матеріал, який складає ядро певного тексту-діалогу. Після цього продумуються ті засоби, які забезпечують мимовільне запам'ятовування відібраного навчального матеріалу. Важливого значення тут набуває двоплановість поведінки викладача. У першу чергу сприяють мимовільному запам'ятовуванню засоби другого комунікативного плану або, як їх ще називають, засоби невербальної комунікації. Буває, що емоційно забарвлена фраза в пам'яті учасника навчальної групи пов'язується з певним жестом, який у подальшому стає стимулом для її пригадування.

Під час другої дешифровки навчального матеріалу викладачу бажано знати напам'ять не лише весь текст, а й засоби забезпечення його запам'ятовування. Це допомагає природньо "розіграти" всі ситуації і так же природньо залучити учасників навчальної групи до емоційного переживання цих ситуацій.

У двох наступних етапах введення навчального матеріалу повністю відсутня зовнішня активність (жести, міміка, рухи) як у викладача, так і в учасників навчальної групи.

Третє пред'явлення тексту нового уроку Г.О. Китайгородська згідно Г.К. Лозанова називає активним сеансом. Мета його — закріплення нового матеріалу шляхом його впізнання. Завдання визначено як необхідність "...створити установку на "готовність відшукування в пам'яті" певної частини тексту, фрази, частини фрази; з'єднати звуковий образ із зоровим і цим стимулювати аналітичну діяльність того, кого навчають; створити струнку, строго організоване уявлення про повний текст уроку. Це уявлення буде синтезом першої і другої дешифровки, тобто синтезом ситуації і мовленнєвої дії в ситуації" (Китайгородская Г.А. Методика интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: Высшая школа, 1986. — С. 48).

Мовний матеріал уроку подається в послідовності від рідної мови до іноземної. Учасники групи під час невеликої паузи повторюють про себе фразу за фразою текст на іноземній мові або одночасно слідкують за текстом.

Викладач читає текст в так званій інтонаційній колісці (запитальна, м'яка, імперативна інтонації), що запозичено з сугестопедичної практики Г.К. Лозанова.

Після фрази на рідній мові витримується до 2 секунд пауза, щоб упродовж неї слухачі встигли пригадати відповідний еквівалент. Пауза на 2-3 секунди після фрази на іноземній мові призначена для внутрішнього промовляння фрази за викладачем.

Четверта дешифровка або пред'явлення навчального матеріалу відбувається у формі музичного сеансу тривалістю до 10 хвилин. Цей останній етап введення нового уроку завершує навчальний день.

Перед початком сеансу учасникам групи дається установка на фізичну релаксацію, слухання музики та тексту уроку. Викладач востаннє природньо, виразно читає текст на фоні релаксуючої класичної музики. Переклад на рідну мову відсутній.

За таких умов в учасників навчальної групи формується цільне уявлення про текст, почуття впевненості в успішному його засвоєнні, враження легкості та відпочинку.

Як визначає сама Г.О. Китайгородська, всі чотири етапи введення навчального матеріалу запозичені з сугестопедичного курсу Г.К. Лозанова, але проводяться по-іншому. Особливо це стосується ролі рідної мови, яка допомагає слухачам правильно орієнтуватися в змісті почутого.

Після введення навчального матеріалу нового уроку розпочинається другий етап його опрацювання, який включає так звану переробку його учасниками навчальної групи. Така “переробка” забезпечує засвоєння за принципом переходу від загального до часткового і знову до загального.

Наступні два етапи опрацювання навчального матеріалу зумовлені принципом поетапно-концентричної організації навчального процесу. Один з них — “тренування в спілкуванні” займає 6-8 годин для уроку мікроциклу. Другий — “практика в спілкуванні” — 2-4 години цього ж мікроциклу.

Тренування в спілкуванні використовує шлях засвоєння матеріалу, який передбачає рух від загального до часткового, від недиференційованих одиниць мови до їх диференціації.

Завершальним етапом засвоєння нового матеріалу є практика в спілкуванні. Завдяки ній відбувається узагальнення вивченого, включення мовленнєвих дій у структуру діяльності.

Таким чином, запозичивши основні положення сугестопедичного методу Г.К. Лозанова, але по-своєму інтерпретувавши їх, Г.О. Китайгородській вдалося створити методику інтенсивного вивчення іноземних мов, яка спирається на активізацію можливостей особистості та колективу.

Отже, розглянувши основні модифікації сугестопедичного навчального методу Г.К. Лозанова, слід визнати певну його універсальність, оскільки він забезпечив появу не лише нових сугестопедичних варіантів, які враховують ті чи інші його положення, а й сприяв збагаченню новими методами релакспедії. Авторам цих варіантів в основному вдалося уникнути застережень основоположника сугестопедії стосовно еклектичного характеру нових сугестопедичних та релакспедичних підходів, практичної обумовленості їх та ефективності.

Для всіх них характерне намагання глобально охопити процес пізнання, повернути йому цілісність дитячого світосприймання, розкрити так званий резервний комплекс особистості.

Однак у рамках теоретичного обумовлення та практичного застосування окремих розглянутих методів помітна певна суперечність. Наприклад, метод системного підходу до вивчення іноземних мов Л.Ш. Гегечкорі, претендуючи за словами його автора на систему, обумовлену з дидактичного, психологічного, методичного, соціально-психологічного, лінгвістичного огляду, на жаль, такою не став, оскільки його практичне застосування далеко не вписується в рамки теоретичного обумовлення. Прикладом цього є те, що автор згаданого методу в теоретичному плані обумовлює його традиційними дидактичними принципами, настійливо фетишизуючи принцип свідомості в навчанні, а на практиці для стимуляції сфери підсвідомості визначає необхідність субсенсорної стимуляції (500–600 слабких сигналів на зоровий аналізатор).

Подальшою розробкою сугестопедичних підходів Г.К. Лозанова виявились інші методи інтенсивного вивчення іноземних мов. Метод активізації можливостей особистості та колективу Г.О. Китайгородської успішно модифікував та конкретизував систему Г.К. Лозанова з метою вивчення іноземних мов у вищій школі.

Метод І.Ю. Шехтера, замінюючи естетизацію зглобалізованого матеріалу високою внутрішньою мотивацією та забезпечуючи єдність смислоутворюваних процесів і мовнародження, наближує вивчення інозем-

ної мови до природних умов вивчення рідної мови, що також лежить в основі сугестопедії.

Однак, як це вже встигли ми помітити, названі сугестопедичні модифікації мають багато спільного. Зокрема, впадає в очі намагання широко використати синергізм сфер свідомого та підсвідомого у процесі пізнання, найрізноманітнішими засобами активізувати сферу підсвідомості, забезпечуючи цим самим ефект гіпермнезії.

Показово, що “полігоном” сугестопедії Г.К. Лозанова та її модифікацій стала іноземна мова. Причиною цього, на нашу думку, є те, що названий предмет, як ніякий інший, у своєму вивченні потребує ефекту гіпермнезії, яку може забезпечити лише розумне поєднання свідомого і підсвідомого в навчанні. Коли під час вивчення інших навчальних дисциплін для творчої діяльності достатньо обмеженого кола інформаційних даних, то тут ситуація протилежна. Тому, образно кажучи, не сугестопедія покликала іноземну мову, а іноземна мова сама покликала сугестопедію та релаксопедію.

Деякі спостереження засвідчують функціональну вузькість навчальних методів, які виникли на базі сугестопедії Г.К. Лозанова. Всі вони призначені для вивчення іноземної мови в основному спеціально скомпонованими групами дорослих слухачів. Передбачають особливу організацію занять, яка покликана забезпечувати відповідне мовне середовище упродовж кількох місяців. Для застосування в умовах масових шкіл, гімназій, ліцеїв вони не призначені. В окремих випадках потребують значних матеріальних засобів. Останнє певним чином стосується також сугестопедичного методу Г.К. Лозанова, який передбачає організацію так званих концертних сеансів.

Сьогодення вимагає створення “дешевих” модифікацій сугестопедичного методу Г.К. Лозанова, які можна було б використовувати у масових навчальних закладах не лише для вивчення іноземних мов, а й всіх інших навчальних дисциплін.

Подібна спроба була зроблена самим Г.К. Лозановим ще у 1970/71 навчальному році. В НДІ сугестології запросили для навчання звичайний десятий клас однієї із софійських шкіл. У навчанні використовувалися дещо пристосовані стандартні навчальні програми, підручники, посібники. Майже незмінною залишилась система оцінки знань, що також не до кінця відповідало вимогам сугестопедії. Однак учні експериментальних класів, почавши навчальний рік на місяць пізніше своїх ровесників, завершили його уже на початку травня. Заняття проводились в середньому по чотири години в день. Домашні завдання забирали близько півтори

години. Вивчення навчальних предметів велось послідовно: за вивчення наступного брались лише тоді, коли повністю виконувалась програма попереднього. Таким чином, в кожний момент учень був занурений у якусь одну науку. Проведені в кінці року екзамени з усіх навчальних дисциплін засвідчили високу успішність, яка виявилась вищою, ніж у контрольному класі. Результати медичного обстеження і бесіди з батьками теж виявились втішними: юнаки та дівчата поздоровішали, стали життєрадіснішими.

Подібні результати були отримані пізніше під час сугестопедичного вивчення всіх шкільних предметів у двох експериментальних школах НДІ сугестології в м. Софії.

Але з огляду на сучасну масову педагогічну практику за умови такого підходу проблематичним залишається дотримання принципу послідовності у вивченні навчальних дисциплін. Не менш важливою залишається проблема розв'язання засобами сугестопедії завдань, поставлених перед масовою школою сучасною філософією освіти, соціальним замовленням суспільства. Окрім цього, використання сугестопедії в масовій педагогічній практиці вимагає певної реконструкції навчальних програм, підручників, посібників.

Отже, навчальний метод Г.К. Лозанова спирається на відкриту в 60-х рр. минулого століття грузинським ученим Б.І. Хацапурідзе властивість високоефективного сприйняття неусвідомленої навчальної інформації у звичайному стані свідомості за умови поєднання впливу на свідомість учня з впливом на його підсвідомі чинники.

Зважаючи на це, сугестопедичний навчальний метод та його пізніші модифікації вимагають поєднання з тими методами традиційної навчальної системи, які дозволяють засвоювати сприйняті та зафіксовані в пам'яті великі обсяги репродуктивного навчального матеріалу на творчому рівні.

Вивчення іноземних мов не даремно стало, за образним висловом Г.К. Лозанова, своєрідним полігоном для сугестопедії, оскільки цей навчальний предмет, як ніякий інший, вимагає, з одного боку, міцного засвоєння великих обсягів репродуктивного навчального матеріалу, а, з іншого боку, цей матеріал важко прив'язується до образної основи довготривалої пам'яті і певним чином потребує свого засвоєння на неусвідомленому рівні.

Різні варіанти такого засвоєння представлені не тільки в сугестопедичних модифікаціях навчального методу Г.К. Лозанова, а й у релаксопе-

дичних модифікаціях навчальних методів, розроблених у науково-дослідній лабораторії І.Ю. Шварца.

Сугестопедичні навчальні методи, як і релаксopedичні, можна з успіхом використовувати для вивчення інших шкільних дисциплін, що експериментально доведено Г.К. Лозановим і очолюваним ним творчим колективом. Однак практичного досвіду в цьому напрямі напрацьовано мало. Тому сугестопедичні навчальні методи потребують подальшої своєї розробки в світлі вимог кожної окремо взятої шкільної дисципліни.

Ефективність сугестопедичних навчальних методів полягає в тому, що завдяки їм вдається засвоїти значно більші, ніж звичайно, обсяги навчальної інформації, що вивільняє на уроці час для успішного засвоєння нетрадиційних компонентів змісту шкільної освіти.

Сугестопедичні навчальні методи вимагають своєрідних підходів до вибору форм сугестопедичного навчання, що й буде розглянуто в наступному підрозділі.

2.5. Основні форми сугестопедичного навчання

Як уже згадувалося, Г.К. Лозанов не раз наголошував, що сугестопедія не створила нову азбуку (нові елементи), а створила нову комбінацію із переважно старих елементів. Але з цього створюється новий тип навчального процесу зі своєю теорією і новими задачами, з новими результатами, зі своїми психофізіологічними закономірностями і новими перспективами. Тому сугестопедичні навчальні форми у багатьох випадках запозичені в традиційної навчальній системи. Але нові підходи до учнів чи учасників навчальних груп, нові завдання, поставлені перед ними, дещо видозмінили традиційні навчальні форми. Особливо цьому сприяло використання з дидактичною метою засобів мистецтва, яке Г.К. Лозановим визнане як головний чинник у кожному сугестопедичному навчальному процесі, оскільки синтез різних семіотичних систем мистецтв, у які входять й основи точних наук, сприяє найповнішому застосуванню принципів і засобів сугестопедичного навчання. Глобалізований навчальний зміст шкільних предметів, особливо в початкових класах подається в художній формі, у яку інтегровані література, театр, музика, хореографія, живопис, декоративне і прикладне мистецтво, фотографія, кіно і телебачення. Як стверджує теоретик сугестопедичного мистецтва Є. Гатєва, у сугестопедію вводяться "...музичні програми цілісних циклічних творів, частин опер і пісень, які допомагають разом з іншими сугестивними умовами створенню концентративної психорелаксації учнів" (Гатєва Е. Гло-

бализирано художественно изграждане на сугестопедичния учебн. процес. — София, 1982. — С. 190).

Сугестопедія досить часто використовує такі музичні жанри: пісню, оперу, мелодраму, прелюд і фугу, токкату, фантазію; циклічні твори: сюїту, симфонію і сонату, інструментальний концерт.

Так, наприклад, для навчання молодших школярів математиці з 1975 року використовуються дитячі опери Є. Гатевої “Найдорожчий плід” та “Казковий світ”. Пізніше — її ж пісенний цикл з балетом “День”.

Уроки-спектаклі розпочинають вивчення тієї чи іншої глобальної теми. Наприклад, глобальна тема з математики: “Додавання і віднімання чисел в межах 1000 без переходу через десяток” розпочинається спектаклем “Земля дітей” Є. Гатевої (див. додаток А). Тривалість спектаклю 45 хвилин. Школярі дивляться спектакль по кольоровому телебаченню. Головні ролі виконуються драматичними, оперними та балетними артистами. Як правило, в сугестопедії Г.К. Лозанова розробка сугестопедичних спектаклів здійснюється на базі методичних інструкцій Г.К. Лозанова і на основі інструкцій про літературно-тематичні розробки з міжпредметними зв’язками Є. Гатевої.

Подібні спектаклі намічають багато виховних тем, які використовують у процесі наступних розробок глобальної теми. Наприклад, “Земля дітей” дає простір для розвитку таких тем виховання: про товаришування, про мистецтво, про Вітчизну, про Землю дітей, де у праці життя прекрасне й радісне. Земля дітей — це величезний сад, у якому панує основний закон: “Тут кожний має все, але повинен довести, що уміє цінувати не лише свій труд, але й труд товариша”.

Часто уроки-спектаклі у молодших класах замінюються так званими сюжетними уроками. Ось як це виглядає під час вивчення останньої глобальної теми з математики “Табличне множення і табличне ділення” у першому класі.

На початку уроку учні виконують пісню “Тихий білий Дунай”.

Згодом ведеться розмова про Чавдара-воеводу, про Левського, про боротьбу народних повстанців із турецьким ігом.

Діти читають розповідь про Левського.

Починається розмова про Ботева. Діти подумки відправляються по шляху загону Ботева від міста Русе пароплавом по Дунаю. Коли вони “сідають на пароплав”, 21 учень виходять до класної дошки і вишиковуються по двоє, а один з них залишається спереду і рахує своїх товаришів. Учителька записує “ $2+2=20$ або $10 \times 2 = 20$ ”. Таким чином вводиться операція множення.

У виконанні вчительки звучить короткий географічний опис місцевості на фоні музики “На красивому синім Дунаї”.

Учні, уявляючи, що знаходяться в місті Козлодуї, перешикувавшись по три в ряд, відправляються до пам’ятника Ботева. Учителька рахує їх і записує: “ $3+3+3+3+3+3+3+3=21$ або $7 \times 3=21$ ”.

Звучить запитання: “У скільки рядів можуть вишикуватися 21 учень, якщо в кожному ряду знаходиться по три учні?”. Записується: “ $21:3=7$ ”. Таким чином вводиться операція ділення.

До підніжжя пам’ятника Ботеву діти покладають квіти. Серед них є 16 червоних гвоздик, принесених чотирьома учнями. Звучить запитання: “По скільки гвоздик поклав до підніжжя пам’ятника кожен з цих учнів?”. На класній дошці записується: “ $16:4=4$ ”.

Урок закінчується піснею на слова І. Вазова “Де Болгарія”.

На перших порах експерименту, присвяченому сугестопедичному вивченню математики в молодших класах і організованому під керівництвом Г.К. Лозанова дослідницею З.С. Дасколовою, використовувалася двогодинна сюжетна розробка глобальних тем.

З.С. Даскалова, порівнюючи вплив на учнів уроків-спектаклів із впливом сюжетних розробок глобальних тем, вважає, що “...за умови сюжетної розробки уроків учні подумки переносяться в іншу, уявну ситуацію, де вони діють, одночасно переживають і думають. Завдяки акторській майстерності вчителя вони вживаються в свої ролі, перехід від одного завдання до другого відбувається легко, ігри, пісні зв’язані логічно спільною рамкою, появляється можливість для здійснення міжпредметних зв’язків. Учні знаходяться головним чином під впливом мистецтва учителя як актора, який певним чином все-таки залишається дилетантом. А на уроках-спектаклях школярі вступають у контакт із справжнім мистецтвом і тому й мови не може бути про порівняння впливу дидактичних спектаклів із впливом сюжетних розробок уроків математики.

Уроки-спектаклі та уроки сюжетних розробок глобальних тем інколи замінюються уроками концертних сеансів, на яких з метою поліпшення запам’ятовування навчального матеріалу використовується класична музика із сольним концертом. Сугестивний вплив музики і специфічної акторської майстерності адаптується до навчального процесу.

Використовуючи необхідні установки, учитель створює в класі ситуацію передконцертного очікування. Згодом включається запис музики із музичної програми сугестопедичних шкіл, яка передбачає музику предкласики і класики (Г. Перселл, А. Кореллі, Г. Гендель, Й. Гайдн, В. Мо-

царт, Л. Бетховен, Ж. Бізе, Ф. Шопен, П. Чайковський, П. Стайнов, П. Владигеров).

Відчувши відповідну концерту класичної музики атмосферу, учитель розпочинає повільно читати заздалегідь визначений для запам'ятовування навчальний матеріал. Інтонація його голосу і ритм відповідають характеру музики. Необхідно, щоб упродовж читання проглядало оптимістичне, урочисте відчуття легкості засвоєння навчального матеріалу, який попередньо записаний учнями. Упродовж читання останні слідкують за своїми записами. Після закінчення читання учитель вичікує одну — дві хвилини. Згодом поступово стихає музику до того часу поки вона не затихне, після чого магнітофон виключається.

Учителю залишається створити в учнів установку на довготривале запам'ятовування навчального матеріалу. Він запевнює своїх підопічних, що наступного дня вони самі пересвідчаться в тому, наскільки легко запам'ятати новий навчальний матеріал.

Музику з сольним концертом, як правило, записують на магнітофонну стрічку. Часто для неї готуються настінні картини з таблицями, за якими спостерігають учні, слухаючи музику. Коли учитель упродовж сольного концерту показує прочитане на таблицях чи намальоване на картинах, рухи його рук і всього тіла співпадають із ритмом музики.

Найчастіше частину музики із сольним концертом учитель використовує вкінці першого уроку, а другу — вкінці другого уроку вивчення глобальної теми.

Досить часто у сугестопедичному навчанні використовуються уроки-ігри, оскільки ігрові дидактичні засоби нерідко рівноцінні мистецьким дидактичним засобом. Причина тут полягає в тому, що між грою і мистецтвом чимало спільного, оскільки розв'язок проблеми відбувається не в практичній, а в умовно-знаковій сфері, яка може бути використана в якості моделі практичної поведінки.

Дидактична гра нерідко у рамках свого сюжету об'єднує всю навчальну діяльність учнів на уроці.

Так, під час вивчення із шестирічками школи №138 м. Софії теми з математики “Додавання і віднімання чисел у межах 20 без і з переходом через десяток” використовувалась гра “Чарівний мішечок”.

До початку гри кожний учень отримав від учительки пакетик із картками, на яких написані числа від 0 до 10, а на зворотній стороні — від 11 до 20. У “Чарівному мішечку” — карточки, на яких написані всі випадки додавання і віднімання чисел у межах 20. Виходять два учні — “чарівники”. Для того, щоб було зрозуміло, що вони — “чарівники”, на їхні голови

надягнуто корони з написом “Чарівник”. Один із них тримає “чарівний” мішечок, а інший виймає з нього по одній картці і показує її всьому класу. Всі учні усно розв’язують задачу і піднімають картки з відповіддю. Гру ще проводять як змагання між рядами, або між хлопчиками і дівчатками.

Для багатьох ігор використовуються малюнки, які відображають смисл ігрової ситуації.

У середніх та старших класах шкіл, гімназій, ліцеїв основною формою навчання з використанням сугестопедичних підходів продовжує залишатися урок. Однак під час його моделювання враховується структура так званого сугестивного курсу.

У склад його входять:

ВХІДНА БЕСІДА

Її завдання полягає в тому, щоб сформувати в учнів установку на легке і приємне засвоєння навчального матеріалу.

ДОСЕАНСОВА ФАЗА

Упродовж неї учні вперше ознайомлюються з новим навчальним матеріалом.

СЕАНСОВА ФАЗА

Вона складається з двох сеансів: активного і концертного.

Упродовж активного сеансу школярі, слухаючи учителя, слідкують за його словами, дивлячись у заздалегідь підготовлені тексти. Викладач читає текст у так званій інтонаційній колісці, яка передбачає тріаду інтонацій: запитальну, м’яку, імперативну.

Під час концертного сеансу учні прослуховують той же самий навчальний матеріал, який викладач зачитує у художній манері на фоні тихої релаксуючої музики. Головне завдання вчителя-сугестолога полягає в створенні урочистої концертної атмосфери.

ПІСЛЯСЕАНСОВА ФАЗА

У цю фазу входять такі компоненти:

- а) первинна розробка навчального матеріалу;
- б) вторинна розробка його;
- в) етюдні розробки.

Якщо сеансова фаза призначена для запам’ятовування навчального матеріалу в основному на репродуктивному рівні, то післясеансова передбачає активізацію навчального матеріалу і виведення його на творчий рівень.

Таким чином, сугестивний курс передбачає такі педагогічні особливості: 1) проведення під час вхідної бесіди попередньої психолого-педа-

гогічної підготовки, завдання якої сформувати передумови для наступного 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.

Важливою особливістю сугестопедичного уроку в середніх та старших класах є те, що він обов'язково передбачає глобалізацію навчального матеріалу і розробку глобальних тем. Останні дають можливість отримати цілісне враження виучуваної теми.

Наприклад, глобалізація змісту суспільних предметів, згідно із дослідженням Т.О. Чубукової, заснована на ідеї К.Д. Ушинського стиснутого, компактного викладу нового матеріалу, необхідності вивчати його двічі. Співставивши типи уроків традиційної навчальної системи із вимогами сугестопедії, дослідниця прийшла до висновку, що вивчення глобальних тем відповідає типу уроку повідомлення і узагальнення нових знань учителем, вивчення розробок глобальних підтем здійснюється на уроках закріплення, повторення, систематизації, узагальнення виучуваного матеріалу. Вивчення глобальних тем і підтем засновано на двоплановості. У глобальній темі на передньому плані — основне, другорядне — на задньому, а в підтемах — навпаки: другорядне — на передньому, а основне — на задньому.

Матеріал суспільних предметів викладається великими блоками, які включають матеріал кількох уроків. Час, який вивільнився, використовується для поглиблення, розширення знань, засвоєння їх на творчому рівні.

Т. Чубукова стверджує, що основними формами у вивченні суспільних предметів у старших класах із використанням елементів сугестопедії виступають уроки повідомлення нових знань учителем, уроки закріплення вивченого матеріалу, уроки повторення, систематизації і узагальнення вивченого матеріалу, уроки змішані чи комбіновані, уроки-лекції, уроки-семінари і конференції. У рамках цих уроків використовуються дидактичні ігри, змагання, вікторини, так звані аукціони знань тощо.

Певні особливості застосування навчальних форм характерні для курсів дорослих, організовуваних з метою вивчення іноземних мов. Форми навчальних занять тут визначаються в основному характером глобалізації навчального матеріалу. Відповідно до “Методичної інструкції для викладача, який навчає іноземній мові дорослих” Г.К. Лозанова, передбачаються такі основні етапи 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.

Кожний із цих етапів визначає характер навчальних форм. Так, навчальні заняття дешифровки присвячені знайомству викладача з курсантами, взаємознайомству курсантів між собою, першому ознайомленню з навчальним матеріалом. Ці заняття подібні на уроки рольової гри, які нерідко використовуються в традиційній навчальній системі. Суть такої рольової гри полягає в тому, що на основі художньо-дидактичних легенд, які включають найважливіші лексико-граматичні форми, викладач пропонує кожному учаснику навчальної групи маленьку “автобіографію” з атрибутами національності відповідної іноземної мови. На цій основі курсанти знайомляться один з одним. На заняттях дешифровки використовуються дрібний реквізит, магнітофонні записи музики, діапозитиви, фільми, необхідні для рольової гри предмети і матеріали. Важливе значення мають художньо оформлені граматичні таблиці, які розвішуються на стінах і сприймаються спочатку курсантами периферійно. Упродовж занять дешифровки береться до уваги розвиток фабули рольової гри.

Головною відмінністю цих занять від подібних у традиційній навчальній системі є те, що перші вступають у логічний взаємозв’язок з іншими навчальними формами і виступають невід’ємним складовим елементом сугестопедичної системи, яка у єдності 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. Важливою для уроків дешифровки є атмосфера динаміки, невимуженості та делікатності.

Активний концертний сеанс як форма навчальних занять у традиційній навчальній системі не зустрічається. Він може залежно від обсягу навчального матеріалу вміщатися у рамки уроку, а може й виходити за їхні межі, оскільки його тривалість допускається до 50 хвилин.

Упродовж років Г.К. Лозанов удосконалив його відповідно до завдань курсів інтенсивного вивчення іноземних мов для дорослих, перетворивши його на оригінальну навчальну форму.

Під час підготовки до активного концертного сеансу викладач підбирає емоційно насичений музичний твір, з багатою мелодією і гармонією. Попередньо прослуховує його, вловлюючи зміни настрою, темпу, динаміки. Розділяє програму введення навчального матеріалу відповідно до особливостей музичного супроводу. Тренує нюансування свого голосу у процесі читання відповідно до нього. Для самоконтролю в темпі читання викладач спочатку прочитує подумки переклад або фразу, а потім читає її повільно вслух. Особливо важливим є, щоб читання було якомога ближче до музичного твору. Від цього залежить глибина запам'ятовування навчального матеріалу слухачами.

Перед початком сеансу поведінка викладача урочиста, як на початку концерту. Спокійно вичікується звучання першої музичної теми або введення. Після уловленої цезури (дихання, пауза) починається читання навчального тексту з урочистим інтонуванням залежно від характеру музичного твору. Перш ніж сказати наступну фразу, викладач уважно слідує за змінами в музиці, відповідно 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.

Під час читання викладач нюансує свій голос залежно від музичної фрази. Його дикція чітка. Фонетичне оформлення кожного слова надзвичайно рельєфне. Дихання правильне.

Він постійно слідує, щоб початок читання приходився на сильний, так званий ударний час, а завершення відбувалося в кінці музичної фрази. Якщо це не виходить, то необхідно почекати, щоб вона закінчилась. Для цього потрібно постійно слідувати за найяскравішою мелодійною лінією. Коли вона розвивається у високому регістрі, то голос не повинен тоншати, а стишуватись і ставати грудним.

Усі нові слова, які несуть у собі особливо важливу лексико-граматичну інформацію, інтонаційно виділяються.

Під час читання викладач час від часу відривається від тексту і поглядом чи жестом виявляє певну увагу до курсантів.

Стосовно найважливішого компоненту 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 психологічний заряд” (Лозанов Г.К. Сугестопедия в преподавании иностранных языков // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. — М: МГПИИЯ им.М.Тореза, 1979. — Вып. 5. — С. 58).

Оригінальною сугестопедичною навчальною формою в системі курсів з вивчення іноземних мов для дорослих є псевдопасивний концертний сеанс. Основна його відмінність від активного полягає в тому, що упродовж нього курсанти зберігають зовнішню пасивність, не слідкують за текстом, який читає викладач. Але в цей час на підсвідомому рівні процес запам'ятовування інтенсифікується.

Музикальний супровід цього сеансу відзначається строгістю змісту та форми, інтелектуальною глибиною.

На початку сеансу викладач саморелаксується. Спокійно і зручно сідає в крісло. Слідкує, щоб курсанти спонтанно наслідували його.

Читає у звичайному розмовному темпі виучуваної мови, настільки художньо, наскільки цього вимагає діалог, тобто з легкою зміною у тембрі голосу під час реплік різних діючих осіб і залежно від емоційної насиченості образів. За таких умов музика слугує в основному фоном для релаксації, хоч і подається з силою звичайного концерту.

Обидва сугестопедичні концертні сеанси — вершина ритуального циклу. Їх поєднання в єдиному циклі забезпечує гіпермнестичний ефект.

Форму занять першого дня після сеансу можна визначити як уроки хорового прочитування заздалегідь поділеного на частини тексту, у відповідних місцях якого швидко даються фонетичні пояснення. Упродовж читання курсанти поглядають у переклад.

У наступний день характер навчальних занять урізноманітнюється. Вони нагадують уроки читання та перекладу з елементами гри, пісні, цікавими, заздалегідь (вдома) підготовленими розповідями курсантів, анекдотами. Робота попереднього дня продовжується до повного вичерпання граматичних одиниць, включених в урок.

Викладач повільно читає новий текст для читання, у якому узагальнені найважливіші лексико-граматичні одиниці опрацьованого діалогу, але в новому варіанті — з прямою та непрямою мовою. Цей текст слугує основою для складання курсантами на наступний день власної подібної розповіді, яка теж повинна бути з прямою та непрямою мовою. Бажано, щоб ці розповіді були у тісному зв'язку з новою роллю кожного курсанта.

У цей період така форма занять, як домашні завдання, має усний характер. Як уже згадувалось, у заняття цього дня включаються також ігри та пісні, які завжди вміщують у себе лексико-граматичну інформацію і поряд з цим їм властиві художні достоїнства.

У наступні дні після сеансу переважають такі форми навчальних занять, як: 1) уроки спонтанної комунікації; 2) уроки рольових ігор.

На початковому етапі курсу викладач інколи записує на дошці підходящі питання, відповіді на які можуть скласти завершену розповідь. Згодом, уміло скеровуючи розмову посередництвом загальної бесіди до тем заданих індивідуальних розповідей, виправляє лише найнедопустиміші помилки. Його завдання, помітивши перші ознаки бажання окремих слухачів вмішатись у чийсь розповідь, заохочувати процес спонтанної комунікації з метою, щоб він перетворився у систему. Заохочення повинно бути природнім, без настійливих вимог.

Основне протипоказання в організації згаданого спілкування — не проводити розмови парами, трійками, з допомогою підручника чи без нього.

Сугестопедичні курси передбачають уроки письмових контрольних робіт, які найчастіше стимулюються розмовами на основі певного плану. Такі роботи передбачаються за кілька днів до закінчення курсу.

Легкі контрольні роботи для стимуляції проводяться упродовж курсу. Вони являють собою переклад на рідну мову цілих смислових блоків діалогу, чи додаткового читання після їх перекладу в ході розробок. Курсанти у такому випадку або роблять самостійний переклад у письмовій формі, або записують переклад у той час, коли викладач повільно читає діалог або текст.

У порівнянні з існуючими курсами інтенсивного вивчення іноземної мови у курсі Л. Ш. Гегечкорі заняття досеансового пред'явлення 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 слідкувати за змінами групової динаміки.

Для уроків рольових ігор характерне широке використання мислительних задач 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 підкріпленням, яке являє собою ультракоротке пред'явлення в кількості до 600 раз одного і того ж навчального матеріалу.

Уроки рольової гри, які включають проблемні ситуації та мислительні задачі — основна форма занять емоційно-смислового методу І. Ю. Шехтера, який вважає, що рольова гра, проблемні ситуації та мислительні задачі включають у процес навчання не тільки логіко-раціональ-

ну сферу мислення, а й установки, різнобарв'я гами емоцій та переживань, що й відповідає емоційно-смісловому підходу до проблеми інтенсивного навчання, яке лежить поряд з іншими складовими в основі сугестопедії.

Загалом для набору сугестопедичних навчальних форм характерна одна закономірність: підпорядкування їх досеансовому та сеансовому пред'явленню навчального матеріалу з наступною розробкою на творчому рівні.

Отже, після розгляду основних форм сугестопедичного навчання молодших, середніх та старших класах впадає в очі їх подібних до тих форм навчання, які часто використовує традиційна навчальна система. Так, наприклад, вивчення глобальних тем у середніх та старших класах відповідає типу уроку повідомлення і узагальнення нових знань учителем, розробка глобальних підтем здійснюється на уроках закріплення, повторення, систематизації, узагальнення виучуваного матеріалу.

У молодших класах вивчення глобальних тем переважно відбувається на так званих уроках-спектаклях, які відзначаються високим рівнем театралізації, у якій нерідко задіяні професійні актори. Подібне можливе хіба що в експериментальних умовах. Для традиційної навчальної системи це чуже.

Однак подібність багатьох форм навчання сугестопедичної і традиційної навчальної систем є зовнішня, оскільки характер цих форм та їх поєднання під час вивчення кожної із глобальних тем у сугестопедії спрямовані на розкриття внутрішнього, так званого резервного комплексу учня, чого не переслідує традиційна навчальна система.

У всіх групах класів урок продовжує залишатися основною формою сугестопедичного навчання. Але під час його моделювання дуже часто враховується структура так званого сугестивного курсу, яка передбачає вхідну бесіду, досеансову, сеансову та післясеансову фази.

Така побудова дозволяє найповнішим чином використати психологічні, дидактичні та артистичні засоби сугестопедії і забезпечити високий рівень засвоєння навчального матеріалу не тільки на репродуктивно-му рівні, а й на творчому.

Під час засвоєння навчального матеріалу на творчому рівні широко використовуються форми навчання, напрацьовані традиційною навчальною системою.

Проектуючи навчальний сугестопедичний процес, необхідно насамперед виходити з умов глобалізації навчального матеріалу і розробку кожної глобальної теми підкоряти структурі так званого сугестивного курсу.

2.6. Контроль і оцінка сугестопедичної навчальної діяльності

Один з найвидатніших педагогів ХХ століття С. Френе у своїх відомих “педагогічних інваріантах” заявляв: “Ніхто — ні дитина, ні дорослий — не любить, щоб за ним наглядали і карали, це завжди сприймається як зазіхання на їхню гідність, особливо, коли це відбувається публічно” (Френе С. Педагогічні інваріанти // Рідна школа. — 1993. — № 3. — С. 21). У наступному інваріанті, пов’язуючи покарання з виставленням негативних оцінок учням, стосовно оцінювання знань висловлюється так: “Виставлення оцінок успішності і класифікація учнів принципово є помилковими” (Там же. — С. 22). Покарання оцінкою на його думку принижує як учня, так і вчителя. До того ж ніколи не досягається бажаної мети, бо це “... останній засіб” (Там же. — С. 23).

Сьогодні такий підхід враховує наша педагогічна громадськість, передусім її керівництво, дійшовши до висновку, що при оцінюванні вчитель має врахувати рівень досягнення учня, а не ступінь його невдач.

Для сугестопедії контроль і оцінка знань учнів, студентів, курсантів — питання принципове. Сугестопедія за словами Г.К. Лозанова “...це не директна, не директивна методика, а м’яка, двопланово стимулююча спонтанну творчість того, хто навчається!” (Лозанов Г.К. Сугестопедия в преподавании иностранных языков // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: МГПИИЯ им. М. Тореза, 1979. — Вып. 5. — С. 61).

Викладач-сугестолог, на думку болгарського вченого, не повинен виражати себе, а підказувати можливість вираження своїм учнем. Для того, щоб стимулювати останнє, позбавити учнів боязні такого самовираження контрольні перевірки у процесі сугестопедичного навчання проходять не як екзамени, а як елементи навчальної програми. До того ж вони поділені за ступенем складності, щоб учні бачили рівень своїх досягнень. У процесі контролю та оцінки знань сугестопедії важливо уникнути психотравмуючих впливів. Із цією метою увага ніколи не акцентується на помилках, корекція неправильно завченого відбувається не шляхом виявлення помилки, а як ствердження правильної відповіді. Учитель-сугестолог уникає вживання слів, які несуть негативний емоційний заряд. Його ставлення до своїх підопічних повинно бути уважним, підбадьорливим, зміцнюючим віру у власні можливості. Якщо школяр чи слухач швидше справляється з поставленими завданнями, його необхідно похвалити. Тих, хто відстає, слід підбадьорити. Інколи їм доцільно дати простіше завдання і таким чином віднайти можливість похвали.

Якщо під час розв'язання якоїсь задачі учень робить помилку, учитель повинен обійти її, сповіщаючи правильну відповідь і вимагаючи від учня повторити її, або уважно запитати іншого учня, підкресливши, що вірить у можливість того, хто допустив помилку, справитись із поставленою проблемою.

Помилки, які учні допускають у своїх зошитах, учитель виправляє не червоним зарядом, а синім, оскільки червоний колір у сусідстві з синім справляє психотравмуючий вплив.

Не слід пригнічувати слабших учнів під час організації навчальних ігор-змагань. Такі ігри треба переважно проводити так, щоб групи, які змагаються, завершували змагання одночасно. Для підтримання впевненого бадьорого настрою важливим є фінал уроку. Бажано, щоб у будь-яких випадках він залишався радісним, оптимістичним. Для сугестопедії не страшно, коли той чи інший школяр на якомусь етапі заняття не володіє певним навчальним матеріалом. Страшно, коли впаде духом, втратить бажання навчатися.

Сугестопедична методика не завжди передбачає домашні завдання. Наприклад, вони відсутні у першому класі під час вивчення математики. Причиною цього є висока мотивація в оволодінні математичними знаннями. До домашніх завдань колишні першокласники надзвичайно обережно, завжди вмотивовано підключаються з другого класу. Метою тут є формування позитивного ставлення до оволодіння математичними знаннями. Тому поступово збільшуються обсяги самостійної роботи таким чином, щоб навчання математиці переросло із навчання без домашнього завдання в самонавчання. У цьому випадку за задумом Г.К. Лозанова сугестопедія повинна переростати в автосугестопедію. Остання покликана зумовити переростання особистості школяра з об'єкту обробки з боку учителя в самоусвідомлюючу, мотивуючу себе особистість, яка володіє вмінням саморелаксації та глобалізації навчального матеріалу, здатністю глобально сприймати навколишній світ.

У молодших класах контроль і оцінювання вивченого матеріалу тісно пов'язані із сюжетними розробками уроків. Сценарій такого уроку вчитель готує заздалегідь, у деталях. На таких уроках перехід від одного завдання до другого здійснюється невимушено, легко, широко, використовуються можливості здійснення міжпредметних зв'язків. Поставлені перед учнями завдання, як правило, тісно зв'язані з життям і добре вмотивовані. Наприклад, частина задач на уроках математики в молодших класах подається у формі ігор, у ході яких учні можуть співати улюблені пісні, декламувати вірші. Часто використовуються так звані цікаві задачі, задачі-жарти, загадки тощо.

Ось приклади таких ігор та задач, розроблених болгарською дослідницею Є.Гатевою:

1. Задачі для усного рахунку у формі “Мовчанки”, в яких схема дана у вигляді “Чортового колеса”, у вигляді “Вітряного млина”.

2. “На яку смугу зробить посадку кожний літак?” Намальовані літаки, на яких позначені різні задачі. Ставиться завдання розв’язати задачу і за відповіддю, яка повинна відповідати номеру смуги, дізнатись на яку смугу зробить посадку кожний літак.

3. “Хто першим перепливе річку?” Розв’язуючи подібні задачі, учні змагаються за рядами, оскільки кожний ряд складає окрему команду.

Для деяких ігор готується спеціальний реквізит. Наприклад: “Забийте гол у відповідні ворота”. Учителю дає кожному учневі по одному м’ячу-кругу, вирізаному з картону, на якому написана задача. На класній дошці чи на картині намальовані футбольні ворота, які пронумеровані. Кожний учень розв’язує задачу і таким чином “забиває гол” — ставить круг у ворота з номером — відповіддю його задачі.

У цьому випадку не слід захоплюватись критерієм швидкості. Оскільки таке захоплення, ставши стимулом швидкого оволодіння навчальним матеріалом, може призвести до поверхового ставлення до задач з одного боку, а з другого — гнітитиме повільніших учнів. Тому бажано передбачити мінімальний час, до завершення якого не зараховуються результати змагань.

Збагачують гру барвистий малюнок, приз команді-переможцю у вигляді, наприклад, прапора “Переможець”, “золотого кубка”, значка “Відмінника” тощо.

Однак Г.К. Лозанов попереджує, що викладач-сугестопед усе повинен робити з почуттям міри, надмірно не захоплюватись іграми, піснями, не перетворювати уроки в суцільні розваги, тому що сугестопедія — це не “етюдopedія”, і вона не повинна розраховувати на видовище як самоціль. Через це уже в молодших класах використання ігор поступово зменшується. В учнів виховується потяг до логіки, гармонії та краси самої науки.

Однак використання ігрових ситуацій та рольових ігор з метою контролю та оцінки учнівських знань має місце і в старших класах. Помічено, що звернення до одного і того ж матеріалу в різних організаційних формах відкриває нові можливості його закріплення та корекції.

Т.О. Чубукова, характеризуючи сугестопедичне вивчення суспільних предметів у старших класах масових шкіл, важливого значення для контролю та оцінки учнівських знань надає повторювально-узагальнюючим урокам (підтемам глобальної теми). За умови сугестопедичних

підходів, вважає вона, всі етапи уроку несуть підвищене змістове навантаження. Замість біжучого опитування здійснюється підготовка до вивчення нового матеріалу. Виклад його учителем відбувається під час вивчення глобальної теми, в роботі ж над підтемами подібний виклад замінюється активною самостійною роботою учнів. Закріплення навчального матеріалу здійснюється шляхом різноманітних перетворень знання. Одночасно відбувається контроль за засвоєнням знань, умінь та навичок. Контроль, що виконує функцію керівництва й управління пізнавальною діяльністю, супроводжує всі види навчальної роботи.

Т.О.Чубукова вважає, що основним в системі контролю є визначення цілі і перевірка систем її досягнення, від цілі контролю залежить вибір форм, методів і засобів контролю.

Контроль у системі вивчення суспільних дисциплін у старших класах покликаний удосконалювати сугестопедичну навчальну діяльність. Здійснюється він у відповідно до вимог навчальної програми, диференціюється згідно з рівнями засвоєння навчального матеріалу за рахунок підібраних спеціальних завдань. Засобами контролю залишаються як самі завдання, так і моделі рольових ігор, взаємне рецензування, яке дозволяє перевірити знання на уроці у більшості учнів.

Перевірка знань має навчальний характер, оскільки паралельно з нею відбувається розширення і поглиблення їх.

У курсі “Людина і суспільство” навчальні завдання складаються з трьох основними групами:

- 1) завдання з різними рівнями проблемності;
- 2) завдання алгоритмічного типу;
- 3) програмовані завдання.

Завдання проблемного рівня враховують специфіку різних груп учнів, що дозволяє активізувати самостійну пізнавальну діяльність останніх.

Завдання алгоритмічного типу формують уміння застосовувати знання за зразками.

Програмовані завдання дозволяють здійснювати контроль за рівнем знань.

Ці завдання використовуються учителем-сугестологом таким чином, щоб контроль та оцінка учнівських знань стали невід’ємною складовою загального процесу пізнання.

Одним із головних завдань сугестопедії Г.К. Лозанов вважає привчання учня до самоконтролю. Формування такої готовності закладене в циклі занять із вивчення іноземних мов.

Так, уже у перший день після псевдопасивного концертного сеансу перший діалог слухачі читають хором, поглядаючи на переклад. У наступні дні відбувається читання за ролями, які змінюються з метою рівномірного залучення до роботи усіх курсантів. Помилки, допущені в ході читання уважно коректуються. Але делікатно: викладач начебто випадково правильно повторює те слово, у якому була допущена помилка. Після прочитання частини тексту переклад забирається (для цього сторінка згортається пополам), і курсанти роблять самостійно повний переклад.

У наступних етапах курсу викладач визначає місця, які потребують перекладу, поки не доб'ється в останніх сеансах перекладу посередництвом синонімів тільки деяких слів і виразів. Метою керівника сугестопедичних курсів є утвердження в курсантів упевненості, що після першої розробки навчального матеріалу вони оволоділи останнім на рівні перекладу, що забезпечує легкий перехід до спонтанних розмовних реакцій.

На другий день після сеансу продовжується попередня робота до повного вичерпування граматичних одиниць, включених в урок. Під час читання та перекладу використовуються всі можливості аналогії. Наприклад, під час читання певного речення швидко провідміняти дієслово і зв'язати його з дієсловами та з граматичною таблицею. А після цього відразу ж перебудувати речення чи словосполучення.

Коли викладач повільно читає новий текст, курсанти групою або індивідуально перекладають його. Після цього може бути зроблена спроба розповісти коротко щось подібне до того, про що йдеться в тексті.

Текст, який читається на другий день після сеансу, стає основою для складання на наступний день кожним курсантом своєї власної тематично подібної розповіді. Частина слухачів курсів відправляється до другої теми уроку. В обох випадках розповіді повинні бути з прямою і непрямою мовою, тісно пов'язані з новою роллю кожного слухача.

Починаючи із середини курсу, курсанти можуть розповідати тематично відповідні анекдоти, різноманітні смішні, сповнені емоцій випадки. Основне, щоб ці випадки були цікаві, з приємним змістом. Часто викладачу необхідно самому задавати тему, над якою слухачам курсів необхідно подумати, але без письмових завдань.

На третій день після сеансу викладач уміло спрямовує загальну бесіду до тем заданих індивідуальних розповідей. Уважно слухає і підбадьорює кожного з виступаючих. Виправляє тільки недопустимі помилки. Заохочує процес спонтанної комунікації, якщо помітить, що хтось із членів навчальної групи виявляє бажання втрутитись у чужу розповідь або намагається задати питання. Всіляко намагається перетворити цей процес на систему.

Г.К. Лозанов стосовно цього вважає, що з перших розробок повинна проявлятися виняткова турбота про переважно двопланове, тактовне, делікатне, підказуюче спрямування до спонтанної участі в розмові. Це повинно відбуватися природньо і без настійливих вимог чи постановки спеціальних рольових ситуацій (крім випадків, коли ті, що навчаються, самі прагнуть до них).

Викладачу необхідно знаходити форми і способи проведення спільних оптимістичних бесід на теми з повсякденного життя.

Із цією метою на початку бесіди рекомендується залучати сильних учнів. Їхні висловлювання необхідно тактовно регламентувати, щоб не знижувався настрій слабших учнів. Пізніше, коли слабші підтягнуться, цю регламентацію можна дещо послабити. А після четвертого-п'ятого діалогу можна частіше використовувати рольові ігри.

Частину вихідного рівня Г.К. Лозанов радить зробити непомітно за декілька днів до закінчення курсу у формі розмов за визначеним планом, стимулюючих письмових контрольних робіт.

Упродовж курсу стимулюють діяльність курсантів легкі контрольні роботи, які переважно складаються з перекладів на рідну мову смислових блоків діалогу чи додаткового читання. Найчастіше вони проводяться таким чином: викладач повільно читає, а курсанти у цей час письмово перекладають.

В останній день занять передбачаються так звані “спектаклі”, але лише за умови якщо у курсантів є бажання виступати. В будь-якому разі Г.К. Лозанов радить завершувати курс урочисто.

Упродовж усього курсу бажано, щоб викладач і курсанти не розмовляли на рідній мові.

У курсі інтенсивного вивчення іноземних мов Л.Ш. Гегечкорі у зміст навчання не включаються уміння і навички письмового мовлення. Замість цього вводяться в якості додаткового змістового елементу так звані ситуативні комплекси, які являють собою діалогічні конструкції, побудовані на подійно-ситуативній основі. Вони допускають можливість подальшого сюжетного розвитку або оціночного ставлення. Таким чином, тематичний принцип у системі контролю та оцінки знань, умінь, навичок тісно пов'язаний із ситуативним характером навчального тексту.

Так звані мислительні задачі та система проблемних ситуацій, які стимулюють вияв активної мовленевої діяльності курсантів, орієнтовані на їх використання в іграх, що сприяє відчуттю слухачами повної свободи самовираження, а викладачу дає можливість оцінити рівень засвоєння навчального матеріалу.

У системі Г.О. Китайгородської під контроль потрапляють не лише навички усного мовлення, а й письма. Форми контролю мають характер як біжучих, так і підсумкових перевірок. Результат таких перевірок оцінюється за стабільною системою, тобто виражається у відсотках. Застосовуються такі форми контролю:

1. Біжучий контроль знання лексичного матеріалу, який проводиться регулярно після завершення роботи над кожним уроком (кожні три дні).

2. Біжучий контроль знання граматики, який також здійснюється регулярно в міру проходження певного граматичного матеріалу.

3. Контроль розуміння на слух (аудіювання). Проводиться не рідше одного разу на тиждень.

4. Контроль навичок читання. Здійснюється постійно і регулярно після усного курсу початкового етапу навчання (32 години).

Система контролю та оцінки знань в емоційно-смысловому методі І.Ю. Шехтера враховує те, що знання структурних явищ іноземної мови само собою не переходить у мовлення. Тому зусилля викладача сконцентровані на створенні умов, які вимагають мовленевої адаптації. Для цього використовуються рольові ігри, проблемні ситуації, мислительні задачі.

Таким чином, І.Ю. Шехтер повністю відмовляється від традиційної методики, яка насамперед передбачає контроль та оцінку процесу поступового нагромадження навичок і умінь побудови та конструювання мовленевих блоків через усвідомлення описових закономірностей мовної системи. Натомість під постійним контролем залишається процес розвитку мовленевих здібностей в умовах реальної комунікації.

Такий підхід на перших порах вимагає значно більшої терпеливості викладача до помилок у розмовній мові його підопічних, ніж це має місце у традиційній навчальній системі.

Отже, розглянувши системи контролю та оцінки знань, умінь та навичок у сугестопедії Г.К. Лозанова та її модифікаціях можна зробити висновки про їхню гуманістичну спрямованість. Вони побудовані так, щоб, насправді, оцінювати рівень досягнутого, а не рівень прорахунків. Залишаються одним із вагомих мотиваційних чинників у процесі оволодіння знаннями, уміннями та навичками. Система контролю, оцінки та корекції знань не виступає відособлено, а органічно вплітається в структуру навчального процесу. Але чи не найважливішою її особливістю, на відміну від традиційної навчальної системи, є намагання уникнути психотравмуючого впливу на особистість учня, студента чи курсанта.

Слабкі учні не пригнічуються під час проведення ігор-змагань. Їхні помилки не вип'ячуються.

З метою позитивного ставлення до оволодіння знаннями не завжди передбачаються домашні завдання.

Поступово учні привчаються до самоконтролю. Формування такої готовності закладається у кожний цикл занять. На думку Г.К. Лозанова, це повинно вести до того, щоб у старших класах сугестопедія поступово переростала в автосугестопедію. У цих умовах учні повинні оволодівати вмінням самовведення в стан психорелаксації під час запам'ятовування великих обсягів репродуктивного навчального матеріалу, самоактивації та самоконтролю власної навчальної діяльності.

На жаль, проблеми автосугестопедії до сьогодення ні в науковому, ні в практичному планах не досліджені.

Таким чином, Г.К. Лозанову разом з очолюваним ним колективом НДІ сугестології вдалося створити навчальну систему, яка дозволяє в умовах ненапруженого, радісного навчання прискорено засвоювати великі обсяги навчального матеріалу, переважно з іноземної мови. Як видно з порівняльного аналізу сугестопедичної та традиційної навчальної систем, успіхи першої певним чином пояснюються опорою на досягнення другої. Сугестопедичний педагогічний інструментарій не є чимось новим для вітчизняного педагога. Але невміння поєднувати відомі елементи сугестопедичного навчання у сформовану Г.К. Лозановим систему не дає можливості педагогам досягти ефекту гіпермнезії, яка є найсуттєвішою рисою сугестопедії.

Фрагментарне ж використання елементів сугестопедії порушує гармонійний зв'язок між останніми, що призводить до втрати явища неаддитивності, яке властиве для сугестопедії як психолого-дидактичної системи.

Розділ третій

Модель сугестопедичного навчання ХЕТвод

3.1. Проблеми цілепокладання сучасних моделей сугестопедичного навчання

Як відомо, Г.К. Лозанов вважав за цілком можливе появу нових варіантів сугестопедії, або, як він їх називав, адаптацій. Однак, передбачаючи це, попереджував, що авторам останніх потрібно буде пояснювати, результатом яких практичних міркувань стала поява нової адаптації.

Як уже згадувалося, в кінці 60-х — на початку 70-х років у колишньому СРСР на базі сугестивної системи Г.К. Лозанова було створено низку конкретних методів інтенсивного вивчення іноземних мов.

Представники преси, вчені неодноразово звертали увагу на те, що сугестопедія пов'язана в основному з вивченням іноземних мов, до того ж останнє складало основу її експериментальної бази. На це Г.К. Лозанов відповідав так: “Для нас іноземна мова не більше як зручна модель, своєрідний полігон, на якому ми відпрацьовуємо окремі особливості методики, щоб втілити її у викладання будь-яких дисциплін” (Лозанов Г.К. Не логикой единой // Литературная газета. — 1975. — 26 марта).

Однак по сьогоднішній день сугестопедія продовжує залишатися в основному методом інтенсивного вивчення іноземних мов. Майже третина століття з часу її появи не забезпечила їй масового поширення в якості, як це передбачалося, нової дидактико-психологічної системи навчання, здатної до переносу на будь-який навчальний предмет. У тому вигляді, в якому її пропонує сам автор, співробітники його інституту, нові цікаві підходи до навчання та виховання не можуть знайти масового вжитку. Справді, організація дидактичних спектаклів, дитячих опер, концертних сеансів, у яких задіяні професійні актори, можлива хіба що в експериментальних умовах.

Недостатньо дослідженими, а подекуди і не вивченими залишаються ряд освітніх проблем, які можна було б розв'язувати засобами сугесто-

педії, 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, чуттєвого і абстрактного, ірраціонального і раціонального тощо.

За умови розширення кола засобів сугестопедії, подальшого розвитку її самої, деталізації загальнодидактичних та методологічних підходів з'являється можливість розв'язку найважливіших завдань, які поставлені перед світовою та вітчизняною освітою сучасною її філософією.

Як відомо, сучасна система освіти, як на вітчизняних теренах, так і за рубежом перебуває в кризовому стані. З одного боку, загострення глобальних проблем, яке загрожує загинеллю людству, свідчить про нездатність її виплекати у людей відповідний світогляд. А з другого, продовжується відчуження чинної 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 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. В Україні цей напрям формування світогляду сучасної людини пов'язаний з ідеями ноосферної цивілізації В.І. Вернадського та його послідовників. Згідно з цими ідеями уся діяльність сучасного суспільства повинна вписуватися в основну закономірність життя — біогеохімічний колообіг, у збереження його сталої нерівноваги. Останнє є тим принципом ноосферного світогляду, з яким кожна людина повинна пов'язувати усі види своєї діяльності.

Власне-особистісне “хочу” зводиться до того, що кожна людина мріє прожити життя абсолютно щасливою, найповніше розкрити свої здібності та загадки, і в цьому розкритті досягнути тих висот таланту чи й геніальності, які захоплювали б усіх оточуючих. Хто про це не мріяв у юні роки? Однак самореалізуватися вдається лише одиницям.

Першопричини реалізації обдарованості кожної людини слід шукати не в зовнішніх умовах діяльності особистості, а у її внутрішньому складі. Через це сучасна система освіти, окремі навчальні системи, методики, методи повинні бути в першу чергу націлені на допомогу людині в найповнішій реалізації внутрішньоособистісного “хочу”, цілеспрямованні його.

Особистісно-орієнтоване навчання, яке входить у практику роботи сучасної школи, поставлене перед необхідністю розв'язати низку проблем у зв'язку з цим.

Перша з них пов'язана з уже відомою нам так званою живою інтенцією учня, суть якої не можна розкрити логічними формами пізнання або мовою. Вона впливає 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.

Не завжди легко виявити і усвідомити цю суть не лише дитині, а й дорослому. Тому ми вважаємо, що завдання сучасних дидактичних систем методик та технологій навчання — сприяти виявленню та врахуванню в навчальній діяльності цієї живої інтенції кожного учня.

...Дитя жар-птиці у душі живе,
Допоки кожний крізь життя пливе.
І поки нас по хвилях синіх носить,
Воно, голодне, просить, просить, просить...
Коли ж для нього матір'ю стаєм,
То відчуваєм серця ніжний щем,
І молодієм на своїм лиці,
Як від купання в місячній ріці.
Коли ж “дитя” від голоду аж мліє,
То місячна ріка в душі міліє.

(С. Пальчевський)

Друга проблема впливає з однієї із головних ідей, яка об'єднує усіх представників антихолістського напрямку 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 є неточними, а то й помилковими. Зважаючи на це, Лев Шестов писав: “Яка користь у загальних правилах? Ніякої. Природа владно вимагає від кожного з нас індивідуальної творчості” (Шестов Л. Апофеоз беспочвенности: Опыт адогматического мышления. — Л.: Изд-во ЛГУ, 1991. — С.165). Через це важливою метою сучасної освіти є не стільки передача новому поколінню вже нагромадженої в попередній культурі системи знань, умінь, навичок, як у формуванні рис згаданої індивідуальної творчості.

З другою проблемою тісно пов'язана третя. Вона спирається на методологію виховання творчої особистості. У світовій педагогічній літературі загальноприйнятною стала думка про неможливість розробки подібної методології, оскільки, мовляв, суть будь-якої творчої діяльності полягає саме у 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 з цього приводу пише: “А 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” (Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. — К: Центр-“Магістр-S”, 1996.— С.149).

З попередніми проблемами пов'язана четверта, яка випливає з філософії нестабільності І. Пригожина і розробленої нею синергетичної методології, що вимагає від учителя правильного розуміння співвідношення в рамках 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, сьогодні, на думку представників згаданого найновішого напрямку сучасної філософії освіти, вимагає від учителя не нав'язування своїм вихованням як складно організованим системам шляхів їх розвитку, а розуміння того, як сприяти їх власним тенденціям розвитку, як виводити із системи їх шляхи.

Дитина у класі — прихований світ,
В якому зорі молоденької слід.
Тут царственна первісність інопланети,
Якій небезпечні жорстокі комети.
А поряд дитини — інакші світи.
Там інший промінчик спішить розцвісти.
Як вчити, подумать Учителю треба,
Щоб кожний промінчик торкнувся до неба.
(С. Пальчевський)

П'ята проблема стосується, за твердженням Л.С. Виготського, того, що на переломних моментах розвитку дитина стає важковиховуваною

внаслідок того, що зміна педагогічної системи, яка застосовується до дитини, не встигає за швидкими змінами її особистості. Використовуючи синергетичну методологію до розв'язання цієї проблеми, освітньому працівнику 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 нових моделей сугестопедичного навчання.

Друга частина пов'язана з адаптацією сугестопедичної навчальної системи до вимог згадуваного загальносуспільного “треба”, яке у поєднанні з власнеособистісним “хочу” і призвело до формування головної суперечності педагогічного процесу.

З'являється ряд проблем, які вимагають переосмислення характеру та напрямків навчального процесу, його цілей, мети, засобів, методів.

Однією з найважливіших тут є проблема виховання так званого ноосферного світогляду, пов'язаного з вченням В.І. Вернадського про ноосферу. Для цього слід виходити з двох основних протилежних досягнень людської думки:

1) розкриття субстанціональної єдності різних, кінець кінцем, протилежних властивостей явищ реального світу, в тому числі будь-яких протилежних інтересів, цінностей людей;

2) кожне явище суспільства — від певного типу культури до окремої особистості — має свою унікальну особливість, що остання не може бути зведена до якоїсь загальної суті і що розвиток усіх цих явищ відбувається тільки завдяки тим суперечностям, які виникли між ними.

Такою субстанціональною основою для кожної особистості, своєрідним фундаментом її екопсихологічної системи повинна стати система антропокосмічних цінностей, згідно з якою людські ідеали, розвиток суспільства і кожного його члена зокрема повинні узгоджуватись із стихійними процесами розвитку природи та Космосу.

Унікальність кожного явища суспільства чи особистості останнього вимагає утвердження в свідомості вихованців розуміння необхідності не виходити за рамки меж цих суперечностей, не доводити їх до антагонізму, а навпаки, у рамках діалогової взаємодії знаходити спільну субстанціональну основу.

У пригоді тут стає досвід роботи школи діалогу культур — одного з найцікавіших напрямків сучасної педагогіки. Необхідно запозичувати розроблену нею методологію поєднування загальнолюдських цінностей з цінностями певної культури чи певної особистості.

У школі діалогу культура піддається критиці та методологія викладання, яка ґрунтується 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, із своїм вимірним ідеалом, із Богом, оскільки на думку автора концепції філософії вчинку М.М. Бахтіна конфліктні ситуації в суспільстві є наслідком і проявом 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 у душі кожного з нас.

Методологія подолання внутрішнього конфлікту, на думку М.М. Бахтіна, якраз і зводиться до згаданого діалогового спілкування.

Гармонійно розвинута 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 усіх навчальних дисциплін високої духовності, складовими якої є такі внутрішні цінності, як почуття любові, добра, краси, гармонії, справедливості тощо.

На жаль, по сьогоднішній день поняття духовності пов'язують з релігійністю. Наука подеколи залишається збоку 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, вміння розібратися в світі, чого нам часто не вистачає. Духовність не можна плутати не лише з релігією, а й з ерудованістю, начитаністю, інтелігентністю. Вона невіддільна від почуття людиною єдності з Природою, Світом, Всесвітом, від прагнення до вищих цінностей та ідеалу смислу, Істини, Добра й Краси" (Гончаренко С.У., Мальований Ю.І. Педагогічна сутність гуманізації шкільної освіти // Рідна школа. — 1994. — №10. — С. 31).

У вихованні засобами новітніх навчальних систем духовності необхідно враховувати так званий рефлекс свободи, відкритий І.П. Павловим у тварин. Суть його зводиться до того, що у кожній з них існує субордина-

ція найважливіших її потреб, які вона задовільняє різними видами цілеспрямованої діяльності. Така ситуація сприяє формуванню у неї певних загальних закономірностей у послідовності цих видів цілеспрямованої діяльності. Тобто вибір того чи іншого варіанту діяльності здійснюється відповідно до цих закономірностей. 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 вимушує тварину мобілізуватися для повернення до діяльності, яка відповідає її рефлексу свободи.

Такий рефлекс властивий і людям. У часи панування вищих духовних цінностей людина не порушувала свій рефлекс свободи, оскільки підкоряла індивідуальні інтереси суспільним. Під час панування матеріальних цінностей все стає навпаки.

Через це у навчальних закладах, відбираючи зміст навчального матеріалу 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 власне-особистісного “хочу”.

Таким чином, нова стратегія сучасної освіти вимагає врахування в організації навчально-виховного процесу двох суперечливих тенденцій: 1) до все більш вузької спеціалізації, розширення і поглиблення вмінь вирішувати конкретні проблеми в окремих видах діяльності; 2) до оволодіння найважливішими знаннями основних галузей людської культури і досягнення на цій основі глибокого розуміння власного місця і ролі у цьому суперечливому, розмаїтому світі.

Формування високої духовності особливо важливим є для України у цей історично відповідальний для неї час. Адже давно відомо, що ніяке правове-економічне законодавство не може нормально функціонувати, якщо воно входить у суперечність із пануючими в суспільстві моральними принципами та нормами. І це уже знайшло своє відповідне підтвердження в нашій країні.

Для виховання рис високої духовності необхідно розв’язати проблему поєднання точних і гуманітарних дисциплін, тобто стоїть завдання гуманітаризації не лише шкільної, а й вузівської освіти. Це повинно призвести до поєднання пануючих нині сциєнтично-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. Воно покликане

допомогти розв'язати гостру суперечність між сцієнтичним і анти-сцієнтичним (гуманістичним) типами світогляду і освіти.

Таким чином, виникає необхідність, спираючись на синергетичні підходи в освіті, у розробці такої концепції педагогічної діяльності, згідно якою викладання природничих та гуманітарних предметів буде органічно пов'язане між собою, де всі вони будуть взаємопроникати один в одного.

Сьогодні основою гуманітаризму вважається раціональний антропоцентризм. Тому процес освіти, на думку С.У. Гончаренка та Ю.І. Мальованого, має сприяти "...утвердженню людської гідності в учня та розкриттю 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" (Там же. – С. 30).

Отже, у світлі завдань, поставлених перед освітою її сучасною філософією, впливає висновок, відповідно до якого не можна визнати монополізм істинності ні існуючої сугестопедичної, ні традиційної навчальних систем. Як уже згадувалося, об'єднуючою основою для обох могла б стати певна уявна ідеальна навчальна система, яка б слугувала точною моделлю цілісного природного світосприйняття дитиною та дорослою людиною світу у динаміці різновікових особливостей психіки. Зрозуміло, що для такого сприйняття необхідний синергізм усіх його складових.

Для виконання поставлених перед сучасною освітою вище згаданих завдань необхідно певним чином підпорядкувати їм кожний із компонентів нової навчальної системи.

Одним із найважливіших завдань стає розробка методики відбору і структурування для потреб глобалізації навчального матеріалу як гуманітарних, так і природничих дисциплін. Проблема глобалізації примушує 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, й інші всього-навсього є відображенням різних граней одного і того ж світу.

Важливе значення матиме тут розв'язання питання нетрадиційних компонентів змісту освіти: досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу, досвіду творчої діяльності, духовності. Виникає необхідність розробки методології передачі підростаючим поколінням досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу та досвіду творчої діяльності, формування духовності нерелігійними засобами, виховання в учнів розумної субор-

динації внутрішніх цінностей з метою гармонізації їхнього рефлексу свободи з вимогами суспільства.

Для передачі досвіду творчої діяльності важливе значення матиме розробка методики розкриття в логічній формі інтуїтивних механізмів творчої діяльності; для передачі досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу — розробка методики переходу чуттєвого, інтуїтивного у їх мовне висловлювання, що розвиватиме лінгвістичну та інтелектуальну розкутість дитини.

Нові моделі сугестопедичного навчання, опираючись на методологію виховання творчої особистості, повинні сприяти розвитку індивідуальної творчості вихованців, виявленню серед них майбутніх талантів та геніїв, стимулювати їх зростання.

Для цього виникає необхідність у розробці методики діагностики так званої живої інтенції вихованця, тенденції його розвитку, особливо на переломних етапах онтогенезу.

Процес виховання духовності нерелігійними засобами спирається на методику формування екопсихологічної системи (своєрідного внутрішнього храму — С. П.) з фундаментом антропокосмічних цінностей.

З метою розв'язання основної суперечності педагогічного процесу необхідно розробити і озброїти вихованців рядом методик:

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.

З нашого огляду створення у процесі навчання картини світу лише засобами науки збіднюватиме її. Доцільним тут є для надання цільності останній, використання засобів мистецтва, філософії, творчої інтуїції, міфології.

Для реалізації поставлених завдань виникає необхідність у відповідному педагогічному інструментарії. Ним покликані стати нетрадиційні дидактичні принципи художності та емоційності, які у поєднанні з традиційними та сугестопедичними внесуть певні корективи у підбір та структурування навчального матеріалу, вибір методів, прийомів, засобів та форм навчання.

Основним завданням сучасних сугестопедичних підходів до навчання є розвиток індивідуальної творчості вихованців, самореалізації їх на цій основі, що покликане найповнішим чином задовільняти власне-осо-

бистісне “хочу”. Поряд із цим розвиток високих рис духовності нерелігійними засобами ставить за мету гармонізувати власнеособистісне “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 напрямки нашої уваги спрямовані в бік таких компонентів змісту освіти, як досвід творчої діяльності, духовність і такого педагогічного інструментарію, як художності та емоційності, то пропонуємо назвати сучасну модифікацію сугестопедичної системи Г.К. Лозанова аббревіатурою ХЕТвод (Художність, Емоційність, Творчість, Духовність — С. П.).

Ця модифікація сформувалася на базі тих сугестопедичних напрацювань у вітчизняній педагогічній практиці, які вивчалися і узагальнювалися автором упродовж 90-х рр. минулого століття і на початку нинішнього. Конкретно ці напрацювання висвітлюватимуться у наступних підрозділах.

3.2. Психолого-фізіологічні основи моделі сугестопедичного навчання ХЕТвод

ХЕТвод, як сугестопедична модифікація, що сформувалася на базі вітчизняного педагогічного досвіду, спрямована на розв’язання головної суперечності педагогічного процесу — суперечності між загальними та індивідуальними інтересами, між загальносуспільним “треба” і власне-особистісним “хочу”. Гармонізацію першого і другого ми вбачаємо на шляху створення таких умов у навчальному процесі, за яких учень отримав би можливість найповніше розвинути генетично закладені в ньому творчі здібності. Адже у цьому зацікавлена кожна особистість зокрема і суспільство вцілому.

Згідно А. Маслоу, безперервна реалізація потенціальних можливостей, здібностей і талантів необхідна особистості “...як звершення своєї місії чи покликання, долі і т.п., як повніше пізнання і, таким чином, сприйняття своєї власної першопочаткової природи, як невтомного устремління до єдності, інтеграції чи внутрішньої синергії особистості” (Маслоу А. Психология бытия. — М.: Рефл. — Бук, 1997. — С. 49).

...Дорога до себе — це штурм висоти.

Тут прірви холодні розкрили роти.

Тут сонні тумани ковтають не раз

Проміння надії, що світить для нас.
Тут сяйво вершини у небі цвіте.
І сполох його — як видіння святе.
Для того, щоб цвіт той нарешті дістать,
Потрібно самого себе обігнать.

(С. Пальчевський)

Можливість творчої діяльності для кожного члена суспільства впливає 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 “чистою дошкою”, на якій сім’я, школа, суспільство можуть записувати все, що хочуть. Кожна дитина унікальна, не лише зовнішньо, а й внутрішньо. У кожної своя швидкість перебігу нервових і біохімічних процесів, збагачення світу, сприйняття кольору, світла, запахів, звуків. Завдання сім’ї, школи, суспільства сприяти найповнішому розвитку задатків, можливому переростанню їх у талановитість чи й геніальність. Адже сьогодні з’явилося багато галузей людської діяльності, які вимагають суперобдарованих, оригінальних, а головне — надзвичайно цілеспрямованих фахівців. Без них людству не розв’язати глобальних проблем.

Правда, стосовно талановитості та геніальності, як найповнішого і найяскравішого вияву обдарованості, більшість фахівців висловлюються дуже обережно, вважаючи, що останні “випадають” на долю приблизно однієї людини із тисячі народжених. Залежно від умов життя ця схильність розвивається таким чином, що високообдарованим її носієм залишається одна людина з мільйона народжених.

Є чимало прикладів, коли певні генетичні задатки настільки значні, що допомагали їх власнику подібно траві, що пробиває асфальт, долати всі життєві негаразди на шляху самореалізації. Однак зустрічаються і інші випадки, коли завдяки пристрасному бажанню, надзвичайній концентрації внутрішніх зусиль людині вдалося високо розвинути першопочаткові посередні задатки.

Зважаючи на ці міркування, в ХЕТвоД закладаються основи діагностики обдарувань та нахилів особистості учня, його інтенції і виховання на цій базі бажання самореалізації у житті, віри у своє покликання і в самого себе, готовності до максимальної концентрації сил для досягнення поставленої мети. Останнє передбачає установлення учнем такої ціннісної шкали, яка б, не порушуючи так званий рефлекс свободи, гармонізувала б власнеособистісне “хочу” і загальносуспільне “треба”.

Такий підхід зумовлений низкою причин. Відомо що ще століття тому була розроблена методика сумарної оцінки обдарованості, яка отримала назву “коефіцієнта інтелектуальності” — знамените “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.

Отже, понад 100 років тому вважалося, що люди з найвищим “Ай-Кью” — це якраз і є генії. Для того, щоб підтвердити цю істину, був проведений експеримент. Американський психолог Терман на початку ХХ ст. відібрав із 150 тисяч каліфорнійських школярів півтори тисячі з найвищими показниками “Ай -Кью” і спостерігав за їх розвитком упродовж декількох десятиків років. Його спостереження продовжив син.

Упродовж досліджень було встановлено, 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. У той же час 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 коефіцієнту 110-120, тобто за відсутності окремих дефектів у наборі основних здібностей людини, наступна “віддача” суттєво не залежить від дальшого зростання “Ай-Кью”.

Стосовно цього відомий генетик В.П. Ефроїмсон робить висновок, що в подібних випадках: “...на перший план виступає характер. І особливо одна його властивість — захопленість, яка примушує фанатично, концентровано, невідступно займатися вибраною справою. Звичайно, ця цілковита самообілізація може вилитися в справжню творчість 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” (Ефроїмсон В.П. «Божий дар» или естественный феномен ? // Народное образование. — 1991. — № 2. — С. 137-139).

Допомагає віднайти “заводний механізм” згаданої “безмежної захопленості” теорія імпресингу, розроблена В.П. Ефроїмсоном. Для того,

щоб зрозуміти, яким чином впливає на конкретну людину середовище, він звертається до етології — науки про поведінку тварин.

Ветології є термін “імпринтинг” (буквально — “закарбування”), який означає значну сукупність явищ. Прикладів імпринтингу достатньо. Наприклад, якщо каченята, які щойно вилупилися із яєць, побачать біля себе будь-яку рухому істоту, чи то собаку, чи кішку, чи людину, вони вервечкою підуть за нею. Цей інстинкт надзвичайно закріплений, але лише за умови, що рухома істота появиться якраз у момент появи каченят на світ. Тобто враження повинно відбуватися у конкретний “критичний”, спадково закріплений для цього виду момент. Якщо це пізніше, то подібного закарбування не відбувається.

Такі “критичні” моменти, під час яких зовнішнє середовище здійснює найглибші і найяскравіші враження, є і в людини. До того ж цих критичних моментів декілька. Вони мають місце на різних стадіях дитячого і навіть підліткового віку. Подібні закарбування у 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 у три роки ряди великих цифр на стінах, обклеєних папером.

Імпресингом можуть бути почуті у потрібний момент чудова музика, вірш, казка, цікава історія, які потрясли душу дитини; побачена картина або зустріч з певною житейською ситуацією, які на тривалий час або й на все життя візуються в пам’ять.

Імпресинг надовго, а інколи і на все життя визначає основні мотиви діяльності людини та її цілі.

Однак, на жаль, до сьогоднішнього дня не вдалося вичленити вужчих вікових періодів, у які імпресинги виявляють свій найбільший вплив.

Тому сугестопедичні підходи у системі ХЕТвоД передбачають підвищену увагу до найменших нюансів поведінки і реакцій учня з метою вловлення моментів найвищої сприйнятливості і тих впливів, які спричиняють найсильніші враження.

Зрозуміло, що на долю школярів випадають абсолютно різні імпресинги. До того ж різні генотипи визначають той факт, що з однакових впливів середовища учні сприймають у якості визначальних абсолютно різні імпресинги, на основі яких формують різні життєві ідеали, з різною інтенсивністю устремління до них.

На думку В.П. Ефроїмсона, істинна психобіографія визначається в значній мірі якраз імпресингами, а не життям взагалі (лише мізерна частина подій виявляє насправді вирішальну імпресуючу дію).

Боротьбу за обдарованість, талановитість, геніальність повинні розпочинати самі батьки з раннього дитинства. На допомогу їм згодом зобов'язані приходити працівники дитячих садочків, учителі початкових класів. Адже переважна більшість дітей володіє певними обдаруваннями. Вважається, що для пом'якшення несприятливих чинників останні необхідно розпізнати уже до десятирічного віку, для того, щоб приступити до формування рис цілеспрямованості, яка б спричинювала розвиток цих обдарувань.

Сьогодні вже 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 цілі.

Цьому допомагає такий особливий орган, як домінанта, яку автор вчення О.О. 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 певний момент і цим самим надає поведінці певну спрямованість. Будучи пануючою ділянкою збудження, домінанта сумує і накопичує імпульси, які збігаються в центральну нервову систему, пригнічуючи активність інших центрів. Подібне збудження обумовлює системний характер 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.

Домінанта відіграє роль організуючого начала інтелектуальної активності, що нерідко призводить до фанатичної відданості улюбленій справі, перегляду системи цінностей і формування так званого рефлексу свободи на якісно новій основі.

Важливим для навчальної системи ХЕТвод виявилось положення О.О. Ухтомського про те, що найдетальніше, найчіткіше і найглибше закріплюється в нервових центрах те, що переживається емоційно. У фізіо-

логічному плані цьому відповідає підвищена мобільність нервових елементів, обумовлена діяльністю вегетативної і 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 цілі, зумовлює появу домінанти, яка надає поведінці людини цілеспрямованості, захопленості певною справою, що інколи складає головну ідею життя.

Найчастіше зв'язок імпресингу з формуванням домінанти як функціональної системи характеризується хаотичністю та непередбаченістю. Однак у соціальній практиці трапляються випадки, коли подібні зв'язки відзначаються цілеспрямованістю.

Наприклад, у практиці керівника Московської школи гіпнозу Геннадія Гончарова, який отримав 1-ий приз на Конкурсі феноменів у Японії, був випадок, коли йому вдалося навіяти п'ятнадцятирічному хлопчику із слаборозвинutoю лівою півкулею мозку (до цього віку не читав і не писав) думку про те, що він уміє малювати картини. Формування відповідної установки призвело до того, що підліток насправді із захопленням почав малювати картини. Його наставник пізніше згадував: "Він почав такі картини малювати, що у мене самого не вистачило грошей купити його картину. Тільки іноземці і можуть купити. Називається вона "Дорога до храму". Горить храм, а по дорозі до нього біжать вовки і люди, вовки, щоб чим-небудь поживитися і люди, щоб врятувати храм" (Журавлева Н. Внушите мне талант // Аргументы и факты. — 1993. — № 14).

Створення відповідного середовища для ситуацій успіху, формування певних установок на досягнення останнього — неодмінні умови не лише виявлення, а й розвитку обдарувань учнів. Тому важливою психологічною основою навчальної системи ХЕТвоД є теорія установки як механізму дії навіювання, розроблена Д. М. Узнадзе. Лише завдяки їй з'являється можливість розкрити силу і межі впливу слова як на окремого індивіда, так і на всю навчальну групу. У цьому випадку нас цікавить не те навіювання, яке відбувається в процесі гіпнотичного сну, а те, яке виникає на фоні ясної свідомості під впливом слова.

У своїх підходах до цілісного процесу формування особистості ми далекі від думки про нав'язування їй тих чи інших шляхів розвитку. Подібні шляхи необхідно виводити з самої особистості чи то учня як системи. Через це вважаємо задоцільне цілеспрямовано формувати відповідні установки для розвитку тих здібностей, які спонтанно виявляються в діяльності учнів.

Д.М. 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.

Учень Д.М. Узнадзе А.С. Прангвишвілі трактує установку як модус, який являє собою вищий рівень організації “людських сутнісних сил”.

Формування установки передбачає появу потреби, яка актуально діє в організмі і наявність об'єктивної ситуації, у якій цю потребу можна задовільнити. Отже, безпосередньо спонукаючою силою поведінки індивіда виступає не зовнішній подразник, а внутрішня потреба організму.

Педагогу-сугестологу в цьому випадку необхідно працювати в двох напрямках. Із одного боку, допомагати вихованцям формувати розумні потреби, а з другого — 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: субсенсорний (потреба людини) і об'єктивний (зовнішнє середовище). Не подразник, а установка створює основу для відповіді індивіда на впливи зовнішнього середовища. Через це теорію мотивованої поведінки можна розглядати як теорію установки. Остання залишається регулятором як усвідомлених, так і неусвідомлених станів психіки. Завдяки установці регулюється діяльність людини залежно як від усвідомлених потреб, так і неусвідомлених.

Важливим для нас є те, що, як показали результати дослідження тбіліських психологів, установка знаходить своє місце у всіх видах навчальної діяльності: сприйнятті, учінні, 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 цілі безпосередньо, а вимушена поступати 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 остання особливо значима в організації творчої діяльності всіх її видів.

Умови виникнення установки є у той же ж час, на думку чеського вченого Й. Лінгарта, умовами виникнення адаптації і учіння.

Невропсихічним утворенням, яке базується на установці і служить готовності до певних дій згідно гіпотези Й. Лінгарта, 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. Стосовно цього 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” (Лінгарт Й. Процесс и структура человеческого учения.: Пер с чешск. — М.: Прогресс, 1970. — 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 інші проявляються у високому рівні готовності до діяльності і в активізації індивіда.

Таким чином, як установки, так і позиції виступають механізмами мотивації навчання, десугестування напластованих 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 до тих пір, поки відчуватиметься, що вони підсилюють організм”.

На мотиваційну сферу інтелектуальної активності людини, її творчої діяльності визначальним чином впливають умови середовища.

Так, аналізуючи історію європейської цивілізації В.П. Ефроїмсон звертає увагу на те, що таланти і генії, з’являлися то в одному, то в другому місці “спалахами”. Стосовно цього він зауважує: “Один з таких спалахів відбувся в “Золотий вік” Древніх Афін — у вік Перікла. У цього державного діяча одночасно збиралися такі визнані у всьому цивілізованому світі генії, як скульптор Фідій 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 шось близьке до нашого Ужгороду)” (Ефроїмсон В.П. «Божий дар» или естественный феномен ? // Народное образование. — 1991. — № 2. — С.138).

Ми гадаємо, що в цьому випадку має місце ситуація позитивної референтної групи, яка для кожного її члена певним чином виконує нормативну і порівняльну функції. Для поглиблення мотиваційної сфери інте-

лектуальної активності, творчої діяльності — це одна з найнеобхідніших умов. Тому у системі ХЕТвод великого значення надається створенню такої емоційної атмосфери в навчальних класах, групах, яка дозволяла б формувати відносини референтності серед учасників навчального процесу.

Оскільки розвиток здібностей відбувається в процесі пізнання, зокрема навчання, то, зрозуміло, нас цікавлять особливості останнього, які дозволили б інтенсифікувати згаданий процес.

Цікаву думку з цього приводу висловив французький учений-матеріаліст Ж.О. Ламетрі. Зважаючи на велику роль уваги в пізнанні, він отожднював її з контролем. Виходячи з цієї практичної позиції, всі пізнавальні функції ділив на дві великі групи: групу побудови образів, фантазій і групу уваги, яка повинна слідкувати за тим, щоб фантазія не надто далеко віддалялася від дійсності.

Традиційно в психології навчання пов'язують з формуванням відповідних об'єктам еталонів (схем, прототипів, образів), тобто з накопиченням знання, фіксованого в певній оглядовій формі. Кожний із сформованих образів є складовою загального образу світу, який виступає як цілісна, багаторівнева система уявлень людини про світ, інших людей, про себе і свою діяльність.

У світлі психологічної теорії діяльності О.М. Леонтьєва цілісність образу світу виводиться із 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 квазивиміру: системи значень, які втілюють у себе результати сукупної суспільної практики. Їх включення в індивідуальний акт пізнання забезпечується участю образу світу в створенні пізнавальних гіпотез, які виступають початковою ланкою процесів побудови нового образу. Така безперервна генерація системи пізнавальних гіпотез є вираженням активної природи пізнання.

В основі навчальної системи ХЕТвод лежить розвиток образотворення в умовах естетичного спілкування, емоційного співпереживання, що покликане сприяти довготривалому запам'ятовуванню навчального матеріалу. У свою чергу розвиток різних форм пам'яті: мимовільної, перехідної, довільної — повинен створити відповідну основу для розвитку так званої метапам'яті. Цей термін у свій час ввів у науковий обіг Д. Флейвелл для позначення суми передумов ефективного використання операцій, якими уже володіє власник пам'яті у своєму репертуарі. Цей рівень характеризується надзвичайно високою продуктивністю, що пояснюється

вищою самоорганізацією суб'єктом власних мнемічних і репродуктивних дій. У структурі метапам'яті провідними стають два блоки рефлексивних операцій: 1) попереджуючих, 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.

Метапам'ять характерна для висококваліфікованих фахівців. Високий рівень її розвитку зв'язаний із творчою уявою.

Використання матричних способів організації актуального плану дослідження об'єкта передбачає своєрідну схематичну організацію знань, що пов'язано з так званими фреймами.

Фрейм (від англ. frame — рамка, основа, скелет) — це “мінімальний опис якого-небудь 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 впізнатися (класифікуватися)” (Психологія: Словарь / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. — М.: Политиздат, 1990. — 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 за допомогою трансформації між фреймами системи.

Деякі фрейми є вродженими у тому розумінні, що вони природньо 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, які найчастіше виявляються невербально.

Для сугестопедії це має надзвичайно велике значення, особливо для процесу гармонізації першого комунікативного плану з другим, оскільки фрейми активізуються, коли інтерпретатор, визначаючи зміст фрагменту невербальної поведінки — “паралінгвістичного тексту”, отримує можливість “...приписати йому інтерпретацію, помістивши зміст фрагменту в модель, яка відома незалежно від цього “тексту” (Андрианов М.С. Невербальная коммуникация: паралингвистический дискурс // Вопросы психологии. — 1999. — №6. — С. 91).

Фреймовий аналіз можна застосовувати як для розуміння зв'язного тексту, так і в дослідженнях невербальної комунікації. Та, якщо текст вербального повідомлення розгортається послідовно, то більшість невербальних “повідомлень” відбуваються одночасно.

Таким чином, двоплановість у діяльності вчителя-сугестолога вимагає обов'язкового врахування фреймового аналізу.

Одне із завдань навчальної системи ХЕТвод — розвиток довготривалої пам'яті. Як відомо її фізіологічний механізм зводиться до двох стадій. На першій безпосередньо після дії подразника у нервовій системі виникає короткочасна електрохімічна реакція, яка не викликає стійких біохімічних змін у нейтронах мозку і швидко проходить. 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 уже біохімічна реакція, що й складає другу стадію, породжуючи ефект довготривалого запам'ятовування. Подібного ефекту також можна досягти за рахунок повторення реакцій першої стадії.

У створенні яскравих образів на розвинутій емоційній основі під час навчання ми виходимо з теорії О.М. Леонтьєва стосовно чуттєвої тканини свідомості й так званих особистісних смислів.

Учений, зокрема, стверджує, що в явищах свідомості має місце так звана чуттєва тканина. Ця тканина якраз і утворює чуттєвий склад конкретних образів реальності. Образи ці різняться за своєю модальністю, чуттєвим тоном, ступенем чіткості, більшою чи меншою стійкістю. Згадані чуттєві елементи виконують у свідомості особливу функцію. Вона полягає в тому, що чуттєві образи свідомості надають реальності усвідомленій картині світу. Завдяки чуттєвому змісту свідомості світ виступає для суб'єкта як існуючий не в свідомості, а поза його свідомістю — як об'єктивне “поле” і об'єкт його діяльності.

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 неспівпадання виявляється тільки в експериментальних умовах.

Глибинна природа психологічних чуттєвих образів полягає в їх предметності, в тому, що вони породжуються у процесах діяльності. А це пов'язує суб'єкт із зовнішнім предметним світом.

Чуттєві враження, стверджує учений, слугують лише поштовхом, який приводить у дію наші пізнавальні здібності. Образи ж предметів світу породжуються внутрішніми як усвідомленими, так і неусвідомле-

ними мислительними операціями. Без цих операцій ми не сприймали б предметного світу. Але в той же час 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 компоненту 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 в якості початкової ланки процесів побудови нового образу.

Роль емоцій у роботі півкуль головного мозку важко переоцінити. На думку Н.П. Бехтеревої, вони здійснюють найбільший вплив.

У зв'язку з тим, що для того, щоб, за висловом О.М. Леонтьєва, “мислити предметний світ” і відкрити його у “чуттєво даній предметності”, необхідно розв'язати одну із важливих дидактичних проблем. Вона полягає у тому, що у процесі навчання вчитель у багатьох випадках вимушений залучати своїх учнів до мислення того предметного світу, який не відкривається чуттєво у своїй предметності або не повністю відкривається, маючи свій певний об'єктивний смисл.

Вихід із становища допомагає знайти теорія особистісних смислів того ж таки О.М. Леонтьєва.

Розробляючи проблему діяльності і свідомості, вчений прийшов до висновку, що діяльність людини на всіх етапах історичного розвитку пов'язана зі свідомістю, в якій здійснюється перехід цілей в об'єктивні продукти, і підкоряється збуджуючим їй мотивам. Радикальної зміни зазнає лише характер відносин, які пов'язують цілі та мотиви діяльності. Якраз ці відносини і є психологічно вирішальними. Для суб'єкта діяльності досягнення ним певних цілей, оволодіння засобами і операціями дій є способом утвердження його життя — задоволення та розвиток як матеріальних, так і духовних потреб, опредмечених у мотивах діяльності. Функція останніх, взята 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 співпадає із розуміючим об'єктивним їх значенням. За певних умов неспівпадання смислів і значень в індивідуальній свідомості може набирати характеру справжньої відчуженості між ними, навіть їх протиставленості.

У своїй об'єктивності, тобто як явище суспільної свідомості, значення переломляють світ у свідомості людини, незалежно від її потреб і мотивів. Для утопленика соломинка, за яку він хапається, все-таки зберігає своє значення соломинки, інша справа, що ця соломинка — навіть якщо й ілюзорно — набирає для нього у цей момент смислу рятуючої його життя.

Незважаючи на те, що на початкових етапах формування свідомості значення виступають злитно з особистісними смислами, у цій їхній злитності імпліцитно (уявлення про структуру і механізми функціонування особистісних утворень — С. П.) уже зберігається їхнє неспівпадання, яке з часом набирає відкритих форм. Це якраз і викликає необхідність виділення в аналізі особистісних смислів у якості ще однієї з “утворюючих” систему індивідуальної свідомості. На думку Л.С. Виготського, вони якраз і створюють той “затаєний” стан свідомості, інтерпретований у психології не як такий, що формується у діяльності суб’єкта, у розвитку мотивації цієї діяльності, а як такий, що безпосередньо виражає початково закладені у самій природі людини її внутрішні сутності сили.

В індивідуальній свідомості зовні засвоювані значення насправді начебто розсувають і одночасно поєднують між собою два види чуттєвості: враження зовнішньої реальності, в якій протікає діяльність суб’єкта, і форми чуттєвого переживання її мотивів, задоволення чи незадоволення, прихованих за ними потреб.

Особистісні смисли, як і чуттєва тканина свідомості, 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 смисл пов’язує їх із реальністю самого його життя в цьому світі, з його мотивацією.

О.М. Леонтьєв вважає: “Смисл і створює пристрасність людської свідомості” (Леонтьєв А.Н. Деятельность и сознание // Вопросы философии. — 1972. — № 12. — С.139).

За такої умови лише смисл, будучи наповнений відповідним емоційним змістом, дозволяє мислити невідомий предметний світ, який ще ніколи не відкривався учневі в своїй чуттєво даній предметності. То є своєрідний перехідний місточок між існуючим реально невідомим дитині предметним світом, і тим мислительним образом останнього, який формується у її свідомості. Однак це можливо лише за умови наповнення особистісних смислів певним емоційним змістом. Без такого наповнення у класах та навчальних групах виникає ситуація нерозуміння нового навчального матеріалу, згасання уваги, з’являються проблеми з дисципліною.

Вихід із цього становища можна знайти, якщо заглибитися у природу особистісних смислів.

У системі свідомості суб’єкта значення не існують інакше, як реалізуючи ті чи інші особистісні смисли. Особистісний смисл — це завжди смисл чогось. О.М. Леонтьєв вважає, що “... “чистий”, непередметний смисл є така ж нісенітниця, як непередметна істота” (Там же).

Втілення смислу у значеннях — це глибоко інтимний процес, який не автоматизується і не є одномоментним.

Особистісні смисли, відображаючи мотиви, які породжуються життєвими відносинами 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 О.М. Леонт'єв, 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. Це якраз і створює можливість внесення в його свідомість, нав'язування йому або спотворених, або фантастичних уявлень та ідей. Окремі з них можуть не мати ніякого ґрунту в його реальному життєвому досвіді. У такому випадку вони виявляють у свідомості людини свою нестійкість. Згодом, перетворюючись на стереотипи, стають настільки здатними до протидії, що зруйнувати їх можуть лише серйозні життєві конфронтації. Адже навіть подібне руйнування не призводить до усунення дезінтеграції свідомості. Таке руйнування створює лише опустошення останньої, що здатне обернутися психологічною катастрофою.

У процесі соціалізації людини, зокрема й під час навчання, повинен мати місце протилежний напрямок засвоєння “готових” знань, понять, поглядів. Синергетичне поєднання навчання та виховання у системі ХЕТвоД ставить своїм завданням внесення у свідомість учня таких уявлень та ідей, які мають надійний ґрунт у його реальному практичному життєвому досвіді. Учителю-сугестологу 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 на стереотипи, сприятимуть зміцненню інтеграції свідомості її, поступовому формуванню того “внутрішнього дому”, який називають еко-психологічною системою особистості. Така система, сформована на надійному духовному фундаменті, дасть можливість індивіду розв'язувати зовнішні конфлікти, не виходячи за межі їхніх суперечностей, а внутрішні — на основі діалогової взаємодії з внутрішнім мисленевим планом.

Поглиблений аналіз особистісних смислів засвідчує, що перевтілення їх у адекватні значення часто відбувається в умовах кон'юнктурної боротьби за свідомість людей. Стосовно цього О.М. Леонт'єв 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 у його зв'язки з людьми, які утворюють коло його реальних спілкувань” (Там же. — С. 139).

Однією з обов'язкових умов роботи сучасної школи повинна бути віддаленість від згаданої кон'юнктурної боротьби. Необхідно створювати умови, у яких би особистісні смисли формувалися на основі вічних людських цінностей.

Психологія визнає, що драматизм внутрішнього руху розвинутої системи індивідуальної свідомості полягає в тому, що не зникає і не може зникнути постійно відтворююче себе неспівпадання особистісних смислів, які несуть у собі інтенціональність, пристрасність свідомості суб'єкта, і “безпристрасних” 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 іншому індивіду. Учений вважає, що скільки-небудь повна передача індивідуального особистісного смислу іншому індивіду можлива лише в умовах естетичного спілкування, емоційного співпереживання. Поза цими умовами вона відбувається з великими труднощами. Таким чином, основним засобом такої передачі стає художня література та різні жанри мистецтва.

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. Пальчевський)

Отже, напрошується 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. Окрім цього, останні покликані створювати під час формування образів предметного світу такі яскраві та сильні враження, щоб у нервовій системі учня викликала біохімічна реакція, забезпечуючи довготривалість 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 другого — перехід від того, що виступає як легко усвідомлюване, до того, що може бути усвідомленим смутно і навіть зовсім неусвідомлюваним. Намічені таким чином розмежування між формалізованим, ясно усвідомлюваним, пов’язаним із сферою надіндивідуальних значень та неформалізованим, вираженим скоріше 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 виступає як важкоформалізовані компоненти, переважно пов’язана права велика мозкова півкуля.

Однак, стверджують психологи, згадане вище розмежування не слід мислити як жорстке. Існують стани, коли усвідомлюваним, насамперед, є ще не омовленевий смисл. Для подібних станів характерні “муки творчості”, які намагаються надати змісту переживання таку форму, у якій воно, перестаючи бути лише індивідуально-суб’єктивним здобутком, стає адекватно вербалізованим і цим самим реально об’єктивним і соціальним.

Звідси якраз і випливає необхідність внесення у розробку методики передачі учнем досвіду творчої діяльності людства методики переходу чуттєвого, інтуїтивного у мовне висловлювання, що покликано розвинути лінгвістичну та інтелектуальну розкутість.

У рамках навчальної системи ХЕТводД основним шляхом цього є розвиток образного мислення завдяки індивідуалізованим домашнім завданням та різноманітним творчим роботам у класі.

Такий розвиток покликаний допомогти у розв’язанні ряду завдань, які ставить ХЕТводД. 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 виходив із того, що символічність чи образність слова дорівнює його поетичності. Відповідно, основою художнього переживання стає образність, а загальним її характером робляться властивості інтелектуального і пізнавального процесу. Як приклад, учений наводить випадок із хлопчиком, який, вперше побачивши скляну кулю, назвав її кавунчиком, пояснюючи нове і невідоме для нього враження кулі за допомогою попереднього і відомого уявлення про “кавунчик”. Попереднє уявлення “кавунчик” допомогло дитині апперципувати і нове. “Шекспір створив образ Оттелло, — говорить Овсянников-Кули-

ковський, — для апперцепції ідеї ревнощів, подібно до того, як дитина згадала і сказала “кавунчик” для апперцепції кулі... “Склянна куля — так це ж кавунчик” — сказала дитина. “Ревнощі — так це ж Оттелло”, сказав Шекспір. Дитина — добре чи погано — пояснила самій собі кулю. Шекспір відмінно пояснив ревнощі спочатку самому собі, а потім уже — всьому людству” (Виготський Л.С. Наука и искусство // Психология искусства. — М.: Наука, 1973. — С. 31).

Таким чином, виявляється, робить висновок Л.С. Виготський, що поезія чи мистецтво є “... особливий спосіб мислення, який зрештою приводить до того ж самого, до чого приводить і наукове пізнання (пояснення ревнощів у Шекспіра), але тільки іншим шляхом. Мистецтво відрізняється від науки тільки своїм методом, тобто способом переживання, тобто психологічно” (Там же).

Цю думку підтримував академік О.О.Потебня, вважаючи, що поезія, як і проза, є насамперед відомим способом мислення і пізнання.

Непоодинокі у світовій науці випадки, коли сутність складних наукових проблем викладалися їх авторами із застосування образності високого гатунку.

Наприклад, німецький фізик А. Замерфельд, викладаючи сутність наукових проблем у передмові до своєї монографії “Будова атома і спектра”, пише: “Те, що ми тепер чуємо у гомоні спектральних ліній, є справжньою музикою сфер, яка звучить в атомі, співзвучністю цілих відношень, порядком і гармонією, що дедалі збільшується, незважаючи на всю різноманітність” (Жизнь науки // Антология вступлений к классике естествознания. — М.: Наука, 1973. — С. 547). Далі він пише про теорію квантів: “Вона є тим таємничим органом, на якому природа грає спектральну музику і ритм якої управляє будовою атома та ядра” (Там же).

Образність у навчанні, вихованні, житті відіграє помітну психогігієнічну роль. Це відзначає доктор медичних наук, керівник наукової школи з вивчення методу центральної імпульсивної нейрорегуляції Є.М. Каструбін. Він вважає, що настрій і самопочуття в основному визначається 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 останнього, “...пасивно-оборонна позиція знижує адаптаційні можливості організму” (Каструбин Э.М. Ключ к тайнам мозга. — М.:Триада, 1995. — С. 20).

Правопівкульна активність, установлення багатозначних зв’язків, образне мислення сприяє відношенню пошукової активності. У цьому

розумінні образне мислення стає одним із найвагоміших критерії творчої діяльності. Часто воно лежить в основі інсайту, про що засвідчує відомий приклад із Кекулою, якому формула бензолу наснилась в образі клубка сплєтених змій.

Недостатній розвиток образного мислення "... може бути причиною невротичних та психосоматичних порушень" (Там же).

У цьому світлі 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.

На думку Е.М.Каструбіна, з боку огляду формування інтелекту нації, психічного здоров'я, особливо шкідливі "...заборона на зняття улюбленою роботою, пригнічення любові, відсутність педагогічних програм із вироблення образного мислення" (Там же.— С. 24).

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 заміник її — А.М.), до того ж вони потрібні їй так само, як і сонячне світло, кальцій чи любов" (Маслоу А. Психология бытия. — М.: Рефл.— Бук, 1997. — С. 250).

На думку Е.М.Каструбіна, людський мозок знаходиться у постійному пошуку стабільності для власної цілісної системи. У подібному пошуку цілісної системи знаходиться психічна сфера особистості. Стосовно цього Є.Гатева, основоположник 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 таїть у переробленому вигляді ці два напрямки в єдності, до того ж свідомість людини спрямована до закономірного, гармонійного; парасвідомість охоплює глобально всю складність цієї діалектичної єдності.

Художньо-образне мислення допомагає людині концентрувати усе, що пов'язане зі згаданими гармонійністю, системно-структурністю, причинно-наслідковістю. Як могутні сили росту і розвитку концентруються у маленькій насіннинці, так і багатство предметного світу концентрується у свідомості особистості у різного порядку образах: від образу світу до образу молекули. Для того ж, щоб цей світ мислився нами, не завжди

відкриваючись у своїй чуттєво даній предметності, щоб його об'єктивні значення набували для нас особистісних смислів, необхідне використання художньої образності. Незважаючи на те, на якому рівні вона розвинута, художньо-образне мислення та уява приносить у внутрішнє життя людини відчуття комфорту, порядку, чистоти, завершеності. Це уже давно помічено в психотерапії. Стосовно 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.

Ці відчуття безпосередньо пов'язані із формуванням уже згаданого “внутрішнього психологічного дому” людини — її екопсихологічної системи.

У кожного з народів неповторна у своїй красі художньо-образна основа для творення “внутрішнього психологічного дому”. Міфологія, релігійна атрибутика, образи народної творчості — ось найдавніші складові цієї основи. Жителю “хутора поблизу Диканьки” було затишно і комфортно у своєму “внутрішньому психологічному домі”, у якому відьма збирала зорі з неба.

Сьогодні наука творить свій образ світу, який поступово закладається в основи духовності сучасної людини. Однак у багатьох випадках цей образ далекий від розуміння не в силу своєї складності, 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.

Розвиток художньої образності допомагає розв'язати ще одну проблему сучасної шкільної освіти — відповідності шкільного навчального предмету тій науці, яку він представляє. Цю проблему, до речі, дуже образно і чітко поставив 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 поступаючи ідентично обрубці живого гіллястого 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 іти принципово іншим шляхом. Не обрубувати

гілки, а поставити завдання начебто “звернути” знання науки “у насіннячко”, щоб у цьому маленькому предметі закладалася істинна життєздатність — можливість прорости і розвернутися в живе дерево, щоб у цьому насіннячку можна було прозріти не деталь, а цілісний образ всього квітучого дерева — з корінням, що заглиблюється у минуле, і проростаючою в майбутнє кроною” (Неменский Б.М. Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В.Петровского. — М.: Педагогика, 1989. — С. 130).

Таким “насіннячком” стають образи реального предметного світу різного порядку, створювані на художній основі, що дає можливість шляхом порівнянь, асоціацій формувати їх чуттєву тканину і в цій чуттєвій предметності відкривати для учнів. Необхідність цього засвідчує і сам характер сприйняття людиною оточуючого світу. Важливу роль тут відіграє функціональна асиметрія півкуль головного мозку; відомо, що процес сприйняття слів та образів у них протікає по-різному. “Лівопівкульне” мислення, будучи дискретним та аналітичним, формує внутрішньо несуперечливу 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 “...ментальне охоплення багаточисленних якостей об’єкта в їх взаємозв’язку одна з одною і у взаємодії із якостями інших об’єктів, що й забезпечує цілісність сприйняття. Завдяки такій взаємодії образів у кількох смислових площинах відразу, вони набувають якостей багатозначності. Ця багатозначність якраз 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 і 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” (Введение в философию / Под ред. Н.Т. Фролова. — М.: Политиздат, 1990. — Т. 2. — С. 347).

Таким чином, механізм образної пам’яті своєрідний. Сприйняття 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 навколишній світ. Абстрактне (словесне — С. П.) мислення — це схема, у яку, наче сторінки в книгу вставляються образи. У подібні “схеми” і “сторінки” упродовж життя можна вносити поправки, добавляти окремі деталі, уточнення тощо. Головне, що в

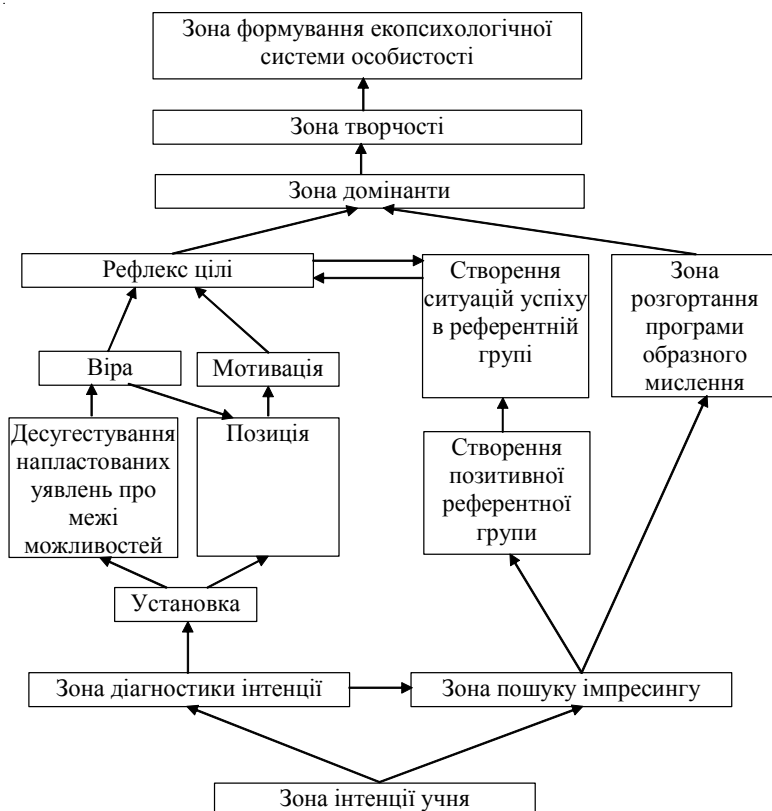
уяві залишається образ, який можна перекласти на будь-яку мову, означити певною знаковою системою.

Мислення реальними образами, особливо коли вони мають художню основу, дозволяє проаналізувати найскладніші грані дійсності, усвідомити їх, побудувати до них своє ставлення, співставити з ними свої морально-етичні ідеали.

Таким чином, врахувавши психолого-фізіологічні умови, які дозволили б повніше розвинути обдарування особистості в атмосфері радісного, приємного, благотворно впливаючого на здоров'я учня навчання, можна зробити певні висновки (графічний варіант – див. схему 4.1).

Схема 4.1

Психолого-фізіологічні основи навчальної системи ХЕТвод



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 базі неї, 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 цілі передбачається цілеспрямоване створення завдяки засобам навіювання потрібних установок, на базі яких можна було б формувати необхідну позицію і, дегустовуючи напластовані уявлення про межі можливостей особистості, викликати тверду віру в успіх, у власне покликання.

Зона розгортання програми образного мислення та потужний рефлекс цілі дають можливість формувати зону домінанти, яка дозволить повніше залучати особистість до процесу творчості на основі її інтенції та обдарувань. В атмосфері творчості у ході 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 предмету екопсихологічної системи особистості, образно кажучи, її своєрідного внутрішнього психологічного дому. В цьому “домі” суперечності повинні розв'язуватися, не виходячи за свої межі, конфлікти — на основі субстанціональної єдності та діалогової взаємодії, гармонізація власнеособистісного “хочу” і загальносуспільного “треба” відбуватиметься на шляху розвитку обдарувань особистості.

Якщо детальніше розглянути схему психолого-фізіологічних основ ХЕТвоД, то в очі впадає особлива роль зони розгортання програми образного мислення у створенні зони домінанти, а відтак і зони творчості. Тому вважаємо за необхідне навести схему зони розгортання програми образного мислення (див. схему 4.2).

Об'єктивні значення предметного світу, який часто невідомий учням, зумовлюють формування на базі суспільного досвіду у свідомості вчителя особистісних смислів. Учителю, 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 уже відкоректованих особистісних смислів у ході навчання в учнів формується своєрідна база даних — фрейми різних видів: ві-

Схема 4.2

Схема зони розгортання програми образного мислення



зуального сприйняття, семантичні (розуміння слова), фрейми-сценарії (міркування, дії), фрейми-оповіді (розповіді).

На такий фреймовій основі в художньо-естетичному оформленні створюються цілісні образи виучуваних об'єктів, явищ, процесів та ін.

Використовуючи ці образи, вчитель вносить у свідомість учня уявлення та ідеї, слідкуючи за тим, щоб вони мали реальний ґрунт у його житті. В ході подальшого навчання ці ідеї та уявлення поступово перетворюються на стереотипи.

На базі їх у художньо-естетичному оформленні відбувається формування образу світу, який уже використовуватиметься для творення нових пізнавальних гіпотез. А це, в свою чергу, стане початковою ланкою для нових образів, що й виводитиме учня в зону творчості, для основи якої упродовж всього розгортання програми образного мислення культивувався художньо-естетичний елемент.

3.3. Дидактико-методичні основи ХЕТвоД

За класифікацією В.П. Безпалька, яка враховує формальні основи різних дидактичних систем, ХЕТвоД майже повторює структурну формулу “сучасної” комбінованої дидактичної системи і сугестопедичної Г.К. Лозанова.

Її формула виглядає так: $[(1) + 2 + 3 + 4]$. Формула “сучасної”: $[1 + 2 + (4)]$, сугестопедичної Г.К. Лозанова: $[(1) + 2 + 4]$. Якщо порівнювати всі три формули, то в основному за однакового поєднання в межах кожної системи окремих монодидактичних систем впадає в очі різна пріоритетність останніх. В обох сугестопедичних системах пріоритет надається першій монодидактичній системі з розімкнутим управлінням, переважанням розсіяного виду інформаційного процесу та ручними засобами управління. Надаючи пріоритетного значення цій монодидактичній системі, сугестопедичні комбіновані системи цим самим засвідчують визначальне значення особистості вчителя в сугестопедичному навчальному процесі. За умови недостатньої його підготовки названий процес як такий взагалі не відбувається.

У структурній формулі “сучасної” комбінованої дидактичної системи перевага, як бачимо, надається 4 монодидактичній системі з розімкнутим управлінням, спрямованим видом інформаційного процесу, автоматичними засобами управління. Назва такої монодидактичної системи “підручник, аудіовізуальні засоби індивідуально”. За умови переваги цієї

монодидактичної системи особистість учителя начебто відсувається на другий план. Результатом цього стало те, що “сучасна” дидактична система володіє порівняно незначною перевагою над дидахографією, яка має структурну формулу $[1 + (4)]$, тобто є поєднанням “класичної (традиційної)” моносистеми і уже відомої моносистеми “підручник, аудіовізуальні засоби індивідуально”. Перевага першої полягає в кращій стабільності засвоєння знань учнями. Така перевага пояснюється тим, що завдяки моносистемі 2, яка входить до “сучасної”, представлення інформації є повноцінним, ширшим, систематичним, що створює надійнішу орієнтувальну основу діяльності.

Наявність у складі всіх названих комбінованих дидактичних систем моносистеми 1 продиктована потребами і можливостями сьогоденного суспільства. Потреби полягають у необхідності учити всіх. Можливості ж поки що не дозволяють використовувати “дорогі” моносистеми 5 (“мала група”) і 7 (“репетитор”).

Якщо порівняти структурну формулу ХЕТвод із структурною формулою сугестопедичної системи Г.К. Лозанова, то помітне розширення першої за рахунок включення до її складу монодидактичної системи 3 (“консультант”) з її розімкнутим видом управління, спрямованим інформаційним процесом та ручними засобами управління. Це пояснюється спрямованістю ХЕТвод до особистісної орієнтації в навчанні. Однак показовим для ХЕТвод є те, що така орієнтація виступає не стільки в процесі навчання в складі класу, скільки в системі підготовки домашніх творчих завдань і їх захисту.

Це є одна з формальних сторін, що засвідчує відмінність ХЕТвод від сугестопедичної системи Г.К. Лозанова.

Для того ж, щоб побачити внутрішні сутнісні відмінності, необхідно прослідкувати процес навчання у системі ХЕТвод у його найзагальніших рисах.

Проектування сугестопедичного навчального процесу розпочинається з об’єднання навчального матеріалу в глобальні теми, співвіднесення їх з тематичним плануванням. Основною вимогою такого об’єднання є збереження цілісності образів — складових загального образу світу, для якого характерна діяльнісна природа, що виявляється в наявності в нього поряд із властивими фізичному світу координатами простору і часу п’ятого квазивиміру: системи значень, які втілюють у себе результати сукупної суспільної практики. Включення нових даних на базі останньої в індивідуальний акт пізнання забезпечуватиметься участю цілісного образу світу в породженні пізнавальних гіпотез, що виступатимуть в якості по-

чаткової ланки процесів побудови нового образу, який, стаючи складовою цілісного образу світу, доповнюватиме і розширюватиме останній.

У відборі навчального матеріалу для глобальної теми необхідно врахувати, окрім програмних вимог, які в основному вимагають реалізації традиційних компонентів змісту освіти, ще й такі можливості відібраного навчального матеріалу, як:

- а) можливості гуманітаризації;
- б) можливості реалізації нетрадиційних компонентів змісту освіти і передачі досвіду творчої діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу;
- в) можливості формування духовності нерелігійними засобами;
- г) можливість формування переходу чуттєвого інтуїтивного в їх мовне висловлювання, що розвиває лінгвістичну та інтелектуальну розкутість;
- г) можливості розкриття субстанціональної єдності протилежних властивостей реального світу;
- д) можливості пошуку численних шляхів розв'язку проблеми;
- е) можливості 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.

Після відбору необхідного навчального матеріалу вчитель-сугестолог приступає до його розподілу за уроками. Зрозуміло, що у цьому випадку необхідно враховувати закономірності певного навчального предмету.

Велике значення матиме первинне представлення навчальної зглобалізованої теми, яке відбувається на першому уроці. Тут необхідно, образно кажучи, 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.

Не слід на першому уроці намагатися “фотографувати” це “дерево”. Учитель повинен відчувати себе художником, який лише маркує суттєве, головне, що на наступних уроках розробки глобальної теми можна розвинути і доповнити.

Практично процес глобалізації навчального матеріалу для першого 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: “Зображуючи пейзаж, художник одначе фізично не в змозі вималювати кожний листочок, кожна гілочку, кожна травинку... Він вибирає з них тільки деякі головні форми, лінії, фарби, які виділяються, красиво співставляються, 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 настрої, який він відчув сам, спостерігаючи цю картину в природі. Подібну роботу, але в строго об'єктивних наукових рамках виконує й географ, відбираючи для свого географічного пейзажу лише все яскраве і типове та втоплюючи в напівтіні, за рембрандівським художнім принципом, все неважливе і даремно рябіюче чи затемняюче картину, до того ж ця географічна картина підноситься глядачу, слухачу або читачу за допомогою певних умовних позначень, рівносильних штрихам, плямам і мазкам живописця” (Семенов-Тянь-Шанський В.П. География и искусство // География в школе. — 1993. — № 2. — С. 27).

Глобалізація навчального матеріалу для першого 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 останнього 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 4.1).

Створювати фрейми потрібно 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, образно кажучи, він був подібний на насіннику, яка б мала здатність прорости якщо не у велике, то хоч би в маленьке деревце пізнання.

Згідно із закономірностями виучуваного матеріалу під час творення фреймів необхідно дотримуватися певних пропорцій і певної структури. Необхідно визначити, які з них слід співвіднести з “корінням” дерева пізнання, “стовбуром”, “короною”, “вершком”.

З метою 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 сприйняття. Це може виглядати так: учитель у відповідному інтонаційному оформленні зачитує фрейм-оповідь і демонструє відповідну ілюстрацію (фрейм візуального сприйняття).

Під час роботи з фреймами вчитель повинен дотримуватись 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 — порівняти 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 розвинути ситуацію пошуку, проблеми тощо. До того ж повторення сприяє міцності запам'ятовування найсуттєвішого і за таких умов, неначе з різнокольорових камінчиків фреску, вибудувати з фреймів новий для учня образ, який посяде своє визначене місце в загальному образі світу.

Фреймова основа глобалізації дозволяє повніше реалізувати дидактичний принцип науковості.

Коли глобалізація навчального матеріалу на фреймовій основі є порівняно 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.

Наприклад, на уроках української мови 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 Дієслова”, “На вулиці Букв і Звуків” тощо. Зокрема, це знаходить своє місце в роботі вчителя школи № 2 м. Тернополя М.М. Николина, 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.

На уроках математики, особливо в молодших класах, глобалізація найчастіше відбувається на базі аналогії.

Фреймова основа глобалізації дає можливість учителю увійти в зону пошуку імпресингу. Хоч цей пошук відзначається стихійністю, але в цьому випадку важливим є саме створення умов для нього, поява самої можливості, за якої певний фрейм може відіграти роль імпресингу для певного учня.

Залежно від обсягу глобальної теми, вчитель самостійно вирішує скільки уроків йому слід відвести на первинну її розробку. Це може бути один урок, два, а то й три.

В уроки, присвячені глобальній темі, доцільно включати сеанси запам'ятовування, які можна проводити з використанням методів “Міні-ермітажу” та “Прожектор”, що забезпечують нівеляцію потоку паралельної або так званої паразитної інформації. (див. додатки 4.2 і 4.4).

Подібні сеанси запам'ятовування дозволяють досягнути явища гіпермнезії в оволодінні статистичними матеріалами та окремими фреймами, сформованими на лінійній основі. Таким чином, відбувається статистичне закріплення цілісного образу глобальної теми. Крім того, завдяки їм можна краще запам'ятати уяву подорож тощо.

Цінність цих сеансів полягає в тому, що коли у 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'ятовування передбачає найкоротший і найефективніший шлях до міцного запам'ятовування всього того, що треба завчити напам'ять із глобальної теми.

Тривалість подібних сеансів визначається кількістю навчального матеріалу, який потрібно міцно 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).

Кількість визначених для запам'ятовування інформаційних моментів залежить від тривалості сеансу.

В арсеналі ХЕТвод — два види сеансів запам'ятовування: “Міні-ермітаж” та “Прожектор”. В основі обох — авторські комплексні однойменні методи, які практикуються у роботі багатьох учителів України.

Обидва сеанси якісно відрізняються від активного та псевдопасивного концертних сеансів Г.К. Лозанова, спеціально створених для ви-

вчення іноземної мови. Відмінність пояснюється не лише специфікою інших навчальних дисциплін, а й характером діяльності учня під час проведення сеансів запам'ятовування.

Відповідно до методики Г.К. Лозанова упродовж 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.

У багатьох випадках на сеансах запам'ятовування, що проводяться на заняттях із предметів, наприклад, природничого циклу, такої необхідності немає. Таким чином, з'являється можливість використати сеанс для виконання одночасно кількох завдань:

а) повної нівеляції паралельного або так званого паразитного потоку інформації;

б) розвитку уяви;

в) зміни положення тіла учня чи слухача упродовж заняття.

На це якраз і спрямований сеанс запам'ятовування, який використовує авторський метод “Міні-ермітаж”.

Оскільки технологія останнього достатнім чином не розкрита в додатку, то є необхідність зупинитися на ній детальніше.

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 блакить.

Після цього слухачам пропонується покласти руки на парту таким чином, щоб на них зручно було покласти голову. Учні заплющують очі. В “кадр” вводиться релаксуюча музика в стереозаписі (часто з цією метою використовують музику Раймонда Паулса із кінофільму “Довга дорога в дюнах”). З нормальною для прослуховування силою звучання вона лунає 1,5–2 хвилини. Її завдання ввести учнів у стан психорелаксації. Мовчки спостерігаючи за ними, викладач інтуїтивно відчуває його. Відчувши, поступово “виводить” музику “за кадр”, але не виключає її. Вона продовжує звучати як фон. Учитель починає зачитувати з листа інформаційні моменти у так званій інтонаційній колісці (інтонаційна тріада: запитальна інтонація, м'яка з ліричним відтінком, імперативна).

Після завершення подачі навчальної інформації для запам'ятовування вчитель поступово знову вводить музику “в кадр”. Після півхвилинного голосного звучання поволі стихає 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 блакить неба за вікном (на білу хмарку, на кімнатні квіти тощо – С. П.). Поклали руки на парту, продовжуємо наш урок. Ермітаж (франц. *ermitage* – житло відлюдника, усамітнений куточок, від *erme* – відлюдник) – назва багатьох заміських вілл, паркових павільйонів тощо. 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.

Однак “Міні-ермітаж” як метод має ще й профілактичну, оздоровчу функції. Обидві пов’язані з благотворним впливом на організм дитини стану психорелаксації та зміни положення тіла упродовж уроку.

Використовуючи цей метод, можна проводити так звані “Подорожі” (див. додаток 4.2), “Хвилинки уяви”, “Хвилинки таємниць та гіпотез”, “Хвилинки кмітливості” і т.п.

“Міні-ермітаж” передбачає різні пози учня: відому з автотренінгу позу “кучера на джоггах”, позу за доцільним вибором, позу з відкинутою назад головою і заплющеними очима. Тривалість визначається потребами ситуації.

Однотренінговий метод лежить також в основі сеансу запам’ятовування “Прожектор” (див. додаток 4.4). Від “Міні-ермітажу” він насамперед відрізняється своїми завданнями. Коли перший призначений для міцного довготривалого запам’ятовування навчальної інформації, яка проходить через слухові аналізатори, то другий стосується інформації, яка потребує зорової пам’яті. Коли в “Міні-ермітажі” нівеляція паралельного або так званого паразитного потоку інформації здійснювалась шляхом виключення із сфери сприйняття зорових аналізаторів, то в “Прожекторі” – шляхом використання установки на строгу вибірковість об’єктів зорового сприйняття. Двоплановість поведінки викладача тут грає 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, вчитель повторює назву країни в уже згадуваній “інтонаційній колісці” і після цього означає 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 виучуваних об'єктах та явищах.

Таким чином, технологія проведення “Прожектору”, будучи у багатьох моментах подібною до “Міні-ермітажу”, однак має певні доволі суттєві відмінності.

Названі методи і засоби глобалізації навчального матеріалу далеко не висчерпані. Специфіка навчальних предметів, конкретна ситуація можуть підказати нові варіанти.

Після того, коли цілісний образ глобальної теми у його найзагальніших визначальних рисах сформований, можна приступати до планування розробки підтем глобальної теми. Її необхідно здійснити так, щоб не порушувалася цілісність образів виучуваних об'єктів, явищ, процесів, які є складовими загального образу виучуваної теми. Такий підхід сприяє збереженню цілісності світосприйняття учнів, мислення. Забезпечує збереження сформованих стереотипів. Ілюстрацією до сказаного може бути розробка глобальної теми “Африка” в курсі географії світу. З 13 уроків, відведених на тему, 7 відвести на розробку підтем глобальної теми. Кожен із них присвятити засвоєнню окремого образу — складової частини загального образу Африки. Таким чином, в окремі уроки виявляться виділеними 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” 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 напрямки”, “Сільське господарство. Транспорт і міжнародні зв'язки”, “Держави Африки. Єгипет”, “Нігерія і Танзанія. Порівняльна характеристика”, “Південно-Африканська Республіка. Алжир”.

Зразу ж впадає в очі, що за умови такого розподілення навчального матеріалу в учителя майже не залишається можливості для здійснення певного масштабного методичного маневру. Наприклад, вивільнити два-три уроки для захисту учнівських творчих робіт. Окрім 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 різнорідні образи, як савани і рідколісся, пустелі та напівпустелі, вічнозелені твердолисті ліси і чагарники.

Зрозуміло, що як би вчитель не старався, але, образно кажучи, створити на уроці ситуацію “торкання” не тільки “розумом”, а й “серцем” учнів таких різних куточків африканського континенту, він просто-напросто не в змозі.

Очевидно, 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 та ін. А вкінці навіть не знайшли б часу поглянути на неї і оцінити її в цілісності усіх її складових.

У розробці глобальних підтем ХЕТвод має низку суттєвих відмінностей у складі та характері компонентів дидактичної системи, які відрізняють її від сугестопедії Г.К. Лозанова.

Оскільки цілі навчання та виховання у навчальній моделі ХЕТвод попередньо уже розглянуті нами в підрозділі “Проблема цілепокладання сучасних моделей сугестопедичного навчання”, то перейдемо до характеристики такого компоненту названої моделі як зміст освіти.

Коли в сугестопедії Г.К. Лозанова його послідовників стосовно змісту освіти цікавили 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 модифікацією сугестопедичної системи Г.К. Лозанова.

Вона включає в себе:

а) відбір згідно державної навчальної програми матеріалу для засвоєння визначених традиційних компонентів змісту освіти: знань, умінь та навичок;

б) відбір та відповідне структурування навчального матеріалу для потреб реалізації таких нетрадиційних компонентів змісту освіти, як досвід творчої діяльності та емоційно-чуттєвого ставлення до світу;

в) відбір та структурування навчального матеріалу для виховання духовності нерелігійними засобами, формування ноосферного світогляду, який дозволяв би людині гармонізувати власні потреби з вищими антропологічними цінностями;

г) врахування в процесі відбору потреб зон діагностики інтенції, пошуку імпресингу та зони розгортання програми образного мислення;

г) відбір навчального матеріалу для формування вмінь переводити чуттєве, інтуїтивне в їх мовне висловлювання, що розвиває лінгвістичну та інтелектуальну розкутість учня;

д) врахування у відборі навчального матеріалу можливостей для розвитку індивідуальної творчості вихованців;

е) відбір матеріалу для потреб формування екопсихологічної системи виховання (своєрідного внутрішнього психологічного “дому” — С. П.) — громадянина, патріота рідної країни;

є) врахування під час відбору бажаних можливостей кількох розв’язків певної проблеми;

ж) відбір навчального матеріалу з врахуванням його можливостей розв’язувати як реальні, так і потенційні конфлікти в душі вихованця;

з) врахування у відборі навчального матеріалу можливостей виховання розумної субординації найважливіших потреб особистості, яка б дозволяла останній у процесі гармонізації власнеособистісного “хочу” і загальносуспільного “треба” не порушувати власний рефлекс свободи;

и) врахування 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 та кож 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.

Виходячи з цілей навчання, виховання та розвитку особистості, відібраного та відструктурованого змісту освіти підбираються відповідні методи, прийоми та засоби навчання, виховання, розвитку.

Крім уже згаданих 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.

Синхронне моделювання використовується з метою:

- а) створення зорового образу структури певного об’єкта, явища або процесу у її найголовніших рисах;
- б) генерації останніх;
- в) створення зорового образу динаміки розвитку того чи іншого явища або процесу.

Практично синхронне моделювання здійснюється так: учитель, ознайомлюючи учнів із певним навчальним матеріалом, ілюструє свою розповідь схемою-малюнком на дошці. Кожний фрагмент останньої пов’язаний з певним моментом розповіді. Крім цього, деякі фрагменти з’являються як результат бесіди з учнями або праці останніх із деякими довідковими чи ілюстративними матеріалами.

Учні в цей час не пасивні спостерігачі. Дивлячись на класну дошку, вони перемальовують схему-малюнок у свої зошити. Одночасно вступають у бесіду з учителем, працюють із підручником, різноманітними картографічними, довідковими та ілюстративними матеріалами.

Метод створює можливість 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-малюнку, які вчитель дозволяє учням розфарбувати на свій смак.

Необхідність застосування дидактичного принципу емоційності в навчанні першим обумовив вітчизняний дидакт В.І. Помагайба.

Як відомо, фізіологічний механізм довготривалої пам'яті в звичайному стані свідомості спрацьовує або за умови повторення вражень, або за умови яскравості та посилення останніх, що відбувається завдяки емоційності.

У зв'язку з цим вчені відзначають, що для емоційної пам'яті на різні епізоди в цілому характерні висока швидкість формування, відносна мимовільність та довгочасність.

Вперше про необхідність визнання дидактичного принципу художності як рівнозначного науковості заявив академік Б.М. Неменський. 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.

Дидактичні принципи емоційності та художності в навчальній системі ХЕТвод забезпечують передачу особистісних смислів учителя учням, перетворення внесених у свідомість вихованців ідей та уявлень на 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 внаслідок цього розгортається програма образного мислення. Починається створення фреймів на базі скоректованих особистісних смислів учнів із наступним формуванням цілісних образів на фреймовій основі в художньо-естетичному оформленні. А це уже дає можливість внесення у свідомість вихованця уявлень та ідей, які мають реальний ґрунт у його житті, що сприяє перетворенню цих ідей та уявлень на стереотипи.

Для розробки підтем глобальної теми важливе значення матимуть евристичні методи, які передбачатимуть формування гіпотез, складання проєктів, розвиток уваги, кмітливості, вміння переводу чуттєвого, інтуїтивного в мовне висловлювання, малювання асоціативних малюнків (плоди уяви та фантазії — С. П.).

Застосування дидактичних принципів художності та емоційності поряд із основними дидактичними принципами сугестопедії Г.К. Лоза-

нова 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.

Останні 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 малюнку, характер барв несуть на собі певне змістове та емоційне навантаження.

Трапляються випадки, коли асоціативний малюнок є майстерною компіляцією певних символів, знаків, фігур.

Так, на уроках геометрії вчительки Рівненської гуманітарної гімназії з поглибленим вивченням іноземних мов З.В. Макачук учні створюють асоціативні малюнки, використовуючи лише геометричні фігури, осі координат, вектори. Серед таких малюнків: “Векторний дощ”, “Сузір'я любові”, “Півні-забіяки” та ін.

Асоціативні малюнки виконуються лише за бажанням. Намалювавши такий малюнок, учень демонструє його на класній дошці, пояснює. Відповідає на запитання не лише вчителя, а й однокласників. Завдання вчителя шляхом поставлених запитань “прив'язати” наукову конкретику до барвистих зорових образів, добитися на цій основі тривалого її запам'ятовування.

На уроках точних дисциплін асоціативний малюнок допомагає гармонізувати поєднання останніх із гуманітарними, а найголовніше — створює можливість формування вмінь переводити чуттєве, інтуїтивне в їхнє мовне висловлювання, що розвиває лінгвістичну та інтелектуальну розкутість учня.

Надзвичайно важлива роль у системі ХЕТвод так званого драматичного методу навчання, який, спираючись на методику Костянтина Станіславського, покликаний забезпечити двоплановість поведінки вчителя. Цей метод досить поширений у США.

Американські вчені, рекомендуючи вчителям використовувати досвід театральних спеціалістів, виходять із того, що учитель, як і актор, завжди на сцені. Зважаючи на це, вважають вони, чому б учителям не запозичувати досвід акторів, режисерів, постановників, які здобули чуттєвість до того, що буде, а що не буде утримувати увагу аудиторії. Драматизація навчального процесу здійснюється шляхом проведення дидактизованих ігор, застосування в розповіді вчителя принципів художності та емоційності.

Застосування методу драматизації навчального процесу вимагає певної майстерності учителя, в якій виділяються чотири аспекти: знання техніки моделювання, сприйнятливість до настрою в класі, готовність до імпровізації, вміння перейти від запланованих до незапланованих аспектів уроку.

Дидактичні принципи емоційності та художності передбачають широке використання на заняттях засобів музики, психо-емоційного впливу кольору, поезії. Значення їх важко переоцінити. Вони не лише допомагають розкрити резервний комплекс особистості, а й благотворно впливають на здоров'я.

Зокрема, вчені стверджують, що, наприклад, музика здатна знижувати 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.

Цим пояснюється те, що в системі ХЕТвод музика не лише супроводжує сеанси запам'ятовування, а й звучить упродовж самостійних робіт, синхронізується з розглядом картин та ін. На фоні неї у випадку її тематичної відповідності посилюються зорові відчуття, що пов'язано з відомим у психології явищем синестезії.

В основі методики використання впливу кольору на характер сприйняття учнем навчального матеріалу лежить теорія 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). З врахуванням власного досвіду та на основі рекомендацій Г. Філінга та К. Ауера вони визначили вплив кольорів на психоемоційний стан залежно від локалізації на "розгортці сюжетного образу" в умовах автогенного тренування.

Дані ці можна враховувати, ремонтуючи та оформляючи класне приміщення влітку або готуючи його до проведення певного уроку.

Зрозуміло, що певний психоемоційний вплив виявляє навіть колір одягу вчителя. Це певним чином бажано теж враховувати. Адже кольорами можна моделювати певний настрій учнів.

Встановлено, що червоний колір і основні його відтінки збуджують, мобілізують, а в старших класах та студентських групах можуть виявляти

еротогенний вплив. Внизу сприймаються неприродно, можуть навіть “обпикати”.

Рожевий породжує відчуття ніжності, легкості.

Оранжевий “дихає” теплом, сприяє релаксації, а, знаходячись вгорі над класною дошкою, сприяє концентрації уваги.

Жовтий колір на бокових поверхнях чи на класній дошці збуджує, інколи навіть викликає неприємні відчуття. В той же час над класною дошкою, породжуючи відчуття розслаблення, сприяє релаксації.

Зелений на бокових поверхнях чи на класній дошці заспокоює, а над останньою сприймається неприродно.

Холод, відчуженість, тривогу незалежно від локалізації викликає синій колір. Близький до нього блакитний “веде” себе так само, лише у верхніх позиціях створює відчуття легкості і сприяє релаксації.

Коричневий колір лише внизу створює враження впевненості, твердості, в усіх інших позиціях пригнічує.

Зрозуміло, що перерахованими впливами палітра відчуттів, викликаних світлом барв, далеко не вичерпується. Відтінків кольорів сотні. Відомо, що індієці Амазонії розрізняють 20 відтінків зеленого кольору рідної сільви, а ескімоси Гренландії — стільки ж відтінків кольору снігу. Кожному з цих відтінків відповідають певні відтінки відчуттів. Слід враховувати також психо-емоційний вплив від поєднання різних барв, а також індивідуальні особливості сприйняття кольорів.

Надзвичайно важливу роль у навчальній системі ХЕТвод грає поезія, яка безпосередньо пов’язана зі змістом навчального матеріалу. Вона виступає не лише засобом гармонізації двоплановості на занятті, а й, створюючи приємну атмосферу, значно підвищує 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 ній учнями безпосередньо засвоюється частина навчального матеріалу. Ця поезія далека від теорії та практики сциєнтизму, 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 напрямку Володимир Гадзінський засобами поезії намагався пояснити деякі геометричні поняття. Що з цього вийшло, ми нічого не знаємо, оскільки подібні намагання майже не залишають сліду.

Нерідко зустрічаються випадки, коли окремі вчителі, виявивши в собі хист до римування, практикують проведення цілих етапів уроку із

застосуванням римованої прози. Зрозуміло, що того ефекту, на який вони надіються, в таких випадках не буває.

Поезія не повинна переповідати істини, здобуті наукою, вона повинна доходити до них своїми засобами і методами.

У методиці ХЕТвоД ефектно сприймається поезія в рамках лінійних структур навчального матеріалу, без чого, як ми вважаємо, обійтися все ж таки важко. У цьому випадку вона слугує прекрасним засобом вирівнювання емоційно-логічного балансу.

Відомо, що в сугестопедії із згаданим балансом пов'язаний баланс свідомого-парасвідомого.

Важливим у відборі засобів є їхня 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.

Відібрані 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.

Етап розробки підтем глобальної теми передбачає використання уроків-ігор, уроків-подорожей, уроків-почуттів, уроків-пошуку, уроків пошанування підручника.

В основному, це так звані нетрадиційні уроки, які нерідко зустрічаються у вітчизняній педагогічній практиці, структура яких досить чітко розкрита у посібнику І.В. Малафіїка “Урок у сучасній школі: питання теорії і практики” (Малафіїк І.В. Урок у сучасній школі: питання теорії і практики. — Рівне, 1997).

Коли перші два типи уроків відомі широкому колу вчителів, то інші потребують пояснення.

Наприклад, уроки почуттів стосуються предметів гуманітарного циклу. Вони центрують увагу учня на почуттях, викликаних центральним образом виучуваної теми. Ось лише декілька назв уроків, які проводила учителька української літератури Рівненської гуманітарної гімназії Н.В. Сосюк:

- “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 зв’язані з освоєнням нових шляхів розв’язку певної проблеми або певного типу задач, пошуками істинності в історичному, економіко-гуманітарному чи літературно-художньому дослідженнях.

Урок пошанування підручника може завершувати розробку підтем глобальної теми або розробку однотипних підтем. Такі уроки дозволяють узагальнити та закріпити в пам’яті значний обсяг навчального матеріалу, використовуючи навіювальні можливості зорових образів підручника.

Характерним для сугестопедичних занять у період розробки глобальної теми та її підтем є використання такого методичного прийому, як “торкання”. У творчих учительських колах вперше про нього заговорили у 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” (Радянська освіта. — 1987. — 17 липня).

Це знайшло 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 Нестерова і Реріха, чути проникливі вірші М. Ломоносова. Так на початку вивчення великого розділу фізики “Оптика” учні разом з учителем “торкаються серцем” величного царства барв (Волков Б. Фути для Баха // Учительская газета. — 1989. — 14 марта).

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, розучуємо пісню про своє село. Коли емоційний стан набирає вищого піднесення, запитую: “Які ж сили створили цю красу? Чи бачимо ми їх?” Пропоную відчувати. Стаємо 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 учителю 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.

Етап розробки 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. Безпалько) — аналітико-синтетичний (елементарне пояснення природи і якостей об’єкту, закономірностей явищ, створення можливостей для передбачення спрямованості та можливих результатів розвитку).

Етап розробки підтем глобальної теми сприяє засвоєнню уже не лише згаданих компонентів змісту, а й такого важливого компоненту, як досвід творчої діяльності. Якість вивчення теми на порядок вища. Ступінь абстракції — прогностичний (пояснення явищ із 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 особистісно-орієнтованого 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 власних уподобань.

Йдучи по цьому шляху, ми спираємося на одну з вимог синергетичної методології, яка полягає не в тому, щоб людина нав’язувала іншим людям, як складно організованим системам шляхи їх розвитку, а в тому, щоб зрозуміти, як сприяти їх власним тенденціям розвитку, як виводити із системи їх шляхи.

Цю думку неодноразово підкреслював 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 зобов’язання наблизити до неї ці ресурси, створити для неї сприятливе середовище живлення і росту” (Френе С.

Избранные педагогические сочинения : Пер. с франц. — М.: Прогресс, 1990. — С.151).

Творча робота важка. Вона потребує чимало часу, енергії, сили волі. Останнє не відчувається і не помічається, коли людина захоплена нею. Цим пояснюється те, що дитина не втомлюється від роботи, яка відповідає її функціональним життєвим потребам.

Творча робота 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 з’ясування і не демонстрація, які є основними прийомами традиційної школи, а експериментальне нащупування — природний і універсальний метод пізнання” (Френе С. Педагогічні інваріанти // Рідна школа. — 1993. — №3. — С. 20.

Творчі завдання для захисту глобальної теми можна пропонувати вже після першого уроку розробки підтем глобальної теми (див. додаток 4.3).

Бажано в цей час запропонувати їх хоч би з половину, а згодом після кожного уроку розробки підтем глобальної теми додавати.

Із “Списком пропонованих творчих завдань для захисту глобальної теми” учні ознайомлюються на перерві, щоб не забирати часу на уроці. Складаючи його, вчителю доцільно використати художню основу, бо без останньої процес творчості не мислимий. 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 схильність останніх до:

- а) розв’язання складних задач, самостійного їх складання;
- б) фантазування, розвитку уяви, що можна використати для формування гіпотез та складання проєктів;
- в) моделювання та конструювання (виготовлення діючих моделей, муляжів, різноманітних пристроїв, механізмів тощо);
- г) малювання (асоціативні малюнки, таблиці, “синтезовані” картини тощо);

г) креслення (схеми тощо);
д) художнього слова (художні описи об'єктів, явищ, процесів; поетичне осмислення їх);
е) колекціонування (гербарії, колекції корисних копалин, тематичний підбір поштових марок тощо);

2) бажано, щоб ці завдання стояли близько до запитів реального життя;
3) бажано, щоб у них мав місце елемент експериментального нащу-пування — природний і універсальний метод пізнання;

4) необхідно, щоб виконання визначених завдань вимагало застосування знань, умінь, навичок, здобутих під час вивчення глобальної теми.

Однак демократизм вибору творчих робіт не повинен обмежуватися згаданими списками їх. Слід залишати для учнів можливість самим пропонувати певне творче завдання, яке впливає з їхніх уподобань.

Необхідно враховувати ту ситуацію, що різні учні надають перевагу різним предметам. Вихованцям необхідно створювати можливість, образно кажучи, подивитися на розв'язок певного проблемного завдання очима улюбленого навчального предмету. Наприклад, на уроках географії любителі математики залюбки не лише розв'язують “географічні” задачі, а й самі складають їх, створюють формули типів клімату тощо. “Фізики” конструюють діючі моделі. “Літератори” створюють художні описи, складають вірші, присвячені географічним явищам та об'єктам. “Художники” малюють асоціативні малюнки. “Хіміки” вводять у світ незвичайних властивостей матеріального світу.

Для вчителя-сугестолога, який працює в руслі вимог навчальної системи ХЕТвоД після того, коли учні визначаються у виборі творчих завдань, педагогічна діяльність у класі починає відбуватися в двох площинах: класній загальній та позакласній індивідуально орієнтованій.

Друга потребує ширшого аналізу. Адже часто йдеться про життєвий вибір юної людини. Важливими тут є як суто технологічні аспекти справи, так і суто психологічні. Що стосується 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.

Тут у пригоді 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, посередниц-

твом формування нових пізнавальних гіпотез приведуть до початкової ланки творення нових образів. Таким новим образом повинна стати творча робота учня. Спираючись 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, вчитель отримує можливість вивести учня в зону творчості.

Однак шлях у зону творчості, яка вимагає концентрації енергії, часу, вольових зусиль, єдиний — через зону домінанти. Адже загальновідомо, що в стані творчого збудження не помічаються ні час, ні втома. Лише за такої умови можна вийти на якісно новий результат діяльності.

... Нам доля скарб кладе у душі.
Його ховають дикі ружі,
Оточують стемнілі прірви
Тремтячих сумнівів, зневір'я.
Та ще й на варті-охороні
Висять замки, пудові, сонні.
Нелегко все те освітить,
Замки нахмурені відкрити.
Отож, щоб скарб явить у світ,
Не свічку треба — динаміт?

(С. Пальчевський)

Зона домінанти потребує від учителя певних зусиль по створенню того “ґрунту росту”, про який вів мову Селестен Френе, коли порівнював дитину з рослиною, яка “створює себе із середини”.

Таким “ґрунтом” 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 знаходиться школа.

Важливим є те, щоб у учнів класу в першу чергу сформувати культ творчості, в якій би формі вона не виступала. Слід докласти зусиль до налагодження серед школярів стосунків доброзичливості, виховання здатності радіти творчим успіхам однокласника. Зрозуміло, що випадки “чорної заздрості” повинні негайно викорінюватися або переводитися у розумну здорову конкуренцію. У всякому випадку кожний окремий учень класу повинен бути твердо впевненим, що його працю оцінить об'єктивно не лише вчитель, а й учні класу.

Необхідно 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 вивчуваного матеріалу. Посередництвом спостережень за участю учня у “мозкових атаках”, дидактизованих іграх, “хвилинках фантазії” тощо у вчителя з’являється можливість частково прослідковувати хід виконання учнем домашнього творчого завдання. Ще одну можливість такого прослідковування створять індивідуальні консультації.

Звичайно, “коронкою” ситуації успіху є сам ритуал захисту творчих робіт (див. додаток 4.5. “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 грає відповідна атрибутика. Однак тут слід дотримуватися міри, щоб не доводити справу до гротеску.

Поряд із цим 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 психо-емоційний вплив святкового 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.

А ось як описує урок творчого звіту з вивченої теми учителька географії Є.М. Пономарьова (м.Тюмень, Росія): “Найважливішим тут ... є ідея спільної цікавої справи, де кожний готує який-небудь нежданий сюрприз для інших. Коли ми проводили прес-конференцію на тему “Японія: джерела і перспективи економічного удосконалення”, 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 (екібана) 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” (Пonomарёва Є.М. Вечный поиск // География в школе. — 1993. — №1. — С.45).

Ситуація успіху може мати своє продовження й 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 росту не лише власних можливостей, а й можливостей виходу в своїй творчій діяльності за межі класу та школи.

Однак слід пам'ятати, що 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 у глибині знань учнем програмового матеріалу. Необхідність об'єктивної оцінки знань, умінь та навичок не викликає сумнівів.

Для сугестопедії і, зокрема, для навчальної системи ХЕТвод чужі контроль та оцінювання знань, умінь і навичок учнів на лінійній 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 4.3). Зокрема, проконтролювати, підкоректувати та оцінити не лише традиційні, а й нетрадиційні компоненти змісту освіти дозволяють дидактизовані ігри, пояснювальні бесіди проблемного характеру, “хвилинки кмітливості”, “хвилинки фантазії”, “мозкові атаки”, відгадування загадок, участь у формулюванні гіпотез, складанні проєктів, “предметні диктанти”, які доцільно практикувати після сеансів запам'ятовування тощо.

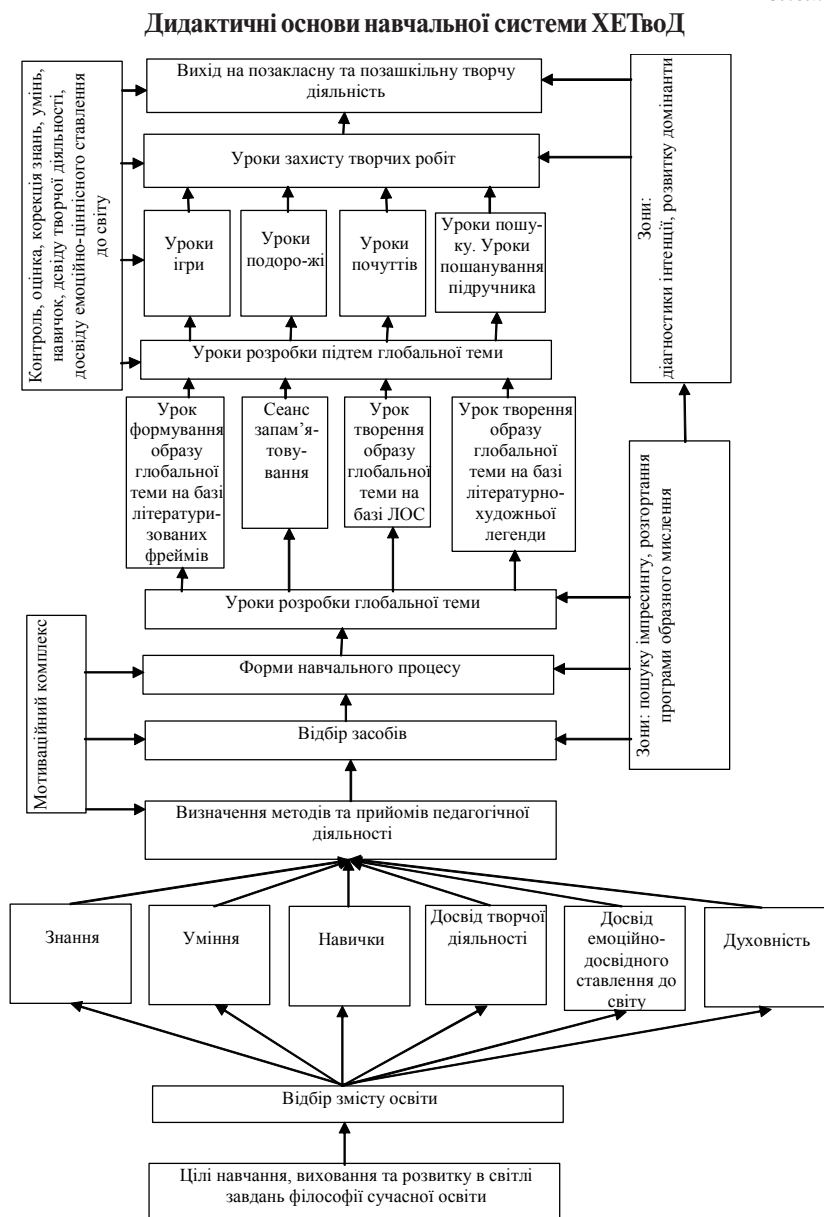
Оцінювання компонентів змісту освіти в ході навчального процесу є додатковим стимулом для творчої діяльності учня. Таким чином, підсумкова оцінка за ту чи іншу глобальну тему не базується лише на одних результатах захисту творчих робіт.

Загальну уяву про методичні основи моделі сугестопедичного навчання ХЕТвод дає табл. 3.1.

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.

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,



учитель 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 перестала у потужний рефлекс цілі, вийти на зону домінанти.

Таким чином, для вчителя-сугестолога характерна двоплановість не лише в поведінці, а й у характері всієї педагогічної діяльності, якщо врахувати її класну та позакласну, загально орієнтовану та індивідуально орієнтовану площини.

Для такого вчителя цілком підходить характеристика, дана Уільямом Артуром Уордом: “Посередній учитель викладає. Хороший учитель пояснює. Видатний учитель показує. Великий учитель надихає” (Лоуренс Джон Питер. Учитель из соседнего класса // Первое сентября. — 1990. — Сентябрь).

Кінцевим результатом застосування навчальної системи ХЕТвод 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.

Однак це не самоціль. Вихід учня на зону творчості повинен допомогти йому у формуванні такої власної екопсихологічної системи, яка б дозволяла гармонізувати його стосунки з оточуючими людьми та природою, не виводити його за межі суперечностей у розв’язанні конфліктних ситуацій, вирішувати внутріособистісні конфлікти на основі діалогової взаємодії з самим собою, рідними та близькими людьми, улюбленими героями художньої літератури та кіноекрану. Якщо ж молода людина вірує, то найвищою формою такого діалогу є діалог з Богом.

Як бачимо, в досягненні кінцевих результатів застосування сугестопедичної моделі ХЕТвод, важливе значення має оволодіння вчителем-сугестологом деякими основними методиками.

Методика діагностики інтенції виховання, 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”, в якій вони знаходяться в конкретний момент.

Методика десугестування напластованих уявлень про межі можливостей відіграє надзвичайно важливу роль у формуванні потужного рефлексу цілі. Варіантів подібного десугестування може бути багато. В основі них 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 напластованих уявлень про межі власних можливостей.

Такою установкою може бути коротка яскрава розповідь про будь-яку людину, яка зуміла швидко розширити межі своїх можливостей.

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 вибраної домашньої творчої роботи;

3) проведення індивідуальних консультацій із учнем, а у випадку необхідності ще й з його батьками, посередництвом яких сприяти створенню ситуації успіху в референтній групі;

4) десугестування напластованих уявлень про межі можливостей;

5) після досягнення певних успіхів — формування віри у можливість розвитку власних здібностей (використання характерних оповідок, біблійських притч, яскравих прикладів із кінофільмів, художньої літератури, життя);

6) установка на творчу працю як на радість буття, захоплення, хоббі, 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. Терьохін, 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 і дальшої перспектив власного розвитку;

9) установка на формування на базі визначення перспектив життєвої позиції;

10) розкриття для учня технології досягнення близької, середньої та далекої 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 в новій (Лернер І.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. — М.: Просвещение, 1982. — С. 37).

Дослідник проблем творчості з США Джордан Айян пропонує методики, які використовуються в його фірмі, що спеціалізується на інноваціях, нових технологіях та питаннях творчості. Окремі з них після відповідної адаптації можна використовувати в школі.

Методика діагностики творчих здібностей: учитель пропонує учням упродовж 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 напрямках; 3) оригінальність — здатність генерувати унікальні та незвичайні ідеї; 4) ретельність — здатність збільшувати кількість деталей і ускладнювати виріб.

Методика “Перетворюючого мислення” допоможе учневі вийти за рамки 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 цей матеріал, процес, підхід, компонент, вид, шлях розв'язку задачі, формулювання речення тощо.

- **Комбінування** — Які цілі, ідеї, процеси, компоненти, кольори, способи розв'язку, закони, закономірності тощо 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 додати 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 стратегій трансформації думки, які розвивають гнучкість (Айян Дж. Эврика ? 10 способів освободить ваш творческий гений. — СПб: Питер, 1997. — С. 50).

Таблиця “Трансформації”

ЗАМІНИТИ	Пересадити	Впорядкувати	Ускладнити
Знизити	Видалити	Розташувати по новому	Чергувати
Додати	Адаптувати	Прискорити	Запозичити
Звукити	Асимілювати	Зігнорувати	Налагодити сітку зв'язків
Перемістити	Зрушити	Ущільнити	Спростити
Підсилити	Позначити	Освіжити	Вставити
Організувати	Позбавитись	Поставити під сумнів	Оптимізувати
Переставити	Переробити	Виправити	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 в свою чергу виробляє вміння пов’язувати розв’язок своїх проблем із випадковими предметами.

Відбувається це так. Перед сеансом “Примусового з’єднання” вчитель заздалегідь заготовлює “мішечок ідей” з різноманітними невеличкими предметами та іграшками. Все 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.

Модифікацій тут може бути багато. Наприклад, на уроці історії можна писати на дошці певні дати, імена, назви населених пунктів і попросити учнів пов'язати їх із певним історичним періодом життя країни.

На уроках мови можна записати на дошці окремі слова, граматичні конструкції, фразеологізми і запропонувати учням на базі них скласти коротеньке оповідання.

Методика розвитку творчого мислення “Якби я був (ла)...” Учитель формулює проблему, яку необхідно розв'язати, у формі запитання. Потім вивішує на дошці список знаменитих людей, які представляють різні галузі людської діяльності (філософи, полководці, політичні діячі, художники, спортсмени та ін.). 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 напрямках, використовувати різні стилі мислення” (Там же.— С. 255).

Авторські методики творчості побудовані на образній основі. Вони виконують подвійну функцію: а) допомагають самодесугестувати в собі напластовані уявлення про межі власних можливостей; б) стимулюють інерцію творчого процесу.

Методика “Альпініст”. Учитель пропонує учням уявити перед собою високу скелю, на вершину якої треба забратися. Перше відчуття — безсилля, страх. Пропонується перебороти 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 трішечки 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 невелику і посильну ділянку роботи. Виконати її, спираючись на уже виконану і т.д. Таким чином, з кожним “кроком” ви наблизитиметесь до завершення своєї роботи і її обсяги уже не здаватимуться такими вражаючими.

Методика “Порядок у хаосі або квадратики”. Будь-яка творча робота переважним чином спирається на певний набір знань, умінь, вражень, відчуттів, які упродовж життя людина часто-густо нагромаджує хаотично. З цього хаосу необхідно вибрати якраз те, що необхідне для вашої творчої роботи, підшукати деякі невідомі до цього часу для вас елементи. Якщо намагатися зразу уявити хід всієї роботи та її структуру, у вас може з'явитися відчуття невпевненості, зневір'я тощо. В іншому випадку

поспішність може призвести до примітивізму. Щоб цього не трапилося, поділіть роботу на структурні частини. Уявіть останні у вигляді квадратиків, у яких панує хаотичне нагромадження певних предметів.

Пристаючи до роботи, виберіть ту її структурну частину, де вам на цей момент найлегше “навести порядок”. Уявіть виконання цієї структурної частини, як наведення порядку у певному квадратіку. Заглиблення в роботу у певному “квадратіку” зумовить появу у вас нових ідей для “наведення порядку” в іншому “квадратіку”, який може безпосередньо і не стикуватися із тим, де ви щойно працювали. “Перестрибування” із “квадратика” в “квадратик” породжуватиме все більше і більше ідей, які поступово наблизатимуть вас до синтезуючої основи.

Для передачі вихованцям досвіду емоційно-ціннісного ставлення до світу важливе значення має **методика переходу чуттєвого, інтуїтивного у їхнє мовне висловлювання**, що розвиває лінгвістичну та інтелектуальну розкритість дитини. На уроках найчастіше доводиться застосовувати її після прослуховування певного фрагменту музичного твору, розгляду картини, читання поезій. Учитель у таких випадках може поставити такі запитання:

1. Як почуття викликало у вас знайомство із твором?
2. Яким було це почуття, ледве відчутним 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, образно кажучи, проникнути у вашу душу?
8. У яких кольорах або їхніх відтінках ви змогли б відобразити почуття музику?
9. Яку картину змогли б намалювати після прослуховування її?
10. У які кольори або відтінки ви б забарвили почуття, яке викликав у вас твір?
11. Яку б музику ви підбрали б для розглянутої картини?
12. Яку картину намалювала вам ваша фантазія після прослуховування поезії?
13. Чи “подарував” вам художній твір щось таке, що до цього у вас не було?

Важливою для розв’язання основної суперечності педагогічного процесу в навчальній системі ХЕТвоД є **методика розкриття субстанціональної єдності різних, протилежних властивостей реального світу**. 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 спільний “стовбур”. Якщо його не вдається відшукати відразу, учням пропонують розпочати пошуки “коріння”, яке сягає в минуле, або “грунт” 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.

Не менш важливою для розв’язання головної суперечності педагогічного процесу є також **методика розв’язання внутрішніх конфліктів посередництвом внутрішнього діалогу** із самим собою, оточуючими, життєвим чи літературним ідеалом, а для віруючих — із Богом. Назва методики “Театр”.

Вихованцеві пропонується у випадку появи внутрішнього конфлікту поступити так:

1) Перестати “пилувати тирсу”, тобто не переживати багато разів те, що уже раз у всій повноті пережито і що, можливо, недоцільно повторно переживати.

2) Натомість відчувати себе актором і постаратися глянути на конфлікт очима:

- а) свого суперника, якщо такий є;
- б) рідних;
- в) людини, до якої у вихованця розвинулося 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, в художній літературі, в кінофільмах.

4) Після нагромадження відповідного “досвіду” вибрати об’єкт спілкування і постаратися у формі внутрішнього діалогу з ним розглянути такі питання:

1. Наскільки проблема, що хвилює вас, важлива для вас особисто та для оточуючих?

2. Перебільшуєте чи применшуєте ви її значення?

3. У чому ваші помилки?

4. Що можна зробити для їх виправлення?

5. Чи доцільно їх зараз виправляти? Якщо ні, то коли?

6. Чи, взагалі, те, що відбулося, варто “ворушити”? Можливо його краще залишити як досвід?

7. Який урок слід винести з цього конфлікту?

У діалозі віруючого з Богом визначальними є закони християнської етики і алгоритми дій, підказані релігійними ритуалами та молитвами.

Методика формування духовності нерелігійними засобами тісно пов’язана із зоною розгортання програми образного мислення.

Так, уже на етапі передачі учителем 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 зв’язує глобалізований матеріал. Пізніше це продовжується на уроках розробки підтем глобальної теми, коли відбувається формування цілісних образів у художньо-естетичному оформленні, в 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 унікальною 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 все 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 молодшої людини. Але не єдину. Другою основою стануть ті уявлення та ідеї, які вчитель вноситиме в свідомість вихованця і завдяки естетичній атмосфері поступово перетворюватиме в стереотипи.

Постійний вплив сформованих образів, внесених у свідомість учня, уявлень та ідей спричинять динамічний характер формування образу світу на художньо-естетичній основі. У свою чергу такий образ, із кожним уроком збагачуючись, 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 ставить наукові знання в художньо-естетичному осмисленні їх. Якраз ос-

тання 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 напластованих 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.

Найчастіше це відбувається в той період, коли вчитель разом із учнем, а подеколи й з батьками визначають напрямки та характер близької, середньої і далекої перспективи. В 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, введеного 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.

Завершуючи аналіз дидактико-методичних основ сугестопедичної моделі ХЕТвод, який певним чином спирається на розглянуті раніше психолого-фізіологічні основи її та цілепокладання, доцільно зробити підсумок. Методичні основи ХЕТвод можна прослідкувати у таблиці 3.1.

Вони націлені на створення можливості реалізовувати не тільки традиційні компоненти змісту освіти, а й нетрадиційні, що необхідно для розв'язання завдань, поставлених перед сучасною освітою.

Таблиця 3.1

Методичні основи навчальної системи ХЕТвод

Етапи освоєння теми	Окремі методи та їхні 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-ермітаж”, “Прожектор”, синхронного моделювання	Фрейми на художній основі, художні картини, поезія, дидактизований гумор, дидактизовані ігри, телеігри “Поле чудес”, “Що? Де? Коли?”, вікторини, “хвилинка кмітливості”, “хвилинка 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’єкту, 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 їхньої кількісної теорії моделювання основних процесів, аналіз законів і властивостей, прогноз термінів та кількісних характеристик явищ)
Виконання та захист творчих робіт	Дослідницькі, 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

Розділ четвертий

Теорія змісту, організації та управління сугестопедичним навчально-виховним процесом

4.1. Поняття про цілісний сугестопедичний навчально-виховний процес

Прийнято вважати, що сучасний навчально-виховний процес у середній школі є органічною єдністю процесів навчання, виховання та розвитку школяра. У підручнику з педагогіки за редакцією Ю.К. Бабанського стверджується, що суть його полягає “...у передачі соціального досвіду старшими і засвоєнні його підростаючими поколіннями шляхом їх взаємодії, спрямованої на задоволення сучасного суспільства у всебічному гармонійному розвитку особистості” (Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанського. — 2-е изд. — М.: Просвещение, 1988. — С. 77).

Як бачимо, це визначення хибує крайньою узагальненістю. Враховуючи мету, воно стоїть осторонь конкретних історичних завдань, які поставлені перед сучасною освітою.

Сугестопедичний навчально-виховний процес зорієнтований насамперед на виконання завдань, поставлених перед сучасною освітою, зокрема — на розв’язання головної педагогічної суперечності — суперечності між власнеособистісним “хочу” і загальносуспільним “треба”.

На думку соціальних педагогів, для розв’язання цієї суперечності насамперед необхідно досліджувати “процес виховання цілісної особистості”.

Цілісна ж особистість повинна переслідувати в житті певну визначальну для неї ціль. Стосовно ж останнього ні в науці, ні в суспільному житті однозначності немає. Наприклад, відомий американський мислитель, письменник Теодор Драйзер вважав, що ціллю життя повинно бути щастя, інакше “...вогонь не буде горіти достатньо яскраво, рушійна сила не буде достатньо могутньою і успіх не буде повним”. Йому заперечував

відомий російський письменник М.М. Пришвін, стверджуючи, що неможливе на землі особисте щастя як ціль, оскільки воно дається абсолютно даремно тому, хто ставить яку-небудь ціль і досягає її після великої праці.

Показовими стосовно цього є судження німецького психолога і соціолога Еріха Фромма, який прийшов до висновку, що щастя — це не якийсь “божий дар”, а досягнення, якого людина добивається своєю внутрішньою плодотворністю. Звідси висновок про те, що в житті немає іншого смислу, крім того, який людина сама надає йому, розкриваючи свої внутрішні сили і плодотворність. Тому головним життєвим завданням людини повинно стати завдання дати життя самому собі, стати тим, чим кожна людина є потенційно. У цьому зацікавлена не тільки кожна окрема особистість, а й суспільство, оскільки благодіючі результати внутрішньо-інтенціонального самовияву кожного найефективніше зміцнюють потенціал розвитку суспільства.

Таким чином, розв’язання головної педагогічної суперечності можливе лише за умови допомоги вихованцеві у самопізнанні та саморозвитку позитивних якостей його внутрішньоінтенціональної сутності насамперед засобами того навчально-виховного матеріалу, яким володіє сугестопед.

Однак участь у сугестопедичному навчально-виховному процесі покликані брати не тільки школа, а й сім’я та громадськість. Сторонніх тут немає. Особистість формує все, що її оточує.

... Ми квіти радості в житті поспішно рвем.
Долаєм горя чи ненависті хвилини,
Бо навіть підворітня під дощем
Формує у душі таємні згини.

(С.Пальчевський)

Однак надіятися на ідеальні умови передачі молодшим поколінням соціального досвіду не можна. Доводиться виходити із конкретних історичних та регіональних умов, зважаючи на те, що сила та динаміка формування позитивних внутрішньоособистісних якостей вихованця, його характеру вимірюється не стільки успіхами, яких досягнув цей вихованець у вирішенні певних навчально-виховних завдань, скільки кількістю та характером перешкод, які йому довелося перебороти на шляху виконання їх.

Завжаючи на це, рушійною силою цілісного сугестопедичного навчально-виховного процесу є суперечності між унікальними внутрішньо-інтенціональними сутностями вихованців і тими можливостями їх вияву і розвитку, які, з одного боку, сформувалися стихійно, а, з іншого — відповідно цілеспрямовуються школою, сім'єю, громадськістю. Причому у ході такого цілеспрямовування необхідний постійний аналіз в плані співставлення результату кожної конкретної педагогічної дії з метою цієї дії і на цій основі корегування дії у тих випадках, коли вона входить у суперечність з метою і як створююча сила виходить за свою межу та перетворюється в руйнуючу.

Таким чином, цілісний сугестопедичний навчально-виховний процес покликаний формувати у вихованця рефлекс цілі, який вимушує розглядати особистість як єдність реального і потенційного. Така єдність, згідно концепції американського психолога А. Маслоу, передбачає "... безперервну реалізацію потенційних можливостей, здібностей та талантів, як звершення своєї місії, чи покликання, долі тощо, як повніше пізнання і, таким чином, прийняття своєї власної першопочаткової природи, як неухильного устремління до єдності, інтеграції чи внутрішньої синергії особистості" (Маслоу А. Психологія бытия. — М.: Рефл. — Бук, 1997. — С. 49).

Детальніше розглянути особливості змісту цілісного сугестопедичного навчально-виховного процесу нам допоможе структура основних напрямів змісту сучасного навчально-виховного процесу, запропонована вітчизняними вченими В.М. Галузинським та М.Б. Євтухом. Згідно неї, на сучасному політико-соціальному етапі виділяються такі напрями:

- 1) розумове виховання, яке сприяє формуванню особистісного світогляду;
- 2) гуманістичне виховання в дусі загальнолюдських моральних ідеалів та цінностей;
- 3) національне та патріотичне виховання;
- 4) виховання політичної культури в умовах соціального і політичного плюралізму;
- 5) трудове виховання і профорієнтація;
- 6) економічна освіта та економічне виховання в умовах ринкових відносин;
- 7) екологічне виховання і виховання, що спрямоване на збереження природи, її охорону та запобігання наслідкам екологічних катастроф;
- 8) правове виховання та правова освіта в умовах розбудови правової держави;
- 9) естетичне виховання та розвиток учнів;

- 10) спортивно-фізичне виховання і розвиток учнів;
- 11) санітарно-гігієнічне виховання;
- 12) морально-статеве виховання.

Ці напрями можна визнати головними і в змісті єдиного сугестопедичного навчально-виховного процесу. В сугестопедії певним чином вони реалізуються у ході індивідуальної творчості, яка безпосередньо зв'язана з формуванням духовності на основі гуманізації та гуманітаризації цього процесу.

Поняття духовності у вітчизняній психолого-педагогічній науці трактується різнобічно. Одні дослідники пов'язують її з релігійністю, інші — навпаки. У зв'язку з цим віце-президент АПН України С.У. Гончаренко говорив у доповіді на зборах Академії педагогічних наук: “У пошуках шляхів ... відродження духовності школи не може не шокувати та метушливість, з якою педагоги майже маршовими колонами, натовпом повалили до церкви, автоматично переключаючи свідомість на інший тоталітарний стереотип... Вважають, ніби духовність формується за рахунок релігійного, морального чи естетичного пізнання світу, а в жодному разі не наукового, що наука ніби-то стоїть десь збоку духовності ... Між тим, духовність особистості невіддільна од відчуття людиною причетності до природи, світу, Всесвіту, від прагнення до вищих цінностей та ідеалів Смыслу” (Гончаренко С.У. Гуманітаризація освіти як першооснова розбудови освітньої системи України // Освіта. — 1994. — 30 листопада).

Подібні думки висловлюють й інші представники науки. Певним чином підсумовує різні погляди на духовність і зокрема її зв'язки з процесом індивідуальної творчості американський дослідник проблем творчості Джордан Айян. Задаючись питанням, яку участь бере духовність у творчому процесі, він стверджує: “... На думку багатьох, абсолютно безпосередню. Вони вірять у Бога або іншу вищу силу, яка, як вони відчують, благословляє їх творчість. Для інших людей вища сутність — це голос, який безперервно спрямовує їх на творчому шляху. Ще для інших духовні почуття — спосіб їх зв'язку з глибинами власної душі, де і розцвітає їх творчий потенціал. Для четвертих духовність — єднання не з вищою сутністю в традиційному релігійному смислі, а невідома гармонія між індивідом і Всесвітом. У всіх випадках духовність — незрозумілий елемент, який сприяє натхненню” (Джордан Айян. Эврика! 10 способів освободить ваш творческий гений. — СПб: Питер, 1997. — С.307).

Висловлюючи свою власну точку зору на цю проблему, керівник американської школи творчості стверджує, що поняття “релігійність” не обов'язково вказує на духовність, не всі релігійні люди духовні і що ре-

лігія сама собою не передбачає духовного розуміння, яке повинно виходити з внутрішніх глибин.

У свою чергу, вітчизняний учений, дослідник сучасного українського виховання професор О.І. Вишневський упевнений, що віра в Бога є першою і головною передумовою входження людини в цілісну систему цінностей (ідеалів), яку суспільство кладе в основу виховання. Однак він проводить чітку грань між вірою у Вищий авторитет з ідеалами Добра, Любові, Правди, Справедливості і різних способів його зовнішнього вияву, тобто того, що може бути умовно назване “опредмеченням віри”. На його думку, в демократичному світі є чимало людей, які релігійними себе не вважають, не належать до певної конкретної конфесії, проте гаряче вірять у названі ідеали, схильні визнавати існування надприродної сили та етичних норм як ідеальних понять. “Таким чином, — підсумовує О.І. Вишневський, — часто в категорію “невіруючих” зі своєї чи чужої волі потрапляють люди, котрі насправді є віруючими в широкому (філософському) розумінні. Такі люди йдуть до Бога власною дорогою і немає підстав відмовляти їм у цьому праві. З цього приводу згадуємо слова св. Юстина: “Всі, що жили по Слову Божому — християни, хоч і визнавали себе за поганців” (Теоретичні основи педагогіки / За ред. проф. О. Вишневського. — Дрогобич: Відродження, 2001. — С. 87).

Як бачимо, маємо діаметрально протилежні погляди на поняття духовності у вихованні, творчій діяльності, житті взагалі. Однак уже в такому фрагментарному порівнянні вимальовується спільна субстанціональна основа. З’єднуючою ланкою тут стає розуміння необхідності процесу безперервного удосконалення людини на безперервному шляху до ідеалу Добра, Любові, Правди, Справедливості тощо. Роз’єднуючою ланкою нерідко виступає визнання людиною існування “надприродної сили”. Це цілком зрозуміло. Людині важко усвідомити обмеженість своїх знань про природу і саму себе в ній. Усе, що поки що знаходиться за межами цих знань, виступає “надприродною силою”. Маючи ж цілісну натуру, кожний із нас намагається весь світ пізнавати в його цілісності та довершеності. І там, де засоби науки стають обмеженими, недостатніми для згаданої цілісності та довершеності, використовуються інші шляхи пізнання: релігія, мистецтво, філософія, інтуїція тощо.

Тверда віра в самодостатність науки у пізнанні світу людиною, за свідченням німецького психолога і соціолога Еріха Фромма, може призводити до трагічних наслідків. “Для вченого, — стверджує він, — який прожив життя, вірячи в могутність людського розуму, історія (створення світу) закінчується кошмаром: він піднімався над забитістю, він майже

досягнув вершини. І ось на цій вершині, зробивши останнє зусилля, підтягнувшись до піку, ... він став віч-на-віч з теологами, які були тут століттями” (Еріх Фромм // *Енциклопедія афоризмов: XX век.* — М.: Соврем. литератор, 1999. — С. 176).

Починаючи з кінця XIX століття проблема визнання поряд із засобами науки засобів релігії, мистецтва, філософії, інтуїції у пізнанні світу, хвилює людство до сьогоднішнього дня. Про це вели мову наш співвітчизник академік В.І. Вернадський, американський професор Дж. Вайценбаум, російський учений Б.М. Неменський та інші. Таким чином, на проблему духовності у вихованні слід дивитися широко і різнопланово, враховуючи те, що питання співвідношення релігійного та наукового мислення у навчально-виховній діяльності є дуже складним. Його не слід зводити до абсолютизації ролі тільки однієї з цих форм, ні до їх протиставлення і навіть до закликів щодо їх гармонійної єдності, на чому наголошує дослідник проблем філософії сучасної освіти В.С. Лутай. На його думку, в якості методології вирішення цієї проблеми “...треба застосувати систему філософських принципів субстанціональної єдності та діалогової згоди. Це дає можливість розглядати ці форми як багато в чому протилежні між собою прояви їх єдиної тотожної суті у розумінні вищого смислу Всесвіту, а також застосувати згадані вище принципи діалогової взаємодії до вирішення суперечностей як між цими двома типами духовного виховання, так і між будь-якими особистостями, що є представниками цих типів” (Лутай В.С. *Філософія сучасної освіти.* — К.: Центр “Магістр-С”, 1996. — С. 197).

Отже, як бачимо уже на цьому прикладі, процес виховання молодшої людини, її якісної підготовки до плідотної життєдіяльності в рамках гармонійного поєднання власного “хочу” із загальносуспільним “треба” не можливий без формування в ній умінь успішного застосування системи згадуваних філософських принципів субстанціональної єдності та діалогової згоди, уміння слухати “не своє”, а “чуже” і знаходити у ньому ті різнопланові межі, в яких воно виявляє свою глибинну істинність, що й дає змогу відшукувати спільну субстанціональну основу.

Мова, таким чином, ведеться про формування в молодій людини уже згадуваної *екопсихологічної системи* — своєрідного внутрішнього психологічного дому, усі компоненти якого взаємопов’язані, функціонують у єдності, забезпечуючи особистості стабільність її духовного світу (Г.А. Глотова). У цьому “домі” всі конфлікти повинні розв’язуватися на основі згаданих принципів та системи антропокосмічних цінностей. Людині в нім буде комфортно і затишно, оскільки вона відчуватиме гармонійну єдність із суспільством, Всесвітом і самою собою.

Дивний дім в душі у нас
Відчуваємо не раз.
На фундаменті гранітнім
Він стоїть тисячолітнім.
Стіни в нього білі — білі...
Аж до сліз гарячих милі.
А стрімкий блакитний дах
Тоне в чистих небесах.
Хтось підійде руйнувати,
Як до бою ладні стати,
Бо без того дому ми,
Як щедрівка без зими.

(С. Пальчевський)

Але щоб допомогти вихованцеві закласти “фундамент” такого “дому”, необхідно насамперед, образно кажучи, допомогти йому вийти на ту стежку, яка веде до визначеного його внутрішньою інтенцією місця у цьому світі. За словами відомого американського мислителя Олександра Еверетта — це шлях до самого себе. З погляду ж християнської релігії — це шлях до Бога, оскільки “Бог у нашому серці”.

У формування екопсихологічної системи особистості засобами сугестопедії різні напрями змісту навчально-виховного процесу мають певні особливості.

Розумове виховання, яке сприяє формуванню екопсихологічної системи. Це один із найважливіших напрямів сугестопедичної діяльності. У сугестопедії воно спирається не лише на пізнання виучуваних предметів і явищ на основі аперцепції (попереднього досвіду), а й на передачу педагогом вихованцям в естетичній атмосфері особистісних смислів того предметного світу, який останніми не мислився у чуттєво даній їм предметній реальності.

Сприймання будь-якої нової інформації в атмосфері психологічного комфорту особливо на її первинному етапі обов’язково поєднується з підсвідомими чинниками, що стимулює довготривале запам’ятовування. На навчальних заняттях у ході розробки глобальних тем запам’ятовування нової інформації змінюється на ґрунті її осмислювання, встановлення глибинної істинності в її філософсько-естетичному оформленні, результатом якого часто стає сформований на художній основі образ певного явища, об’єкту чи процесу. Такий образ стає своєрідним “насінячком”,

яке готове за потреби рости і розвиватися у нове “дерево пізнання”, стимулюючи процес індивідуальної творчості. Такий процес у сугестопедії становить етап закріплення і поглиблення вивченого матеріалу.

Дивергентне мислення (кількаваріантність перебігів думок, суджень, умовиводів) здійснюється на основі методик, стратегій і тактик творчої діяльності, які залежно від характеру пізнавальної інформації певним чином враховують синергізм свідомих та підсвідомих чинників у творчому пошуку.

Гуманістичне виховання в дусі загальнолюдських моральних ідеалів та цінностей вимагає широкомасштабних процесів гуманізації та гуманітаризації освіти, передачі підростаючому поколінню знань, всебічно осяяними духовними цінностями, що покликано забезпечити гармонійну взаємодію людини з природою та іншими людьми. Якщо говорити у найзагальніших рисах, то йдеться про необхідність, згідно вчення академіка В.І. Вернадського і його послідовників, усю діяльність сучасного суспільства висувати в основну закономірність життя — біогеохімічний кругообіг, у збереження його сталої нерівноваги. Це означає, що коли раніше така стала нерівновага розглядалася як принцип життя будь-яких неорганічних істот, то тепер вона повинна стати тим принципом нового типу *неосферного світогляду*, з яким кожна людина повинна погоджувати усі види своєї діяльності. У такому погодженні великий російський письменник Лев Миколайович Толстой вбачав найкоротше вираження смислу людського життя, вважаючи, що світ рухається, удосконалюється, вимагаючи від людини участі в цьому русі, підкорення йому і сприяння.

Важливим для неосферного світогляду є ідея соборної єдності людства, тобто деякої вищої форми єдності між людьми у вирішенні їх найважливіших проблем.

Ми уже знаємо представника сучасної філософії діалогу М. Бубера та автора так званої філософії вчинку М. Бахтіна, які у своїх ученнях стверджують, що конфліктні ситуації в суспільстві є наслідком прояву подібних конфліктних ситуацій в душі кожної особистості. Зважаючи на це, на їхню думку, для утвердження миру у світі кожна особистість повинна, насамперед, подолати внутрішній конфлікт. Методологією подолання подібних конфліктів визначається діалогове спілкування з рідними, близькими, літературними героями, кіногероями, авторитетними людьми. Найвищою формою такого спілкування М. Бубер вважає діалог з Богом. Причому подібне спілкування повинно відбуватися у ході пошуку субстанціональної єдності протилежних поглядів, думок, позицій. В основу такої єдності слід покласти загальнолюдські ідеали та моральні цінності.

У попередньому розділі мова йшла про методику подолання внутрішніх особистісних конфліктів. Її доцільно використовувати не тільки під час вивчення гуманітарних дисциплін, а й практикувати у процесі індивідуальної виховної роботи, виховуючи на цій основі бажання зрозуміти ближнього у всій суперечності його вчинків і думок, за можливості допомогти йому вийти на вірний шлях.

Особливо важливо для сугестопеда використовувати засоби сугестопедії, формувати у вихованця інтуїтивне відчуття самого себе не тільки в ближньому, а й у далекому. Це дасть йому можливість згодом відчути себе таким гуманістом, про якого знаменитий французький пілот і письменник Антуан де Сент Екзюпері сказав такі слова: “Бути людиною — це відчувати свою відповідальність. Відчувати сором перед бідністю, яка, начебто, і не залежить від тебе. Гордитися кожною перемогою, яку отримали товариші. Усвідомлювати, що, кладучи свою цеглинку, і ти допомагаєш будувати світ”.

Національне та патріотичне виховання не є чимось відірваним від гуманістичного виховання в дусі загальнолюдських моральних цінностей та ідеалів. Навпаки, вихованцям слід прищеплювати думку, що “... любов до вітчизни повинна впливати з любові до людства, як часткове із загального. Любити свою вітчизну значить — гаряче бажати бачити в ній здійснення ідеалів і в силу своїх можливостей сприяти цьому... Хто не належить своїй вітчизні, той не належить і людству” (Белінський В.Г.).

Сугестопеду необхідно, використовуючи засоби навчального матеріалу, художньої літератури, мистецтва, народної творчості, навіювати вихованцям відчуття унікальності того клаптика землі, де кожен із нас народився, формувати відчуття відповідальності перед світом за його долю.

... Тут під ранковою зорею
Правічне небо із землею
Вдихнули в тебе дух живинки,
Що творить море із краплинки.
А після цього довго ждали
І терпеливо помагали,
Щоб серцем ти своїм розцвів
І тим же самим відповів.

(С. Пальчевський)

Доцільним у патріотичному вихованні буде використання матеріалів про історичне минуле України, родовід, оздоровчий вплив енергетики природи рідного краю, рідного слова.

Велике значення матиме також залучення вихованців до використання народних звичаїв та обрядів, ознайомлення їх із матеріалами патріотичної діяльності української діаспори.

Важливою метою національного та патріотичного виховання є спочатку навіювання, а пізніше глибоке усвідомлення відчуття того, що у відриві від рідної землі неможливо людині відчутися всю хвилюючу повноту життя.

Є місце на землі широкий —
Там сплять твої пахучі роки.
Там — найбіліший взимку сніг,
Там — найсвятіший твій поріг,
Там — найчистіше джерело,
Що сили на весь вік дало.
В які б світи не мандрувать —
Туди вертатися вмирать.
(С. Пальчевський)

Виховання політичної політичної культури в умовах соціального та політичного плюралізму визначається елементами загальної культури молодшої людини. Важливим тут є виховання умінь в аналізі протилежних світоглядних позицій використовувати так званий методологічний принцип Нільсона Бора. Як відомо, спочатку він застосовувався в теорії квантової механіки, але згодом був узагальнений як принцип, який можна використовувати для вирішення світоглядних проблем. Згідно з ним, кожний з протилежних типів світогляду містить у собі деяку глибинну істину, але вона залишається істиною тільки в певному відношенні, способі розгляду та певних умовах.

Таким чином, виховання політичної культури — це насамперед вироблення умінь встановлювати на основі відповідальної інформації межі, у яких певний політичний світогляд, те чи інше його положення чи твердження зберігають свою глибинну істинність і, вийшовши за які, вони втрачають її.

Важливим тут також є виховання готовності до діалогічної взаємодії з представниками різних політичних спрямувань з метою пошуку єдиної субстанціональної основи та розв'язання незрілих суперечностей у їх межах, недопущення виходу за ці межі.

Позитивну роль у процесі виховання політичної культури молодшої людини може відіграти навіювання у барвистих образах уявлення про по-

літичні сили в країні як необхідну багатобарвну мінливість, де кожний із політичних “кольорів” покликаний забезпечувати повноцінну гармонію загальнополітичного спектру.

... Ідуть живі у бій за кольори.
Ідуть уперті, принципів, злії.
А спільне сонце в небесах горить
Вогнем добра, любові та надії:
Воно дарує нам веселки цвіт.
У соромі вогнем палають вишні.
І з найраніших босоногих літ
Нам навіть зорі різнобарвно — пишні.
Пролиту кров у жменю не зібрать...
А кольори не заточить за ґрати.
Не буде сонце спектром чарувать,
Коли у злі один хоч колір втратим.
(С. Пальчевський)

Трудове виховання і професійна орієнтація вимагають від сугестопеда насамперед знання у вихованців часто уже сформованих у дитячому віці відповідних негативних сугестивних комплексів, а уже після цього формування нових позитивних, що відбуватиметься у ході єдиного цілісного десугестивно-сугестивного процесу.

У частини молодших учнів, підлітків і навіть частини студентів сформувалася відразу не тільки до інтелектуальних видів праці, а й до будь-яких фізичних. Це нерідко породжує неробство, яке навіює нудьгу. Ставлення до повсякденної, часто одноманітної роботи як до обов’язку породжує незадоволення, а нерідко й роздратування.

Для допомоги таким вихованцям поряд із відомими організаційними заходами бажано використовувати навіювання психологічних установок, які спираються на авторитет відомих у світі людей і пов’язані із змістом їх висловлювань. Такі висловлювання можна використовувати не лише як голограми для навіювання та самонавіювання, а й як опірні ідеї для проведення різноманітних виховних заходів. Доцільними тут, наприклад, можуть бути такі висловлювання:

- Правильно жити — значить працювати. Коли машина бездіє, її починає роз’їдати їржа.

Французький учений-природодослідник, письменник Жан Анрі Фабр

- Робота — моя життєва функція, коли я не працюю, то не відчуваю в собі ніякого життя.

Французький письменник Жуль Верн

- Однією із найдивніших оман є думка про те, що щастя людини в тому, щоб нічого не робити.

Російський письменник Л. М. Толстой

- Фізична праця за певних умов є “м’язовою радістю”.

Учений-фізіолог І. П. Павлов

- Там, де праця перетворюється в творчість, природньо, навіть фізіологічно зникає страх смерті.

Російський письменник Л. М. Толстой

- Праця є совість.

Російський письменник А. П. Платонов

Результатом формування позитивних сугестивних комплексів, пов’язаних із трудовим вихованням, повинна стати уява про працю як необхідну умову повноцінного щасливого людського життя.

Безпосередньо з трудовим виховання пов’язана профорієнтаційна робота. Вона насамперед передбачає групові та індивідуальні консультації з проблем розвитку ринку праці, трудової експертизи, наявності вакантних місць певних фахівців у певному регіоні, психічних індексів школяра для виконання тієї чи іншої роботи, професійного консультування та ін. Доцільно для організації подібних консультацій проводити зустрічі з працівниками різноманітних професій.

У школярів, які визначилися з вибором певного фаху, але відчувають непевність щодо можливостей оволодіння ним через відчуття внутрішньої неготовності, необхідно десугестувати напластовані уявлення про звужені межі цих можливостей. У співпраці з сім’єю та громадськістю слід сприяти створенню відповідних ситуацій успіху, на основі чого поступово формувати у вихованця рефлекс цілі.

Використовуючи художні образи, необхідно навіювати відчуття особливої значимості професійної діяльності не тільки в житті окремого індивіда, але і всього суспільства.

... У храмі праці спалюєм життя.

І дим його молитвою зустрічають.

І різнобарвні німби визнання
Над тими, що згоріли в праці, сяють.
(С. Пальчевський)

Економічна освіта та економічне виховання передбачають оволодіння знаннями ринкової економіки в умовах стабільних ринкових відносин у країні.

Відомо, що в Древній Греції саме слово “економіка” означало “уміння вести дім”, тобто будувати суспільне виробництво таким чином, щоб воно забезпечувало гідний спосіб життя вільних громадян полісу. Науку ж про нагромадження грошей або різноманітних багатств древні називали “хрематистикою”. Як бачимо, подібне розуміння економіки підводить під поняття економічної освіти та економічного виховання відповідну духовну основу.

Сьогодні порівняно незначна частина школярів та студентів виявляють бажання самостійно зайнятися бізнесом. До того ж прийнято вважати, що із кожних 100 чоловік приблизно 7 можуть досягнути успіху в чесній бізнесовій справі.

Зважаючи на це, сугестопеду поряд із поглибленим вивченням законів економіки, десугестовуючи негативні сугестивні комплекси, необхідно навіювати вихованцям готовність до самостійного ведення бізнесу, до ризику, до можливих невдач і поразок. Але найважливіше тут — виховання віри у самого себе і у свою справу.

У процесі економічної освіти та виховання в якості голограм для навіювання та самонавіювання можна використати такі висловлювання відомих людей світу:

-У будь-якому проекті важливим чинником є віра в успіх. Без віри успіх неможливий.

Американський філософ і психолог Уільям Джеймс

-Всяка комерція — це спроба передбачити майбутнє.

Англійський письменник, філософ Семюел Батлер

-Талант розвивається із почуття любові до справи, можливо навіть, що талант — у своїй суті — і є любов до справи, до процесу роботи.

Російський письменник Максим Горький

-Нещасливий той, у кому немає хоч би крупинки від Дон-Кіхота.

Французький письменник Анатоль Франс

-“Доля полягає в характері” — ці слова народилися зовсім даремно.
Японський письменник Рюноске Акутагава

-Людина може залишатися собою тільки у тому випадку, коли вона постійно намагається над собою возвиситися.

Французький філософ Жюль Лашельє

Економічне виховання та економічна освіта особливо важливі для України в період становлення в ній ринкових відносин. Потужний мінерально-сировинний потенціал країни у поєднанні з відповідним людським чинником дозволили б зробити Україну не тільки повноправним, а й авторитетним членом загальноєвропейської спільноти.

... Нам би палати у своїй роботі,
Щоб подолати чорну западню.
Багатства наші — свічка в позолоті,
Якій бракує іскри та вогню.
(С. Пальчевський)

Екологічне навчання та виховання є однією з найважливіших складових неосферного світогляду. У школах таке виховання здійснюється як в умовах класно-урочної діяльності, так і позакласної та позашкільної. У цьому напрямі уже напрацьовані різноманітні форми навчально-виховної і виховної роботи. Серед них уроки-суди, діяльність голубих та зелених патрулів, свята Квітів, екскурсії в природу тощо. З метою екологічного виховання, як правило, широко використовують відповідні навчальні матеріали, а також матеріали центральної і місцевої преси, телебачення.

Відповідними голограмами для навіювання та самонавіювання, а також головними ідеями різноманітних екологічних форм навчання та виховання можуть бути такі вислови відомих у світі людей.

-Природа — найкраща книга, написана особливою мовою. Цю мову потрібно вивчати.

Російський письменник М.Г. Гарін-Михайловський

-У природи чисте серце.

Японський поет Огума Хідео

-Звичайно, я зміг би обійтися і без квітів, але вони допомагають мені зберегти повагу до самого себе, тому що доводять, що я не скутий по руках і ногах буденними турботами. Вони — свідки моєї свободи.

Індійський мислитель, поет Рабіндранат Тагор

-Якби люди вміли жити в нерозривній духовній і тілесній єдності з природою, всі їх вікові періоди і навіть сама смерть були б овіяні чарівністю краси, як весна, літо, осінь і зима.

Російський поет А.А. Голенищев-Кутузов

-Перед людиною відкрилася радість життя тому, що вона почула шепіт листя і пісню коника-стрибунця, дзюрчання весняного струмочка і переспіви срібних дзвіночків жайворонка в гарячому літньому небі, шурхіт сніжинок і стогін завірюхи, лагідне плюскотіння хвилі і урочисту тишу ночі — почула і, затамувавши подих, слухає сотні й тисячі років чудову музику життя.

Український учений-педагог В.О. Сухомлинський

-Долина, трішки тихої води, промінь сонця, що опускається за обрій — найпростіші речі, найзвичайніші, найдорожчі...

Англійський економіст і педагог Джон Рескін

-Я до сьогоднішнього дня відчуваю, що первоздану природу можна віднайти лише в одному місці. У своїй власній душі...

Норвезький мандрівник Тур Хейєрдал

Подібні вислови, тим паче, якщо вони побудовані на художньо-образній основі, справляють значний сугестивний вплив на вихованців, збуджуючи творчу уяву, допомагають краще засвоїти основні змістовні елементи екологічного навчання та виховання, а головне — формують позитивне емоційно-чуттєве ставлення до світу природи, який оточує нас і часточкою якого ми є.

Земля дарує буйство кольорів.
Нектарами і пахощами поїть,
Щоб кожний з нас, як свічечка горів
Перед іконою природи дорогої.

(С. Пальчевський)

Правове виховання та правова освіта в умовах розбудови правової держави є особливим напрямом навчально-виховного процесу в освітніх закладах. Особливість ця стосується не стільки правової освіти скільки правового виховання.

Правова освіта в загальноосвітній школі полягає у вивченні предмета “Основи держави і права”. Учні ознайомлюються з основами кримінального законодавства, громадянськими правами та обов’язками, виправно-виховним законодавством щодо неповнолітніх злочинців, положеннями цивільного права, Кодексом про шлюб, сім’ю та опіку.

Правове ж виховання покликане на основі цих певним чином розрізнених правових знань виробити у вихованців на найближчу і далеку перспективу витримане в рамках державних законів свідоме спрямування своїх вчинків та дій.

У сугестопедії таке спрямування повинно спиратися на відповідну чуттєву основу, яку слід формувати на основі принципу поєднання “послуху” і “відваги”.

На цей принцип звернув увагу російський філософ Микола Бердяєв, аналізуючи погляди одного з персонажів роману Ф. Достоевського “Брати Карамазови”. Важливим життєвим принципом цього літературного героя став “великий послух”, який “... повинен бути урівноважений у християнстві великою відвагою”.

У межах цього принципу “відвага” виховання на шляху реалізації власних потенційних можливостей повинна поєднуватися з “послухом” у рамках державних законів.

Голографами, які сугестопед міг би запропонувати своїм вихованцям для навіювання та самонавіювання, можуть бути такі вислови відомих людей:

- Завжди будь волі своєї господарем, совісті ж своєї — рабом.

Австрійська письменниця Марія фон Ебнер-Ешербах

- Повага до людей є повага до самого себе.

Англійський письменник Джон Голсуорсі

- Будьте обережні і холоднокривні. Мати холодну голову так само необхідно, як і гаряче серце.

Англійський природодослідник, письменник Джон Леббок

- Усі люди потребують допомоги і залежать один від одного. Людська солідарність — це необхідна умова розкриття будь-якої одиничної індивідуальності.

Німецький психолог і соціолог Еріх Фромм

- Чиста совість — найкраща подушка.

Норвезький драматург Генрік Ібсен

- Коли б'ють по одному чесному обличчю, всі чесні обличчя повинні відчувати і біль, і ненависть, і муку потоптаної людської гідності.

Російський письменник Л.М. Андрєєв

- Людина живе на землі не для того, щоб стати багатою, а для того, щоб стати щасливою.

Французький письменник Стендаль (Анрі Марі Бейль)

Для **естетичного виховання та естетичного розвитку** вихованців в якості методологічної основи використовують естетику. Важливими тут є такі її категорії як: естетичні ідеали, естетичні смаки, естетичні цінності. Естетичними ідеалами вихованців нерідко виступають окремі твори мистецтва або їх автори, творчі мистецькі колективи. Естетичні смаки передбачають емоційно-ціннісне ставлення особистості до певного об'єкта. Естетичні цінності можуть бути морально-етичні або являти собою окремі твори, предмети мистецтва чи й значні за розмірами об'єкти. Серед них — художні картини, антикваріат, ювелірні вироби, букіністичні книги, давні ікони, архітектурні споруди тощо.

Процес естетичного виховання передбачає формування у вихованців розуміння краси як вічної людської цінності, яка виступає у багатій різноманітності форм свого прояву. Тут і краса людських стосунків, і естетизм зовнішнього вигляду людини, і досконалість математичних розв'язків — усе те, що викликає почуття довершеності, чистоти та гармонії.

Основний зміст естетичного виховання сугестопед може звести до таких голограм, створених на основі висловлювань відомих у світі людей:

- Краса — не потреба, а екстаз... Це не образ, який вам хотілося б бачити і не пісня, яку б вам хотілося чути; це образ, який ви бачите, навіть якщо заплющите очі, і пісня, яку ви чуєте, навіть якщо закриєте вуха.

Ліванський філософ і художник Хаміль Джебран Джебран

- Світ буде щасливий тільки тоді, коли у кожної людини буде душа художника, інакше кажучи, коли кожний буде знаходити радість у своїй праці.

Французький скульптор Огюст Роден

- У людині повинно бути все прекрасне: і обличчя, і одяг, і душа, і думки.

Російський письменник А.П. Чехов

- Чим би було людство, якби не знало квітки? Не змінився б наш характер, наша моральність, наша здатність до сприйняття краси, здатність до щастя.

Бельгійський драматург і белетрист Моріс Метерлінк

- Сотри случайные черты, И ты увидишь — жизнь прекрасна.

Російський поет О.О. Блок

- Насправді немає ні прекрасного стилю, ні прекрасної лінії, ні прекрасного кольору, єдина краса — це правда, яка стає зримою.

Французький скульптор Огюст Роден

- Картина — пісня без слів.

Російський художник К.Ф. ЮОН

- Писання віршів ближче до богослужіння, ніж звичайно вважають.

Французький письменник Анатоль Франс

- У житті кожна хвилина таїть у собі чудо і вічну юність.

Французький письменник Франсіс Журден

Навіювання та самонавіювання суті цих висловів бажано розширювати за рахунок використання тотожних барвистих образів, почерпнутих зі скарбниці світової творчості. Важливим тут є підведення вихованців до розуміння того, що людське життя і оточуючий нас світ прекрасні, і цю красу треба вчитися бачити. Для цього необхідно кожній людині уподобитися у своєму житті художнику, який, згідно твердження скульптора Огюста Родена, в кожній істоті, в кожній речі відкриває характер, тобто ту внутрішню правду, яка просвічує крізь зовнішню форму і сама є красою.

Спортивно-фізичне виховання і розвиток вихованців є невід’ємною складовою гармонійного розвитку особистості. На жаль, кількість і тривалість спортивних занять у середній школі явно недостатня для того, щоб належним чином зумовити фізичний розвиток учнів. Однак навіть за умови збільшення їх кількості та тривалості без належної уваги до інших чинників здоров’я справа не поліпшиться.

Відомо, що воно має кілька аспектів, кожний з яких сформований за окремою методологією. Наприклад, предметом уваги медицини та біології є соматичне здоров’я, фізкультури та спорту – фізичне, психологічних наук – психічне, педагогіки – соціальне. Ці аспекти існують у тісному взаємозв’язку і взаємовпливові. Більше того, сьогодні уже загально-визнано, що фізичний розвиток безпосередньо впливає на розумовий, на розвиток здібностей та формування характеру дитини.

У “Концепції інтегративної українознавчої валеологічної освіти в Україні” (П.П. Кононенко) визнається, що “...здоров’я – це така сукупність властивостей організму людини, а також впливу довкілля, яка гарантує оптимальний розвиток розкриття всіх позитивних властивостей особистості, таланту і обдарованості, забезпечення фізичної та інтелектуальної працездатності на максимально тривалий термін життя”. Виходячи з цього, спортивно-фізичне виховання дитини та її розвиток сугестопедія виводить із рамок уроків фізкультури та занять спортивних секцій. Майже кожне сугестопедичне заняття, чи то класне, чи позакласне, носить оздоровчий характер не лише завдяки елементам ігрової діяльності, фізкультурним вправам, а й особливому стану психологічного комфорту, який ліквідує численні мікропсихотравми.

На цих заняттях бажано використовувати також елементи саморегуляції та медитації. У їх проведенні важливим для вихованців є усвідомлення змісту таких голограм:

- Право жити є такий щедрий, такий незаслужений дар, що він з надлишком окупує всі муки життя, всі до єдиної.

Норвезький письменник Кнут Гамсун

- Треба бути завжди радісним. Якщо радість закінчилася, шукай у чому помилився.

Російський письменник Л.М. Толстой

- Головним засобом попередження хвороб є гармонійний розвиток духовних і фізичних сил людини.

Російський класик фізичного виховання школярів П.Ф. Лесгафт

- Любіть гімнастику, вона дасть вам хороший фізичний розвиток і здоров'я, бадьорість духу.

Російський учений М.О. Морозов

- Спорт формує культуру оптимізму, культуру бадьорості.

Мистецтвознавець, державний діяч А.В. Луначарський

- Немає на світі прекраснішого одягу, ніж бронза мускулів і свіжість шкіри.

Російський поет В.В. Маяковський

- Головні медикаменти — це чисте повітря, холодна вода, пилка і сокира.

Російський художник В.Д. Полєнов

- Діяти, створювати, вступати в боротьбу з обставинами, перемагати їх або відчувати себе переможеним, ось уся радість, усе людське здоров'я полягає в цьому!

Французький письменник Еміль Золя

- Здоров'я таке ж заразне, як і хвороба.

Французький письменник Ромен Роллан

- Здоров'я людини не в серці, не в нирках, не в корінні, не в листі чи спині... Сама суть чисто людського здоров'я — це коли її нестримно тягне сказати щось хороше іншій людині, начебто це навіть закон: раз мені — то повинно бути і всім добре.

Російський письменник М.М. Пришвін

- Настане, нарешті, такий час, коли соромно буде помирати людині раніше ста років.

Російський учений-фізіолог І.Р. Тарханов

Санітарно-гігієнічне виховання поряд із фізичним також відіграє велику роль для розвитку здорового підростаючого покоління. Насамперед, воно відбувається під час вивчення анатомії та фізіології людини, у ході проведення різноманітних позакласних заходів.

У практиці сучасної школи воно визначається поширенням знань про правила профілактики інфекційних захворювань, розуміння законів імунітету, знаходження шляхів порятунку у надзвичайних ситуаціях. Важ-

ливе значення має також формування навичок гігієнічного догляду за своїм тілом, першої медичної допомоги.

Особливе місце у санітарно-гігієнічному вихованні посідає проти-алкогольна, антинікотинова та наркологічна пропаганда.

Сугестопедія у цьому напрямі значну увагу зосереджує на пропаганді випробуваних оздоровчих систем та на філософсько-естетичному осмисленні таких універсальї здоров'я, як Життя, Людина, Сонце, Земля, Повітря, Вода, Слово, Думка, Молитва, Рух, Ритм, Праця, Хліб, Краса, Добро, Радість, Істина. Подібне осмислення, досягнуте з допомогою виховника, допоможе вихованцям не тільки виконувати санітарно-гігієнічні вимоги, а й проводити саморегуляцію власного психофізичного стану, медитацію, освоювати улюблену оздоровчу систему.

Важливим для змістовного наповнення санітарно-гігієнічної роботи є зміст таких висловлювань:

- Гігієна вчить, як бути сторожовою собакою власного здоров'я.

Російський історик В.Й. Ключевський

- Здоров'я значно більше залежить від наших звичок і харчування, ніж від лікувального мистецтва.

Англійський природодослідник Джон Леббок

- Потрібно бути ясным розумово, чистим морально і охайним фізично.

Російський письменник А.П. Чехов

- Розумна гігієна — ... найкращий засіб проти прискороеного старіння нашого організму.

Французький учений-геронтолог Франсуа Марі Бульєр

- Алкоголізм — це породження варварства — мертвою хваткою тримає людство з часу сивої давнини і збирає з нього дивовижну данину, пожираючи молодість, підриваючи сили, подавляючи енергію, гублячи кращий цвіт роду людського.

Американський письменник Джек Лондон

- Людина, яка покинула пити і палити, отримує ту розумову ясність і спокій погляду, який з нового правильного боку висвітлює для неї всі явища життя.

Російський письменник Л.М. Толстой

Морально-статеве виховання вимагає від сугестопеда мистецького уміння передати юнакам та дівчатам нагромаджений досвід людства з проблеми здорового морально-статевого життя. Важливо виявити у цьому досвіді та донести до розуміння молодих його найважливіші закономірності: єдності та взаємообумовлення духовного і фізичного начал у статевому житті; взаємоповага та уважність між сексуальними партнерами, відповідальність перед спільним коханням, залежність повноти статевого життя від застосування принципу комплементарності — доповнення до єдності.

Сугестопеду з цією метою необхідно широко використовувати художньо-образну основу народної творчості, художньої літератури, образотворчого мистецтва та кіномистецтва, науково-популярної літератури, засобів масової інформації тощо.

Деякі заходи морально-статевого виховання слід проводити окремо з юнаками та дівчатами, а є випадки, коли й індивідуально.

Стиржневі ідеї змісту морально-статевого виховання можна представити такими висловами-голографами:

- Влада над собою — найвища влада, поработіння своїми пристрастями — найстрашніше рабство.

Російський письменник Л. М. Толстой

- Найдоброчинніша жінка та, яку природа створила найпристраснішою, а розум зробив найхолоднішою.

Французький письменник Еміль Золя

- Любиш не того, з ким лягаєш у постіль, а того — поряд з ким просинаєшся.

Засновник музею еротики в Амстердамі Теодор Ван Герн

- Якщо ти егоїст, краще не створюй сім'ї.

Український педагог-учений В. О. Сухомлинський.

- Матір — єдине на світі божество, яке не знає атеїстів.

Французький письменник Ернест Вілфорд Легуве

- У ревнощів є інстинкт власника і панування, але в стані приниження.

Російський філософ М. А. Бердяєв

- Якщо збираєтесь кого-небудь кохати, навчіться спочатку вибачати.
Російський драматург О.В. Вампілов

- Моральне значення шлюбу полягає в тому, що жінка перестає бути засобом природних бажань, а визначається як істота цінна сама по собі, як необхідне доповнення індивідуальної людини до її істинної цілісності.
Російський філософ В.С. Соловйов

- Шлюб являє собою відносини між чоловік і жінкою, де незалежність обох сторін однакова, залежність — обопільна, а обов'язки — взаємні.
Американський письменник Луїс Кауфман Анспахер

- Гігієна кохання полягає в тому, щоб ніколи не дивитися на свого друга збоку і ніколи не обговорювати його з кимось.
Російський письменник М.М. Пришвін

- Любіть одне одного, але не перетворюйте своє кохання на кайдани. Краще нехай воно залишається хвилюючим морем між берегами ваших душ.
Ліванський філософ Хаміль Джебран Джебран

- У коханні можна доходити до всього. Все пробачається, тільки не звичка.
Російський письменник М.М. Пришвін

- Є тільки Єдиний храм у світі і це — людське тіло. Немає нічого священнішого, ніж цей високий образ. Низький уклін перед людиною є присяга на вірність цьому откровенню у плоті... Торкаються неба, коли торкаються людського тіла.
Німецький письменник і філософ Новаліс (Фрідріх Вон Хартнер)

4.2. Організація навчально-виховного сугестопедичного процесу

У сучасній вітчизняній загальноосвітній школі та в інших типах навчально-виховних закладів організація і зміст навчально-виховного процесу, як правило, базується на навчальних програмах та планах, затверджених Міністерством освіти і науки України. З цієї ж метою використовуються рекомендовані міністерством підручники та відповідна методична література.

Спеціально розроблених сугестопедичних програм, планів, відповідних їм підручників та методичної літератури, на жаль, сьогодні немає. Потреба ж у них зумовлена необхідністю сугестопедичної глобалізації навчального матеріалу на основі головних закономірностей навчальних предметів. Тому початкуючим сугестопедам доведеться виходити з того стану справ, який склався на сьогоднішній день.

Приклади такого підходу в сугестопедичній практиці вже відомі. Ще в 1970/1971 навчальному році, як відомо, в НДІ сугестології у м.Софії для навчання був узятий звичайний десятий клас однієї із софіївських шкіл. “На ходу” пристосовувалися стандартні навчальні плани, програми та підручники. Докорінно не змінювалася система оцінки знань. Однак, не зважаючи на це, учні експериментального класу, почавши навчальний рік на місяць пізніше від своїх ровесників, закінчили його уже на початку травня. Успішність у цьому класі була вищою, ніж у контрольному. До того ж, як виявили результати медичного обстеження та бесіди з батьками, школярі стали здоровішими, бадьорішими, життєрадіснішими.

Отже, цілком реально, не виходячи із усталених рамок структури навчального року, тижневого навантаження, можна досягти в навчально-виховному процесі сугестопедичного ефекту.

Для вчителя-предметника найважливіше під час підготовки до сугестопедичного навчання — здійснити глобалізацію навчальних тем на основі головних закономірностей навчального предмету та принципів глобалізації. Допоможе тут обмін досвідом із колегами, вивчення передового сугестопедичного досвіду, різні форми методичної сугестопедичної роботи.

У цей час важливим завданням дирекції школи є створення матеріальної бази для сугестопедичного навчально-виховного процесу. На перший випадок необхідно придбати хоч би необхідну кількість магнітол та різної тривалості записів на магнітофонній стрічці релаксуючої музики. Пізніше необхідно поповнювати технічні засоби відеоманітофонами, програвачами, комп’ютерною технікою. Поступово слід виготовляти або закуповувати різноманітний антураж для етюдної розробки зглобалізованих навчальних тем.

Ще під час літнього ремонту навчальних приміщень, підготовки їх до занять за допомогою художника-дизайнера необхідно враховувати доцільність психо-емоційно впливу певних відтінків кольорів інтер’єру залежно від умов їхньої локалізації.

Для організації ситуацій успіху, розвитку перспективних ліній вихованців необхідно зміцнювати зв’язки з батьками, громадськістю, ви-

щими навчальними закладами. Цю проблему час від часу необхідно розглядати на виробничих нарадах та розшириних педрадах.

Уся позаурочна виховна робота у сугестопедичних навчальних закладах є начебто продовженням класних навчальних занять і покликана насамперед створювати для подальшого розгортання інтенціональної спрямованості вихованців, розвитку їхніх здібностей та задатків. Всіляко необхідно допомагати учням у їхніх обдаруваннях за межами школи. За можливості до роботи гуртків, секцій, студій, об'єднань за інтересами, слід залучати батьків, необхідних фахівців, творчих працівників, діячів науки.

Особливості планування сугестопедичної роботи в навчальних закладах полягають у використанні принципу глобалізації. Це, зокрема, означає, що, наприклад, в загальношкільних планах передбачається розвиток не тільки лінії близької перспективи, а й середньої та далекої, тому планування здійснюється не на рік, а на тривалий час. У так званих перспективних планах у цьому випадку передбачається зміцнення матеріальної бази сугестопедичного навчально-виховного процесу, підвищення фахового рівня сугестопедів, розширення можливостей для розвитку здібностей та обдарувань школярів.

4.3. Вимоги до особистості вчителя-сугестопеда

Ми уже згадували про те, що у відомій книзі Лоуренса Джона Пітера “Принцип Пітера” наводиться вислів Уільяма Артура Уорда, у якому великий учитель характеризується як людина, яка вміє не стільки вчити своїх вихованців, як надихати їх на великі справи. Це надзвичайно вдало ілюструє фахове кредо учителя-сугестопеда. Адже в основі сугестопедичного навчання лежить один із найважливіших його принципів — принцип легкого, радісного, ненапруженого навчання, який в основному реалізується за допомогою концентративної психорелаксації.

ХЕТВод передбачає навчання в ситуації бачення незвичайного у вичуваному предметі, радості відкриття, творчої діяльності, відчуття поезії життя, філософського осмислення предмету вивчення, міцніючої віри у власні можливості.

Щоб досягнути цього, учителю-сугестопеду слід розвивати в собі такі здібності: 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 декількох положень, властивих для роботи лікаря-психотерапевта.

На цьому ж самому наголошував Г.К. Лозанов, вважаючи, що учителю-сугестологу необхідно працювати на рівні лікаря-психотерапевта, оскільки принцип сугестивного взаємозв'язку на рівні резервного комплексу вимагає "...перебудови навчально-виховного процесу на кшталт групопсихотерапевтичної практики" (Лозанов Г.К. Сугестология и сугестопедия (Работен документ за международного експертно съвещание на ЮНЕСКО). — София, 1978. — С. 34).

Однією з психотерапевтичних вимог є вимога до вчителя-сугестолога бути в стосунках з учнями відносно цільним і конгруентним. Тобто слід бути, на думку К. Роджерса, не фасадом, не роллю, а точно таким, яким він є. Для цього необхідно мати певну ступінь відповідності в стосунках, вільно і глибоко сприймати себе, насправді переживати свої почуття та реакції і усвідомлювати їх, як тільки вони з'являються та змінюються.

Наступною умовою, важливою для сугестопеда, є необхідність відчувати теплі почуття до учнів, виявляти таку приязнь, яка не пов'язана з отримуванням особистого задоволення. Тобто в 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 свої власні почуття та переживання, знаходити в них свій індивідуальний смисл.

... Його любили за той сміх,
Який збадьорував усіх,
За те, що, мов дитя, радів,
Як Гриць задачу розумів.

(С. Пальчевський)

Учитель зобов'язаний правильно, емпатично розуміти внутрішній світ вихованця, начебто останній міг би бути побаченим зсередини. Відчуючи настрій, почуття, погляди учнів, учитель повинен тоном свого голосу виявляти це відчуття.

Однією зі згадуваних умов є також сприйняття учнями конгруентності та емпатії вчителя. Однак, щоб таке сприйняття відбулося, останні повинні бути належним чином передані.

Дидактичні здібності — це готовність учителя творчо підходити до вибору методів, прийомів, засобів навчання, відбору змісту освіти. Останнє особливо важливе, оскільки необхідно виходити з цілепокладання сугестопедичного навчання в системі ХЕТвоД. Для потреб глобалізації треба глибоко знати не лише закономірності навчального процесу, а й враховувати основні вимоги філософії сучасної освіти. Останні ж потребують включення в її зміст не тільки традиційних компонентів: знань, умінь та навичок, а й таких нетрадиційних, як досвід творчої діяльності, досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу, духовності.

Удосконалюючи свою педагогічну майстерність, учителю насамперед слід звертати увагу на вивчення закономірностей протікання психічних процесів у школярів, на виявлення і врахування в роботі мотивів їх діяльності, швидкості мислення, уяви, особливостей уваги, пам'яті.

Але найважливіше полягає в його 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 учителя-сугестопеду образно і ясно висловлювати свої думки, почуття, переконання, використовуючи двоплановість у своїй поведінці.

...Коли він рота відкривав,
Клас заворожено змовкав.
Навколо, наче все зникало.
Нові видіння повставали,
Палали барвами сяйними.
А він, як цар, стояв між ними,
І іскрами очей своїх
Запалював вогні із них.

(С. Пальчевський)

Без уміння створювати в процесі навчання завершені яскраві образи неможливе розгортання програми образного мислення. Стосовно ж останнього В.О. Сухомлинський визнавав, що "... образне бачення світу і намагання передати почуття краси словом — це душа і серце дитячого мислення. Дитяче мислення — художнє, образне, емоційно насичене мислен-

ня. Щоб дитина стала розумною, доскіпливою, потрібно в ранньому дитинстві дати їй щастя художнього бачення світу” (Сухомлинський В.О. Серце віддаю дітям. — К.: Радянська школа, 1987. — С. 77).

Корисними для вчителя-сугестолога стануть рекомендації підручника “Основи педагогічної майстерності” за редакцією І.А. Зязюна. Особливо поради щодо використання театральної педагогіки в розв’язанні проблем майстерності вчителя. Адже в актора театру і вчителя часто одні й ті ж завдання — кожним словом відкривати для інших нову картину світу, як зовнішнього, так і внутрішнього. Розповідаючи щось учням чи пояснюючи, постійно слід мати на увазі необхідність цілності в сприйнятті сказаного. Діти повинні чітко уявляти те, про що йдеться в розповіді вчителя.

Важливою тут є думка відомого педагога XIX століття К.В. Єльницького, автора посібника з педагогіки, який зауважував: “Під час навчання вчителю доводиться викликати в свідомості учнів не тільки такі поняття, які уже є в їх душі, але й такі, які ще не відомі учням. У цих останніх випадках учитель намагається так діяти на уяву учнів, щоб вона, комбінуючи риси відомих уже уявлень, створювала потрібні поняття. Уява учнів є тією духовною силою, що дає їм можливість ознайомитися із поняттями, які не можуть бути сприйняті безпосередньо” (Єльницький К.В. Приготовление учителя к уроку // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX века // Шадриков В.Д., Васильев Ю.В., Василькова Ю.В. и др. — М., 1990. — С. 312).

Вдумлива людина в усі вікові періоди свого життя прагне до краси, порядку, завершеності як у зовнішніх формах життя так й у внутрішніх. Такі порядок і завершеність створюють яскраві точні образи, які вчитель-сугестолог формує на своїх уроках. Адже вдалий образ — це найкоротший шлях до узагальнення, поєднання наукового і художнього мислення, довготривалого запам’ятовування навчального матеріалу. Емоційно-образна завершеність думки несе в собі психолікувальну функцію.

Ось як, наприклад, використовує образність для пояснення процесів зосередженості та запам’ятовування вчителька молодших класів Московської слов’янської гімназії Л.Бурмистрова: “Я прошу наших дітей уявити фотоапарат. “Об’єктив” налаштовуємо долоньями, щоб оточуючі предмети не заважали зосередитися. В “об’єктиві” повинно бути тільки те, що ми хочемо запам’ятати, “сфотографувати”. Букви, що позначають звуки в слабій позиції, виділяємо трьома кольорами (голосні — червоним; діти знають, що голосні слабкі, якщо у них немає “молоточка” — наголосу) (Бурмистрова Л. Мы летаем и поем // Народное образование. — 1991. — № 2. — С. 67).

У ході єврейстичної бесіди вчителю важливо вміти на основі короткого, часто образного питання загострити проблему, виявити в ній грані, які б справляли враження таємниць, пробудити цікавість і допитливість. Для вчителя-сугестопеда чужим є виклад наукових істин казенною мовою.

... Бо мова та — немов бетон.
Холодний, рівний, сірий тон
Не збудить радісну здогадку,
Що наче пташеня спочатку,
Чекає з нетерпінням сил
Для молоденьких, ніжних крил.
(С. Пальчевський)

Наприклад, на уроках фізики учитель Кормильчанської школи на Хмельниччині М. Попов формулює запитання такого типу: “Чому вода, яку виливають із пляшки, булькає? Чому на березі моря постріли із кораблів чути двічі? Бетховен, оглухнувши, слухав гру на роялі, приставляючи до нього один кінець своєї тростини, а другий кінець тримав у зубах. Що було провідником звуку в цьому випадку? У великих концертних залах із стелі іноді опускають кілька прозорих полотнищ. Для чого?”.

Образність у поєднанні з показом чіткості закономірностей певної науки допомагає вчителю показати красу будь-якого, навіть “найсухішого” навчального предмету, внести у його викладання цілу гаму почуттів та емоцій. Стосовно цього учитель математики з Башкирії Р.Г.Хазанкін говорить: “Учимося бачити красу математики — процесу розв’язання і результатів. Уміння бачити, відчувати красу і стрункість логічних закономірностей приносить людям радість, приводить інколи в захоплення. Знайдений красивий розв’язок надовго залишає почуття задоволення, хочеться відчувати його ще і ще раз. Це прекрасний стимул, і вчитель не повинен обминати жоднієї можливості викликати в дітей такі почуття” (Хазанкін Р.Г. Десять заповідей учителя математики // Народное образование. — 1991. — № 1. — С. 72).

... Прийшла у світ краса-цариця.
А з нею істина-сестриця.
Коли на троні поряд сіли,
То всі навколо зааніміли.
В Краси у перлах навіть вушка.
А Істина — як попелюшка.

Але її найперш вітають,
Бо в неї очі дивно сяють.
Без того саява тій цариці
У світі жити, як служниці.

(С. Пальчевський)

Перцептивні здібності полягають у здатності вчителя проникати у внутрішній світ учня, виявляти його справжнє ставлення до оточуючого світу, відчувати психічний стан у конкретний момент. Відомо, що з роками свіжість дитячих відчуттів втрачається, чимало забувається, людина позбувається здатності пригадувати та відтворювати їх у своїй уяві.

Важливими тут є заняття сугестопеда медитацією, виконання спеціальних вправ у системі саморелаксації.

Наприклад, після стомлюючого трудового дня можна сісти в м'яке зручне крісло або лягти на дивані. Заплющивши очі та виконавши всі необхідні дії для саморелаксації, уявити себе в дитинстві серед літнього жаркого дня на прибережному піску річки. Постаратися пригадати коли це було, з якими іншими обставинами пов'язано, які друзі в той період оточували, який характер взаємовідносин з ними, про що фантазували, мріяли, чого боялися, що любили, що ненавиділи, чого чекали, чому раділи. Замкнувшись у тому світі минулого, важливого пригадувати різноманітні відчуття: запахи, звуки, дотики, смак. Інколи, на перший погляд, непомітна деталь допомагає вийти на далеке призабуте почуття, яке здатне повертати картини дитинства у всьому багатстві барв, звуків, асоціацій.

... Коли роки свої сережки
Від вас тихенько заберуть,
Ви повертайтеся на стежки,
Що у дитинство поведуть.
Там навіть луг, який скосили,
Вам поверне колишні сили.

(С. Пальчевський)

Такі “занурення” у дитинство корисно і легко проводити під час зустрічі з друзями, у години вимушених чекань, перегляду сімейного альбому, давніх кінофільмів, розгляду “експонатів” дитинства, перечитування улюблених з дитинства книг, прослуховування пісень, які колись часто співалися.

Але найпоетичнішою і найхвилюючою стежинкою, яка здатна повернути в дитинство, є сни. Стосовно них великий фізіолог І.П. Павлов сказав: "...Сновидіння всіх людей і є відживлення перших сигналів з їх образністю, конкретністю, а також і емоцій" (Павлов І.П. Фізіологія вищої нервової діяльності // Вибрані твори. — К., 1949. — С. 333).

Розвинуті перцептивні здібності дозволяють учителю-сугестологу певним чином підніматися до рівня дитинства з його силою та свіжістю світосприймання, що дозволяє не лише повніше та глибше впливати на учня, а й поліпшувати власне здоров'я, нагромаджувати потенціал довголіття.

Науково-педагогічні здібності виявляються в участі у науково-дослідній роботі педагогічного спрямування, у постійній спрямованості до нового, творчого, у намаганні слідкувати за новинками наукового життя, досвідом колег. Це вбереже від необхідності так званого другого винаходу велосипеда. Для творчого вчителя амбіційність на заваді тут не стане, оскільки будь-який досвід підлягає у нього автоматичній творчій переробці. До того ж робота будь-якого учителя постійно пов'язана із непередбачуваними ситуаціями та випадками. Без повсякчасного збагачення власного творчого арсеналу не обійтися аж ніяк.

Справедливими тут залишаються слова німецького педагога А. Дістервега, який, ведучи мову про внутрішнє удосконалення, підкреслював, що "... без потягу до наукової роботи учитель елементарної школи обов'язково потрапляє під владу трьох педагогічних демонів: механічності, рутинності, банальності. Він дерев'яніє, кам'яніє, опускається" (Дістервег А. Избранные педагогические сочинения. — М.: Учпедгиз, 1956. — С. 332).

Авторитарні здібності допомагають сугестопеду швидко завойовувати повагу і авторитет у вихованців, впливати на них своєю волею.

Сприяють завоюванню авторитету ерудиція, відданість своєму предмету, повага як до учня, так і до себе, яскраво виражена індивідуальність педагога. Авторитет ніколи не завойовується якимись штучними прийомами. Він визріває поступово у повсякденній педагогічній діяльності. Для його завоювання ніколи не слід запобігати перед учнями, необхідно залишатися самим собою у кращих своїх якостях та пориваннях. Дуже важливо виховувати у собі вміння вчасно гасити спалахи гніву і роздратування, навчитися керувати своїм настроєм. Не дозволяти собі його невмотивоване погіршення і тим паче перенесення на учнів.

Учителю-сугестологу необхідно виявляти у собі риси, які не дозволяють найповніше використовувати авторитет, формувати тверду уста-

новку на їх виживання. Шлях останнього чітко вказав у свій час А.С. Макаренко, порадивши для досягнення досконалості у цьому напрямку займатися "...самонавіюванням, самовихованням. Для цього є єдиний правильний спосіб — це примусити себе зробити ту справу, яку потрібно робити. Іншого способу немає" (Макаренко А.С. Сочинения: в 5 т.: Общие вопросы теории педагогики воспитания в советской школе. — М., 1951. — С. 299).

Для авторитету будь-якого вчителя дуже важливим є здатність сприймати кожного учня як особистість. Відомий випадок, коли в одній зі шкіл на запитання про причини поваги до тендітної худорлявої вчительки, учень-випускник, який постійно порушував поведінку на уроках у багатьох учителів, відповів: "Вона єдина з усіх учителів називала мене по імені, а не по прізвиську".

Загальновідомим є те, що безпорадність учителя ніколи поваги до нього не викликала. Люблять сильних, енергійних, впевнених у собі, у своїй справі, у можливостях кожного учня. Такі вчителі зберігають відчутну учнем перспективу справедливого педагогічного гніву, який здатний перекреслити можливість будь-яких морально-етичних спекуляцій. Цю здатність учні відчувають уже під час першої зустрічі з учителем, коли дивляться йому в очі. Досвідчений учитель, який звик користуватися авторитетом, спокійно витримує всі погляди, одночасно гармонізуючи свій перший і другий комунікативні плани. З огляду на педагогічну техніку важливу роль тут відіграє, як і на сцені в театрі, необхідна витримка пауз.

Авторитет педагога не вічний. Він може не лише зростати, а й втрачатися. Йому властиві інерція та іррадіація. Інерція — це довготривале ставлення з повагою до авторитетної особистості. Іррадіація — поширення авторитету на ті види суспільної діяльності людини, в яких вона себе ще нічим не виявила. Отже, авторитет необхідно постійно підкріплювати. Важливими тут є не якісь спеціальні заходи, а добросовісне, творче ставлення до своїх обов'язків.

Зрідка, але все ж таки трапляються вчителі, які бахваляться тим, що їх "бояться", що ніхто у школі не займається стільки дисципліною як вони, що ні одного уроку не починають до того часу, поки "не наведуть порядок" і т.д. Насправді ж ці вчителі вимушені так часто займатися проблемами дисципліни тому, що останні їх турбують щоденно.

...Було незвично їй самій —
Йшла на урок, неначе в бій.
В очах у кожного хлоп'яти

Вбачала пустощі козляти.
Дівчаток погляди рухливі
Завжди здавались їй глузливі.
Тому свій голос піднімала.
Грозилась часто, верещала,
Обвинувачуючи всіх.
У відповідь... зривався сміх.
(С. Пальчевський)

Сугестопеду стосовно цього слід пам'ятати одне — проблеми дисципліни на уроці, збереження власного авторитету, правильних взаємостосунків з учнями зникають зразу ж із початком цікавої творчої справи. Тому плануючи чергове сугестопедичне заняття, основну увагу і зусилля слід концентрувати на тій, образно кажучи, ланці, за яку слід уцепитися, щоб витягнути весь ланцюг.

Комунікативні здібності — це здатність легко вступати в контакт із дітьми. Учитель у своїх стосунках з ними зобов'язаний бути щирим, ставитися до кожного з них на основі оптимістичного прогнозування, без упередження.

Сугестопеду необхідно вчитися десугестовувати напластовані упродовж шкільних років уявлення про окремих учнів як недалеких людей, або таких, що не мають ніяких здібностей. Цей процес слід стимулювати не лише в учня, а й у самого себе. Адже ще Л.М. Толстой відзначав те, що відомі численні факти слабкої успішності у школах пізніше видатних діячів науки, мистецтва і практичної діяльності, яким школа дала дуже мало, а інколи й протидіяла розвитку їхніх видатних здібностей.

Учителю, який має комунікативні здібності, учні часто довіряють найпотаємніші мрії, думки, просять поради у скрутних ситуаціях. А це допомагає діагностувати інтенцію учня, визначити перспективу його розвитку.

Для появи ширості у взаємовідносинах на лінії “учитель-учень” необхідно, щоб останній бачив у своєму наставнику, образно кажучи, не ходячий збірник законів і норм, а живу людину, якій, як і всім, властива здатність помилятися. Сугестопед ніколи не прагне стати ідолом для учня. Навпаки, він не цурається розповіді про якісь свої помилки чи невдачі, про певні внутрішні риси, з якими не погоджується. Однак у всіх подібних випадках корисним є те, що в очах вихованців наставник виступає як особистість, яка постійно працює не тільки над вдосконаленням інших, але й над вдосконаленням самого себе. В учня виникає бажання довірити-

ся у певній ситуації такому учителю хоч би уже тому, що з'являється надія на можливість подібних обставин у житті педагога.

Для сугестопеда чужий такий шлях власного авторитету:

... Він був натхненний, як поет,
Коли, мов фреску, свій портрет
У гаморі навчальних днів
Складав-творив для школярів.
У фресці скельця різнотонні —
Як самоцвіти у короні,
Палали гонором пихатим,
Щоб велич власну осявати.

(С. Пальчевський)

Комунікативні здібності вчителя-сугестолога вимагають свого розвитку, оскільки вони пов'язуються із специфікою схильностей і здібностей учнів, що реалізуються під час виконання творчих завдань. Тому наставникам в системі ХЕТвОД доводиться спілкуватися з любителями конструювання мовою конструктора, з любителями колекціонування — мовою колекціонера, з любителями малювання — мовою художника тощо. Важливим тут є, щоб учень відчував у своєму вчителеві людину, яка широко зацікавлена у розвитку його схильностей, здібностей і таланту.

Особистісні здібності виявляються насамперед у педагогічному такті. Останній у вітчизняній педагогічній науці означається як "...міра педагогічно доцільного впливу учителя на учнів, уміння встановити продуктивний стиль спілкування" (Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. — М.: Просвещение, 1989. — С. 147). Чітко цю міру виявив К.Д. Ушинський: "У школі повинна панувати серйозність, яка дозволяє жарт, але не перетворює всю справу в жарт, лагідність без нудоти, справедливості без придириливості, доброта без слабості, порядок без педантизму і, головне, постійна розумна діяльність" (Ушинский К.Д. Родное слово // Собр. соч.: В 11 т. — М., 1949. — Т. 6. — С. 259).

Педагогічний такт учителя, який працює у системі ХЕТвОД, тісно пов'язаний із розгортанням зони інтенції учня, особливо з такими її етапами як десугестування напластованих уявлень про межі можливостей та формування рефлексу цілі. Одне необережно сказане слово може призвести до того, що учень замкнеться у собі і буде формально виконувати будь-яку індивідуальну творчу роботу, навіть ту, до якої у нього лежить або лежала раніше душа. Спостереження автора засвідчують, що відчуття

власних здібностей у багатьох дітей соромливе. Нерідко такі учні приносять на урок свої асоціативні малюнки чи моделі і тримають їх під партою. Доводиться підбадьорювати несливця не лише вчителю, а й однокласникам.

... Бо той “малюночок душі” —
Як перша іскра для свічі,
Якій світить на ту стежину,
Що заворожує дитину.
І лячно думать: хтось дмухне —
І від стежини відверне.

(С. Пальчевський)

Нетактовний учитель не зможе створити для такого вихованця не лише ситуації успіху в референтній групі, а й навіть організувати таку групу.

Організаторські здібності допомагають сугестопеду сконцентрувати свої зусилля на тих ділянках роботи, які, крім нього, ніхто не в змозі виконати. Готуючи будь-який класний чи позакласний захід, слід більше покладатися на ініціативу самих учнів. Нехай вони самі, наскільки це можливо, продумують сценарії, декорації, музичне оформлення. Якщо виникне необхідність щось підкоректувати, зауваження доцільно робити, ніби між іншим, не посягаючи відкрито на авторство вихованців.

Учителю слід розвивати організаторські здібності самих вихованців. Найголовніше тут — захист від відомої практики “показухи”. Адже по сьогоднішній день подекуди “добросовісні” батьки малюють за завданням своїх дітей малюнки, пишуть твори, складають вірші, конструюють, моделюють тощо. Окремі вчителі, знаючи про це, не тільки не зупиняють їх у цих “ширих” намаганнях, а, навпаки, заохочують, розв’язуючи таким чином деякі власні проблеми.

... Тож у класі зорепад
Від творіння мам і тат,
І під ним робота Гриця,
Як підстрелена синиця.

(С. Пальчевський)

Сугестопеду не властива боязнь неоковирної моделі, нечітко складеного вірша, невдало обґрунтованої гіпотези. Дитяча праця, якою б вона не

була, дорожча для нього від найвишуканіших творінь батьків. Він завжди надає перевагу ефекту розвитку дитини, а не ефекту вражень присутніх гостей на класному чи позакласному заході.

Організаторські здібності учителя виявляються у здатності його зарядити учнів своєю енергією, чітко сформулювавши ціль і завдання. Важливим тут є уміння підшукати кожному учневі посильну для нього і цікаву роботу, створити атмосферу загальної доброзичливості, взаємовиручки та взаємодопомоги. У цьому випадку необхідно використовувати похвалу, серйозно ставитися до розгляду будь-якої ініціативи вихованців, абсолютно виключаючи іронію та сарказм, з якого боку вони б не надходили.

Розвитку організаторських здібностей сприяє виховання вчителем у самого себе та учнів почуття порядку і завершеності. У такого вчителя у навчальному кабінеті кожна річ має своє строго визначене місце. Будь-яку таблицю, прилад чи карту він знаходить швидко, без витрати зайвого часу, оскільки йому в цьому допомагає спеціальний “Паспорт навчального кабінету”. Для виконання певних робіт чітко розроблені алгоритми дій. Усе, що вже зроблено ним, або те, що ще робиться, спрямоване не на ускладнення його праці, а навпаки, на її полегшення і спрощення, на максимальне вивільнення часу для творчості.

До цього ж педагог привчає і своїх вихованців. Багато допомагають у цьому так звані технологічні картки, які заздалегідь заготовлені в кабінеті у файлах із розрахунку на кожную парту.

За таких умов учитель-сугестолог, розпочинаючи будь-яку практичну чи самостійну роботу, може сміливо включати фонову релаксуючу музику, яка формуватиме в учнів цілющий для здоров'я стан концентративної психорелаксації. Адже ні у кого із школярів не виникатиме потреби “перебивати” музику для того, щоб вияснити в учителя “що далі робити”. Подібні технологічні картки привчають вихованців до системності та завершеності не лише в навчальній праці, а й у житті.

Конструктивні здібності або педагогічна уява дозволяють сугестопеду проектувати майбутнє своїх учнів, детально планувати чергову педагогічну діяльність, передбачати результати своєї праці, ставити завдання для кожного учня, виходячи з його можливостей і перспективи розвитку власних здібностей та задатків. Важливо тут вийти на талант школяра, не пропустити його.

Стосовно цього письменник-педагог початку минулого століття А.М. Остроградський писав: “Як знайти талант, розбудити його і спрямувати — цього не говорить методика та, мабуть, не говорить і наука... Най-

більше шансів зробити це має учитель із філософським світоглядом, упевнений, віруючий у науку, в її метод. Ця сила в учителеві здатна примусити зазвучати у душі учня ті струни, в яких виявиться його талант. Піддаючись впливу вчителя, він спробує свої сили, почне, можливо, з наслідування і, наче велетень, відчуже, яких сил і на що у нього багато. Як відлуння таланту вчителя зазвучить і талант учня” (Остроградский А.Н. Учитель и даровитые ученики // Антология педагогической мысли России второй половины XIX — начала XX веков / Шадриков В.Д., Васильев Ю.В., Василькова Ю.В. и др. — М., 1990. — С. 318).

...Нелегко в хлопчини, що гідність боронить,
Побачить на плечах “високі” погони.
Або у поставі Мілости Ірини
Серцем відчути красу балерини.
Та нікуди дітися — треба учиться
У чисте майбутнє дитини дивиться.
Така наша доля. Така наша праця.
Навіщо інакше Учителем зваться.

(С. Пальчевський)

Важливим у розгортанні зони інтенції учня та введення його у зону домінанти є здатність уникати необґрунтованих прогнозів. З одного боку учителю необхідно не поспішати “ставити хрест” на розвитку певних задатків якогось учня, зважаючи на те, що трапляються випадки, коли вони проявляються у пізнішому віці. А з другого — пам’ятати, що для багатьох майбутніх фахівців обов’язковими є певні специфічні якості. Наприклад, флегматик не може стати пілотом реактивної авіації.

Однак сугестопеду насамперед повинен бути властивий оптимізм прогнозування.

Мажорні здібності педагога виявляються у його оптимізмі та гуморі. На це особливо часто наголошують талановиті педагоги. Наприклад, А.С. Макаренко писав: “Коли я з дітьми, я повинен додати трохи цього мажору і дотепності, і посмішки... Я повинен бути естетично виразним. Я також повинен бути таким же радісним як колектив. Я ніколи не дозволяв собі мати печальну фізіономію, сумне лице. Навіть якщо у мене були неприємності; якщо я хворий, я повинен уміти не викладувати всього цього перед дітьми” (Макаренко А.С. Сочинения: В 5 т.: Общие вопросы теории педагогики. Воспитание в советской школе. — М., 1954. — С.217).

Учитель не може не бути оптимістом, бо він виховує собі подібних. Оптиміст завжди активний, упевнений 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.

Любив він світ таким, як є:
Чи сонце радісне встає,
Чи супляться сумні дощі
І всі намокли, як хлющі.
Він щирим усміхом своїм
Світив у сутінках усім,
І не було у тому див,
Бо сонце сам в собі носив.

(С. Пальчевський)

Вимога передачі учням особистого ентузіазму та впевненості у собі є, наприклад, однією з обов'язкових у підготовці вчителів Центрального державного університету штату Коннектикут (США).

Мажорні здібності дозволяють попереджувати складні конфлікти, знімати напругу, найскладніші види роботи перетворювати у відпочинок.

Особливо велике значення гумору в роботі сугестопеда. Коли він сміється, різко зростають його тонкі польові структури, під вплив яких потрапляють усі учні класу. Веселий настрій учителя передається дітям. У них швидко зникають денні стресові нагромадження. А це — прямий шлях у стан концентративної психорелаксації.

Досвід засвідчує, що дуже часто учителі-гумористи стають “душею” школи. Користуються серед учнів надзвичайно великою любов'ю та авторитетом. На всіх зустрічах випускників їх згадують у першу чергу. Їм надзвичайно вдячні за те, що вони є. А коли їх не стає, вони довго продовжують жити у спогадах своїх колег та випускників.

Основна причина цього в тому, що гумор дарує здоров'я, радість буття.

Стати дотепною людиною неможливо. Але М.І. Скаткін стверджує, що навчитися професійно використовувати жарт у роботі може кожний. Для цього “...доцільно познайомитися з психологічними вимогами до смішного, прийомами гумору і з них вибрати один-два, найвідповідніші світогляду, характеру і темпераменту вчителя. Пізнавши прийоми конст-

руювання жартівливих висновків, потрібно завчити, як зразки, певні готові ілюстрації і спробувати жартувати експромтом, створюючи жарти за аналогією до відомих” (Скаткин М.И. Профессиональные способности учителя : В чем они заключаются и как их развивать // Физика в школе. — 1988. — № 3. — С. 82).

Здібності до розподілення уваги передбачають уміння вчителя тримати у полі своєї уваги весь клас одночасно і кожного учня зокрема. У той же час сугестопед вимушений постійно слідкувати за гармонізацією свого першого і другого комунікативного планів.

Відповідний рівень уваги, зібраності, дисципліни упродовж заняття педагог підтримує поглядом своїх очей, інтонацією голосу, мімікою обличчя. Він не поспішає перервати 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 переводить свій погляд з одного обличчя на друге, намагаючись створити у кожного враження, що саме він є об’єктом уваги педагога.

... Він поглядом усіх торкав,
І наче вузлики в’язав
З уявних ниточок уваги
Чорнушка, Мельника, Корчаги...
І дивувався Гриць ледачий:
- Він хоч не дивиться, а бачить.
(С. Пальчевський)

Психомоторні здібності дозволяють сугестопеду гармонізувати вербальний комунікативний план із руховими навичками. Адже певну позу, рух руки, поворот голови, поставу тіла можна і слід “прив’язувати” до процесу запам’ятовування якихось важливих понять, новостворюваних на основі навчального матеріалу образів.

Психомоторика вчителя — важлива складова його другого комунікативного плану. На думку деяких американських учених, невербальна комунікація вчителя складає 80% від усієї комунікації. Першим кроком до досягнення контролю над своїми невербальними проявами є їх усвідомлення. Майбутні вчителі повинні вивчати не лише “мову свого обличчя”, а й “мову” власного тіла, пересування у просторі. Стосовно цього ці ж учені вважають, що ефективність комунікації може бути посилена, якщо

звернути увагу на чотири невербальних фактори: зоровий контакт, вираз обличчя, положення тіла, відстань.

Проблемам психомоторики присвятили свої праці американські дослідники М.А. Бронштейн та М.А. Розе.

Однак, оволодіваючи технікою психомоторики не слід забувати застереження А.С.Макаренка про те, що не можна просто грати сценічно, зовнішньо, а повинен бути певний приводний ремінь, який з'єднає з грою особистість учителя, гра не повинна бути “мертвою технікою”, а справжнім відображенням духовних процесів.

... Її любив десятий клас
За усмішку, спокійну, милу,
За розповідь, коли не раз
Усе в ній, наче говорило:
І тихі порухи брови,
І напруженість постави,
І згин мізинчика руки,
І погляд збуджено-лукавий,
Який таїв душі вогонь,
Що дуже глибоко ховався,
Та навіть із її долонь
До світу цього проривався.

(С. Пальчевський)

Гностичні здібності дозволяють швидко і точно розпізнавати предмети, явища, процеси, аналізувати їх, успішно оперувати відображеними образами.

В усьому, щоб він не стрічав,
Царівну-істину шукав.
Для нього сяйво її миле
Було, як сонце в небі біле.
Без нього неспокійна ніч
Не злазила із вузьких пліч.

(С. Пальчевський)

У структуру гностичних здібностей сугестопеда входять такі складові: оцінка своєї готовності до педагогічної праці на рівні лікаря-психотерапевта, усвідомлення власної значимості для долі учнів, уміння вияв-

ляти не лише зовнішні конфлікти в учнівському колективі, а й внутрішні в душі кожного учня; здатність до їх ліквідації на основі діалогової взаємодії, як зовнішні, так і внутрішньої; вміння діагностувати інтенцію учня і розвивати її в потужний рефлекс цілі.

Отже, перераховані здібності свідчать, що сугестопед може сформуватися лише тоді, коли він стане майстром своєї справи. Його підготовку насамперед слід розглядати як становлення особистості. Стосовно цього американські педагоги-гуманісти Р. Блюм, А. Комбс, А. Ньюмен, Н. Васс, вважають, що вчитель-майстер — це унікальна особистість, яка навчилася ефективно використовувати себе, свої цілі та цілі суспільства в освіті інших.

Відмінним у підготовці вчителя-майстра, який використовує сугестопедичні підходи у своїй педагогічній діяльності, є його серйозна психотерапевтична підготовка, знайомство з театральною педагогікою.

Відмінним у підготовці вчителя-сугестолога, який працює за навчальною системою ХЕТводЄ в додаток до сказаного його глибоке знайомство з вимогами філософії сучасної освіти, синергетичною методологією, із уже згадуваними психо-фізіологічними особливостями розвитку особистості.

4.4. Принципи розбудови сугестопедичної системи освітнього закладу

Принципи управління в освіті — це вихідні положення, яких дотримуються в організації навчально-виховного процесу, що має за мету розвиток позитивної спрямованості особистості та налагодження матеріально-господарської діяльності освітнього закладу. Для розбудови сугестопедичної системи освітнього закладу важливими будуть такі принципи: науковості, оптимізації, демократизації, ініціативності та активності, зв'язки з батьками, громадськістю та іншими навчально-виховними центрами; вибору кадрів.

Принцип науковості передбачає опору на науково та експериментально досліджені головні положення сугестопедії. Як правило, у тих випадках, коли за організацію сугестопедичного процесу беруться без достатнього його наукового осмислення, починаються невдачі. Часто окремі прихильники сугестопедії захоплюються зовнішнім боком справи, не напружуючи себе проникненням у її внутрішню сутність. У таких випадках використання окремих оригінальних сугестопедичних елементів системи породжує так зване явище залишковості. Тобто вони можуть бути у струк-

турі навчально-виховного заходу і в той же час їх може й не бути там. Існуючи поза системою, ці елементи самі по собі не зумовлюють того явища неаддитивності, заради якого вони у свій час виникли. Тому перед освоєнням сугестопедичної навчально-виховної системи насамперед необхідно приступити до її наукового осмислення. З цією метою до читання лекцій, проведення науково-практичних семінарів слід залучати науковців-фахівців, які вже мають певний сугестопедичний досвід, психологів, лікарів-психотерапевтів, акторів драми та кіно.

З метою наукового осмислення проблем сугестопедії слід використовувати роботу методичних центрів, предметних комісій, шкільних бібліотек. Логіка цієї роботи повинна чітко проглядатися у планах діяльності сугестопедичних освітніх закладів.

Потрібно створювати умови для широкої самоосвітньої сугестопедичної роботи — забезпечувати відповідною літературою бібліотеки, використовувати за умови необхідності Інтернет.

Важливим є наукове осмислення того емпіричного матеріалу, який починає назбируватися в ході перших спроб освоєння сугестопедичної системи.

Принцип оптимізації, обумовлений у педагогіці Ю.К. Бабанським, особливо важливий для сугестопедії. Він передбачає використання оптимальної кількості засобів для досягнення сугестопедичного ефекту. Порушення цього принципу призводить до того, що сугестопедія, втрачаючи свої властивості, опускається до рівня своєї попередниці — дидактичної художності (педагогічного напрямку, який виник у Західній Європі в ХІХ столітті), у якої запозичила інтенсивне використання засобів дидактизованого мистецтва з його великими звільняючими та стимулюючими чинниками.

Як відомо, дидактична художність через утрату відчуття міри в застосуванні засобів мистецтва з навчально-виховною метою нерідко провокувала появу педагогічного анархізму, який виявляється у відмові від навчальних планів, програм, відповідної фахової підготовки педагога тощо.

Про необхідність оптимального використання навчальних засобів нерідко попереджував сугестопедів Г.К. Лозанов. Наприклад, ведучи мову про використання атрибутики під час етюдних розробок навчального матеріалу, він застерігав, щоб сугестопедичне навчання не доводило до гротеску, оскільки викладач завжди повинен застосовувати мистецтво з почуттям міри, пам'ятаючи, що сугестопедія — це не “етюдопедія”, і вона не повинна розраховувати на видовище як самоціль.

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 сугестопедії особливо важлива роль ради освітнього закладу, до складу якої входять педагоги, батьки, учні старших класів, представники громадськості. За поданням адміністрації школи вона ухвалює застосування в навчально-виховній практиці сугестопедії, надає різноманітну підтримку в організації й функціонуванні нової педагогічної системи.

У правовій базі сугестопедичного 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 сугестопедичного закладу і кожного сугестопеда. Сугестопедію не можна насаджувати насильно. У всіх випадках авторитаризм у цій справі може породити багато проблем.

Приступаючи до освоєння нової педагогічної системи, адміністрації освітнього закладу доцільно розпочати зі створення ініціативної групи педагогів, які б змогли постійно виносити напрацьований сугестопедичний досвід на загальношкільну арену. Така група повинна стати референтною для кожного свого члена. У її коло необхідно насамперед залучати тих, хто горить бажанням найповнішим чином реалізувати свої сугестопедичні здібності. З такими фахівцями організаторам освоєння сугестопедичної системи необхідно проводити індивідуальну роботу. Перед кожним із них необхідно накреслити перспективні лінії: близькі, середні, далекі, підбадьорювати, підтримувати їхні ініціативи, заохочувати.

Сугестопед не може дозволити собі пасивно чекати випадкових проявів активності та ініціативності своїх вихованців. Він повинен стимулювати їх різноманітними засобами впливу, виходячи з розуміння кожного вихованця як складно організованої системи, із якої необхідно виводити шляхи її розвитку. У цьому випадку перед адміністрацією сугестопедичного закладу стоїть завдання створення відповідних умов для цього розвитку.

Принцип зв'язку з батьками та громадськістю, іншими навчально-виховними центрами повинен сприяти ширшому розвитку здібностей та задатків вихованців. Спектр їхніх обдарувань буває багатий, через що сфера індивідуальної творчості може бути надзвичайно різнобічною. Необхідно, щоб у підлітка чи юнака не згасало відчуття перспективи. Здібний учень у

захопленні улюбленою справою повинен обов'язково виходити за межі класу чи школи настільки, наскільки дозволяє досягнутий ним рівень.

Зв'язки сугестопеда із батьками переоцінити важко. Адже стоїть завдання кожному учневі, образно кажучи, викресати “божу іскру” індивідуальної творчості. Досягнути ж цього можна лише за однієї умови — зрозуміти кожного вихованця як складно організовану систему зі своїми шляхами розвитку. А хто ж краще від батьків знає їхніх дітей?

Батьки — найперші та найкращі помічники сугестопеда в організації так званих ситуацій успіху для власних дітей. У багатьох випадках обопільні зв'язки між сугестопедами і батьками підтримуються довгі роки навіть після закінчення учнями школи. Покликання вчителя, який збудив у них “божу іскру” — вести їх усе життя.

4.5. Завдання, зміст і форми методичної роботи в сугестопедичному освітньому закладі

Головним **завданням** методичної роботи в сугестопедичному освітньому закладі є підвищення фахової підготовки педагога до рівня вимог, які ставляться перед сугестопедом. Цей рівень передбачає насамперед уміння педагога розкривати відомий резервний комплекс вихованця не тільки в підходах до навчальної діяльності, а й в інших сферах життя, застосовувати двоплановість у структуруванні змісту навчально-виховного процесу. Сугестопеду необхідно виробити в собі здатність до творчого засвоєння нового сугестопедичного досвіду.

Зміст сугестопедичної методичної роботи насамперед полягає в поглибленому розумінні завдань, висунутих перед сучасною школою. Для розв'язання їх необхідне глибоке розуміння законів духовного розвитку людини, її психічної сфери. Важливим тут є знання суміжних із педагогікою наук: сугестології, психології, психотерапії, фізіології, естетики, етнопедагогіки, основ театрального мистецтва.

Для сугестопедії важливим є вироблення вмінь відбору навчального матеріалу для сугестопедичних сеансів запам'ятовування, його представлення, досеансова і післясеансова розробка. Проблемою, яка потребує особливої уваги, є глобалізація навчального матеріалу на основі головних закономірностей навчальних предметів. Тут без вивчення досвіду колег, власної настійливої експериментальної діяльності не обійтися.

Обміну досвідом потребує засвоєння навичок формування відповідних установок, використання двоплановості в поведінці, введення учнів у стан концентративної психорелаксації, що забезпечує ефект гіпермнезії.

Серед **форм методичної роботи** в сугестопедичному освітньому закладі особливе місце належить індивідуальній самоосвіті. Для того, щоб стати сугестопедом, необхідно в процесі самостійної роботи насамперед глибоко розібратися в основах теорії сугестопедичної навчальної системи, не обмежуючись знайомством лише з одними технологічними картками.

Важливе значення в сугестопедії надається таким груповим формам методичної роботи, як засідання предметних комісій; районні, кушові та міські методоб'єднання; взаємовідвідування навчально-виховних занять. Часто ці форми поєднуються. Наприклад, до засідань предметних комісій, районних, кушових та міських методоб'єднань приурочуються відкриті навчально-виховні заняття. Їх доцільно присвячувати ілюстрації певного шляху в розв'язанні тієї проблеми, розгляд якої має місце на черговому засіданні. Не слід допускати випадків, коли сугестопед намагається продемонструвати на одному занятті весь свій сугестопедичний інструментарій. У цьому випадку подібна демонстрація стає самоціллю і не наближає, а навпаки, віддаляє від розв'язання поставленої проблеми. Зважаючи на це, сугестопед повинен до початку відкритого сугестопедичного заняття ознайомити колег із його місцем у загальному сугестопедичному навчально-виховному процесові, чітко означити спрямованість.

У процесі освоєння сугестопедичної навчальної системи інколи виникає ціла низка 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 сугестопедії можуть відіграти такі масові форми методичної роботи, як науково-практичні конференції, сугестопедичні читання, авторські курси сугестопедів, семінари-практикуми для досвідчених педагогів та їх керівників, цільові та проблемні семінари, розширені звіти творчих сугестопедичних груп, школи сугестопедичної майстерності під керівництвом досвідчених сугестопедів, сугестопедичні консультпункти, діяльність опорних сугестопедичних закладів, авторські сугестопедичні заклади, тижні сугестопедичної майстерності.

Напрацьовани сугестопедичний досвід слід пов'язувати з видавничою діяльністю закладів післядипломної освіти. Це не тільки сприятиме пропаганді та поширенню сугестопедичних знань, а й стимулюватиме творчі пошуки сугестопедів.

Помітний вклад у пропаганду сугестопедичних знань можуть внести конкурси “Учитель року”, “Вихователь року”, “Класний керівник

року”, різноманітні засідання творчих груп, “круглі столи”, панорами творчих уроків “Еврика”, так звані “Педагогічні мости” та “Педагогічні десанти”. Останні, наприклад, на рівненщині проводяться в системі роботи обласного відділення Педагогічного товариства України під керівництвом невтомного ентузіаста цієї справи В.Р. Дунай.

“Педагогічний міст” — це масова форма методичної роботи, яка використовується з метою взаємоознайомлення з досвідом роботи двох педагогічних колективів. Освітні заклади, в яких працюють ці колективи, можуть знаходитися в різних кінцях області. Вибирають вони один одного для взаємоознайомлення добровільно, керуючись необхідністю пізнання нового в освоєння певної педагогічної системи. Домовляються про день зустрічі спочатку в когось одного, а потім в іншого.

Відбувається знайомство з матеріальною базою школи, відбуваються 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.

Через тиждень-два відбувається чергова зустріч, яку організовує друга сторона. Результатом обох зустрічей є не тільки взаємне збагачення необхідним педагогічним досвідом, а й тривалі міжособистісні зв’язки вчителів-предметників, класоводів, вихователів.

Надзвичайно яскравою формою пропаганди сугестопедичних знань можуть бути “Педагогічні десанти”. Проводяться вони, як правило, у віддалених від обласного центру районах.

Відбувається це так. У будь-якій сільській школі чи школі райцентру у визначений день зранку збираються за бажанням педагога району для творчої зустрічі з “десантниками”.

Група “десантників” складається з творчої групи учителів області, які працюють при обласному відділенні Педтовариств України і пропагують певний педагогічний досвід. Зранку вони вже — у класних приміщеннях, на робочих місцях. Класи переповнені учнями та вчителями. Ідуть відкриті навчально-виховні заняття.

Після їх закінчення всі збираються в актовому залі, де для “десантників” створюється можливість розширеної пропаганди власних методичних ідей.

Для адміністрації сугестопедичного закладу важливо пам’ятати, що в поширенні та пропаганді сугестопедичних знань необхідно уникати за-

формалізованості, офіційності. Різноманітні наради, конференції, засідання необхідно проводити в невимушеній обстановці, що нерідко досягається за допомогою використання ігрових форм. Тут і “Брейн-ринг”, де звучить: “Увага! Запитання!”, і “Що? Де? Коли?” та інші популярні фрагменти сучасних телеігор. Вони створюють атмосферу психологічного комфорту, інфантилізації, що допомагає легко, з приємністю засвоювати глибинні основи сугестопедії, викликаючи в той же час враження відпочинку.

Додаток 3.1

Сугестопедичний спектакль “Земля дітей” Е.Гатєва (Болгарія)

У спектаклі “Земля дітей” дійсність переплітається з фантазією.

Діючі особи: майстер-творець, жайворонок – дівчинка 12 років, 2 оповідача, учителька, 20 дітей семирічного віку, флейтист, дівчинка – товариш флейтиста, велетень, фея-балерина, 10 казкових героїв – артисти балету, партизани, пілот – хлопчик 12 років, камерний оркестр: 4 скрипки, флейта, віолончель і фортепіано.

У фабулу цієї дитячої опери включені основні моменти згаданої глобальної теми з математики. У процесі розвитку сюжету йдеться про те, що учні з учителькою приходять відвідати старого Майстра. Він дає їм “чарівні” яблука, у яких захована цікава казка. Починається казковий танець “чарівних” яблук, під час якого “розігруються” приклади – таблиці додавання та віднімання з одним у межах 10:

$1+1=2$, $2-1=1$, $1+2=3$, $3-1=2$, $2+1=3$, $3-2=1$... $1+9=10$, $10-1=9$, $9+1=10$, $10-9=1$. Кожний із цих прикладів проспівується учителькою. Наприклад:

“Один плюс один дорівнює два,
а два мінус один дорівнює одному” і т.д.

Згодом діти вирушають до “вершини мудрості”. По дорозі знаходять червоні ягоди суниць. Ось один з хлопчиків знаходить дві сунички, потім ще дві. Цей епізод також проспівується:

“Ось дві і ще дві, чотири великих.
Чотири плюс ще дві, уже шість посміхається.
Прибав і ці дві – стає вісім.
Ще дві – десять товстих, червоних”.

Ще одну суничку знаходить флейтист. А дівчинка, його подруга знаходить спочатку три, потім п'ять, сім, дев'ять суничь і віддає їх флейтисту. Від щастя той заграє таку чарівну пісню, що навіть звірі в лісі зупинилися і заслухалися. Таким чином за допомогою суничь ілюструється таблиця додавання з 2 у межах 10.

Потім показується зла фея, яка хоче зробити велетня своїм рабом. Вона обіцяє велетню свободу за умови, якщо він розв'яже приклади, які написані на скелі — останні випадки додавання чисел у межах 10:

$3+3=6$, $3+4=7$, $3+5=8$, $3+6=9$, $3+7=10$, $4+4=8$, $4+5=9$, $4+6=10$, $5+5=10$ [4, с. 67-68].

Діти розв'язують приклади. Після закінчення розв'язків під спалах блискавки та рокіт грому зникає зла фея, а могутній велетень перетворюється на звичайного хлопчика, який вирішує розпочати нове життя і далі бути скромним, розумним і добрим.

Наступний урок математики присвячується переказу і програванню спектаклю “Земля дітей”. Його фабула має приблизно такий вигляд:

На класній дошці — малюнки будинку Майстра і вершини гори. У записі на магнітофонній стрічці звучить “Пісня про Майстра” із спектаклю.

Школярі в розмові з учителькою пригадують Майстра, його “чарівні” яблука.

На магнітній дошці “магнітами-чоловічками” ілюструються приклади:

$$1+1=2, 2-1=1, 1+2=3, 2+1=3, 3-2=1, 3-1=2.$$

У записі на магнітній стрічці звучить пісня “ $1+2=3$ ”.

Учителька та учні “розігрують” останні приклади додавання і віднімання з одним у межах 10.

Пригадування з дітьми шляху до вершини гори.

Один з учнів зачитує з книги “Земля дітей” маленький уривок про суничі.

У записі на магнітофонну стрічку звучить пісня “Червоні ягоди суничь”.

На магнітній дошці “магнітами-суничками” ілюструються приклади:

$$2+2+...+2=10, 1+2+...+2=9.$$

За малюнками у книжці учні розглядають таблицю додавання й віднімання з двома у межах 10.

Усно розв'язуються й невиключені в спектакль приклади:

$$10+2=12, 12+2=14, 18+2=20 \text{ і } 11+2=13, 13+2=15, 17+2=19.$$

У записі на магнітофонну стрічку звучить соло флейти. Цю музику імітує на флейті один із учнів у короні, зроблений із паперу.

Флейтист зникає. У розмові пригадуються наступні події з спектаклю. Йдеться про історію життя Майстра, Жайворонка, про дітей, які стають будівельниками, поетами, художниками, співаками і різними майстрами.

Учні читають із книги “Земля дітей” уривок: “Вони вчать багато, вони вчать легко. Життя прекрасне й радісне в праці”.

Продовжується розмова про флейтиста, злу фею, задавакуватого велетня.

На класній дошці — малюнок скелі, на якій написані приклади додавання та віднімання з 3, 4, 5, у межах 10 та приклади, які ілюструють розмішувальні властивості суми, зв’язок між операціями додавання та віднімання чисел. Є також приклади за аналогією, як наприклад:

$$6+3=9, 60+30=90, 600+300=900, 900-300=600, 900-600=300.$$

Розігрується уривок із спектаклю, в якому йдеться про дівчинку — подругу флейтиста, яка просить у велетня відпустити флейтиста. На сцені класу — учень-велетень із приклеєними чорними вусами та у великій шапці, хлопчик-флейтист у короні, дівчинка — фея у великій шляпі з паперу та з вуаллю, дівчинка — подруга флейтиста.

Захоплені прикладом своїх товаришів всі учні класу, вживаючись у свої ролі, із задоволенням розв’язують приклади велетня, написані на скелі. Зникає зі сцени фея, а “велетень” знімає шапку й вуса, перетворюється в звичайного хлопчика і читає уривок із книжки: “Я хочу бути скромним, розумним і добрим, таким як ви”.

У записі на магнітофонну стрічку звучить “Пісня про Вітчизну” із спектаклю. У цей час школярі, поглядаючи на текст пісні, який надрукований у книжці “Земля дітей”, намагаються включитися в пісню, якою й закінчується урок.

Додаток 4.1

Розробка глобальної теми “АФРИКА” з курсу “ГЕОГРАФІЯ МАТЕРИКІВ І ОКЕАНІВ” (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 фоні 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.

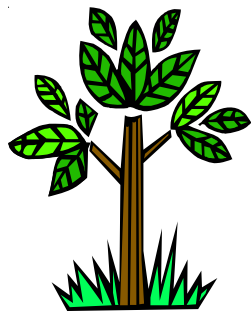
(Читає вірш С.Пальчевського “Африка”)

Африка – дитинства мого мрія.
Африка – напівказковий край.
Вибач, що словами не зумію
Передать твій щедрий сонцеграй,
Розказати про зелений морок,
Що панує в плетиві гілей,
Де, здається, гостро пахне порох,
Коли грім оглушує людей.
Спробуй передать красу савани,
У якій – неначе зоопарк,
Де зимою буйні трави в’януть

І жара хапає всіх за карк,
Звідки вирушають у мультфільми
Крокодили Гени і слони.
Де жирафам весело, привільно,
Бегемотам сняться білі сні.
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,
Квіткою у серці зацвіти.

Далі вчитель ознайомлює учнів із планом вивчення материка, разом з учнями визначає особливості його географічного положення.

- У ході пізнання певного географічного об'єкту, явища або процесу раджу вам користуватися так званим деревом пізнання. Його можна намалювати, а можна й зримо уявити.



Вершок: прорив у майбутнє, перспектива розвитку

Коріння: історія пізнання, розвитку, корінні причини

Гілки: основні та другорядні закони і закономірності

Стовбур: головна теорія, ідея, закономірність

Крона з листям, квітами, плодами: окремі об'єкти, явища, події, факти

(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 пізнаватимете наш розмаїтий, багатющий світ. Залишайтеся на все життя у своїй душі художниками. Старанно вималюуйте коріння дерева пізнання, бо не знаючи історії, не зрозумієте сьогоденної сутності. Чітко малюйте стовбур і основні гілки – вчіться виділяти головні ідеї, теорії, закони, закономірності. Не захоплюйтеся надміру кроною. Ніякий художник не в змозі вималювати кожну квіточку, кожний листочок. Та чи й варто це робити? Бійтеся небезпеки, як у народі кажуть, за деревами та листям не побачить лісу. Бійтеся стати у житті бездушним фотографом, залишай-

теся художником. Не забувайте про вершок “дерева пізнання” — то про-
рив у майбутнє, де житимуть ті діти, батьками і матерями яких ви колись
станете.

Наше знайомство з Африкою почнеться з корінців “дерева пізнан-
ня”, яке подарувало нам на сьогоднішній урок свої “гостинці-горішки”.
Частуючись ними, ми постараємося розкусити кожного з них, щоб відчу-
ти смак плодів африканського “дерева пізнання”. “Горішок” перший. Хто
розкусить?

(Учитель зачитує з листа).

- В Африки на серці — рана: вмерла матінка Гондвана...

(Стисле вияснення історії материка з використанням карти етапів
формування материків та океанів).

- Африка всім рідна, близька — предків людства тут колиска...

(Використання карти зони давнього розселення людей).

- Могила серця Лівінгстона притисла Африка до лона...

(Робота з фізичною картою. Два-три штрихи з історії досліджен-
ня).

- Екватор — пояс у “красуні” є...

(Визначальна риса географічного положення. Основні наслідки).

- Тут найпишніший “храм природи”...

(Визначальний наслідок географічного положення. Робота з кар-
тою природних зон).

- На руках у тропіків гарячих...

(Робота з фізичною та кліматичною картами. Висновки про безмо-
роззя).

- Дарує сніг лише Кіліманджаро і гори, де вершини молоді...

(Робота з фізичною картою. Картина: “Сніги Кіліманджаро”. Вис-
новок про зміну температури з висотою).

- А у Африки — дівчини “плечі” наче у чоловіки...

(Робота з фізичною картою. Вихід на питання: “Як впливає конф-
ігурація материка у його північній частині на природу Північної Афри-
ки?”).

- Тут — найбільша в 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 із схемою вітрів на території Африки. Повернення до при-
чин 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, в які сонце стоятиме у зеніті на тропіках та на екваторі).
- Через піски найбільшої пустелі спливають хвилі 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 — поллють дощі, всі намокнуть як хлющі...
(Робота з картою природних зон. Можливий ілюстративний матеріал).
- Є сестриця у пустелі. Звуть її усі Сахель...
(Робота з картою природних зон. Ілюстративний матеріал).
- Поміж трав жирують зебри, отакі смугасторебрі...
(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? Глянуть 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 нашого 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” на наступних заняттях. Подібних “горішків” у Африки дуже багато. Чим більше її любитимете, 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, втрата яких призводить до невпізнання згаданих явищ, фактів чи об’єктів. Образно кажучи, це цеглиночки, з яких вивершується будова світопізнання. Чим більше цеглиночок, тим вищою буде ця будова.

А тепер повернемося до нашого “дерева пізнання”. Спробуємо 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. Пестушко. 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 любить малювати, може ілюструвати міні-малюночками улюблені фрейми.

Додаток 4.2

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, фло-майстри або кольорові олівці, обладнання для гри “Що? Де? Коли?”, магнітофон, записи релаксуючої музики.

Учитель:

- Сьогодні, йдучи до школи, звернув увагу на будівлі нашої вулиці. Які вони різноманітні, а деякі напрочуд красиві. Особливо приміщення храму. І подумалось мені: яка прекрасна людина — будівничий. З однотипних трафаретних цеглинок уміє творити таку красу. Але незабаром я замислився і мені прийшло на думку інше. А хіба матінка-природа не такий же будівничий? Адже, якщо глибше подумати, у неї є свої “цеглинки”, з яких вона вибудовує свої “храми”. Чи ж здогадуєтеся ви, про що я зараз веду мову? 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 набудувала матінка-природа. Чимало їх безповоротно зникло, залишивши нам свої обломки. 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. То є воістину найвеличніший храм життя нашої планети. Але древні говорили, щоб пізнати красу храму, треба увійти у нього. Приготуймося ж до цього входження. Поверніться до вікна. Подивіться в небо. Уявіть на хвилику себе в ньому. Вдихніть глибоко повітря. Затримайте на кілька секунд у грудях, уявляючи його блакитним, як у дрімучому лісі. Повільно видихніть. Зробіть так кілька разів, потягуючись і розводячи в сторони руками. А зараз покладіть руки на парту одна на одну долонями вниз. Опустіть голову на руки і заплющте очі. У найрозкішніший храм природи вас введе мій голос і музика. Слухаючи їх, уявляйте картини природи. Розвивайте свою уяву, фантазію. Пам’ятайте, що якраз вони допомогли геніальним представни-

кам людства створити шедеври мистецтва, подарувати світу наукові відкриття...

(У “кадр” вводиться релаксуюча музика у стереозаписі. Через хвилину — півтори виводиться “за кадр”. Продовжує стишено звучати як фон. Уводиться текст. Учителю 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 хвили котять і котять кудись уперед, у блакитну безвість і безкінечність. Могутні дерева здіймають свої крони на висоту до 80 метрів. Спокійно величають 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 червоного ґрунту, де розкинулися корені їхніх дерев. Своїми потужними кронами вони захищають менших братів від спекотного проміння сонця і надмірного випаровування. Тому в самих них листя жорстке і туге. Міцними гілками по-братськи переплітаються ці дерева одне з одним, щоб легше вистояти самим і врятувати інших під час жажливих екваторіальних ураганів. Це, мабуть, і їх, як і нас, людей, стосуються слова:

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 смочуть чужі соки. Їхні квіти настирливо мозолять очі своєю яскравістю. Нагадують чимось наше, людське, сьогоденне.

Можливо у житті й тебе затисне.
Скрутити в'язи труднощам готуйсь.
І хоч життя на ниточці повисне,
Чужим корінням, друже, не рятуйсь.

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. Все 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, в 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, дзвінками голосами деревних амфібій, різким стрекотом комах. Важко дихати. Задушливо і парко, як у лазні. Виступає рясний піт. Млявість і апатія сковують усе тіло. Дощова злива знижує температуру, але від вологи нічим дихати. Мучить спрага, хоч долі — калюжі, болото — всюди вода — сухого місця не знайдеш. Але в цій воді приховані страшні хвороби. Пити її не слід.

Зберегти їжу неможливо — вона гниє. За одну ніч шкіряне взуття вкривається пліснявою. Залізні речі швидко іржавіють. У податливій вологій лісовій підстилці шелепотять змії, ящірки. Невеликі змійки, укуся яких смертельний, затаїлися на нижніх вітах дерев.

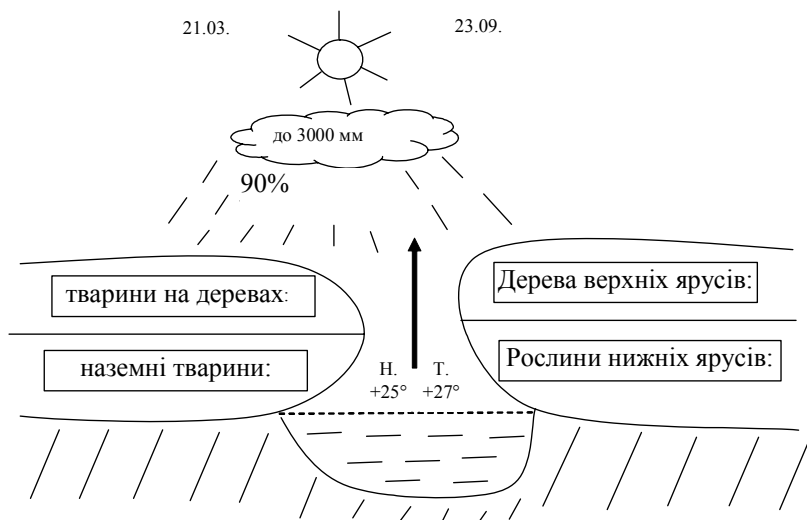
Вгорі по гілках з виском пробігають мавпи. Здивовано поглядає вниз симпатична шимпанзе. Вовтузиться в глухих місцях похмура горила. А ось нестримний леопард доганяє свою жертву — окапі, родичку жирафи. Закони гілеї суворі і жорстокі. У цьому царстві життя виживає сильніший, спритніший, кмітливіший.

Крізь похмурі зелені тунелі лісу плавно несуть свої шедрі води ріки. Невідомі їм ні льодостави, ні межені в цьому світі сліпучого сонця, рясних злив і вічного літа. Пливають тихо, поважно, невпинно, знаючи, що у блакитних колообігах життя їм суджено знову і знову повертатися до своїх далеких витоків.

(Після завершення читання вчитель вводить релаксуючу музику “в кадр”. Вона продовжує звучати до однієї хвилини. Поступово вчитель стишує її і вимикає).

- Завершилася наша подорож у екваторіальний ліс. Повертаємося в урок. Розплющили очі. Підняли голову. Глибоко вдихнули повітря. Потягнулися. Видихнули. Ще раз. Поклали руки на парту. продовжуємо наш урок. Приступаємо до синхронного моделювання — намалюємо те, з чим ми зустрілися упродовж подорожі.

(Учитель малює на дошці, використовуючи кольорову крейду, а учні — в зошитах, користуючись кольоровими олівцями чи фломайстрами. 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 упродовж усього року, оскільки 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 несуть...”).

- Визначте за кліматичною картою температури літа та зими. Запишемо. За схемою розподілу поясів атмосферного тиску пригадаємо у якому поясі атмосферного тиску знаходяться вологі екваторіальні ліси?

- Буквами Н.Т. позначаємо пояс низького атмосферного тиску. Що ж відбувається з повітрям в 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 насичення — майже щодня ідуть дощі).

- Пригадаємо із сеансу запам’ятовування річну кількість опадів у природній зоні вологих екваторіальних лісів. Запишемо. Для того, щоб

намалювати наступний фрагмент нашого малюнку, необхідно відгадати загадку. Подумайте, про що в ній йдеться?

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?

(День весняного і осіннього рівнодення. В обідню пору сонце знаходиться в zenіті).

- Де ж ми намалюємо сонце? Рівно в zenіті. По обидва боки його напишемо дні весняного і осіннього рівнодення.

Завершіть малюнок удома. За бажанням розфарбуєть його. Читаючи текст §39 впишете у визначені на малюнку місця назви рослин нижніх і верхніх ярусів, назви наземних тварин і тварин, що живуть на деревах. Хто захоче детальніше ознайомитися із 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 дошці. Подивитесь на перерві.

У народі говорять: “Слова із пісні не викинути...”. Так і в науці. Є слова, які не можна замінити іншими у 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.

Ґрунтознавців чути крик:
 - Перегній із ґрунту зник!
 Де ж то він дівається?
 Мабуть ...

В	И	М	И	В	а	є	т	ь	с	я
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

Там, де блискавки шпиряють,
 Де гучні громи гукають.
 Там, де сонце жарке, вільне —
 У вершечків листя ...

щ	і	л	ь	н	е
---	---	---	---	---	---

(У випадку, коли учні не пригадують, учитель переводить гру “Пое-ти” у гру “Поле чудес”).

- Пригадаймо з першого уроку “горішки”, які нам подарувало “дере-во пізнання” Африки.

(Учні пригадують. За потреби з допомогою учителя).

- 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 перших не зовсім? Так, два перші “горішки” ховають багато таємниць. Для того, щоб “розкусити” їх, приступаємо до гри “Що? Де? Коли?”. Перші парти через одну поверну-лися до своїх сусідів. Сформували команди. Виставили назви і символи команд.

Питання перше. Як відомо, одним із найулюбленіших місць нашого відпочинку є ліс. Там легко дихається і співається. Будинки відпочинку, санаторії, так звані лісові школи для хворих дітей будують у лісових маси-вах, або близько до них. Увага! Запитання:

- Чому в найвеличнішому лісі світу, де навіть кора на стовбурах де-рев, і та зелена, людині важко дихати?

(Якщо учні після “мозкової атаки” не дають правильної відповіді, вчитель переводить гру в “Поле чудес”, з допомогою якої виводить учас-ників гри на два корінні слова правильної відповіді:

в	у	г	л	е	к	и	с	л	и	й
---	---	---	---	---	---	---	---	---	---	---

г	а	з
---	---	---

Учні після повторної “мозкової атаки” здогадуються, що через постійні високі температури, велику вологість повітря відбувається по-силення гниття, внаслідок чого у 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 еквато-ріальних лісах живуть найменші люди світу — пігмеї?

п	р	о	м	и	в	н	і
---	---	---	---	---	---	---	---

г	р	у	н	т	и
---	---	---	---	---	---

(У випадку, якщо після чергової “мозкової атаки” учні не виходять на правильну відповідь, учитель повертає їх до гри в “Поле чудес”. Корінні слова правильної відповіді, наштотхують школярів на думку про те, що щоденні дощі вимивають із ґрунтів багато цінних для росту людини мікро-елементів, які посередництвом рослинного світу “не доходять” до людини).

- А зараз зіграємо чергову гру “Будівничий”. Як ми уже згадували, найбільшим будівничим у цьому світі є сама матінка – природа. Сьогодні нам випала честь стати на її місце. Ми уже 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 2 хвилини. Хронометром слугуватиме музика, яка допомагатиме працювати вам рівно 2 хвилини.

(Музика слугує не лише хронометром, а й фоном для самостійної роботи. Звучить стишено. Задовольняє вимоги психорелаксації. На дошці записано набір окремих характеристик природних компонентів, із яких учасники гри повинні вибрати потрібні.

1. Високий атмосферний тиск.
2. Повноводні ріки.
3. Низький атмосферний тиск.
4. Ґрунти з потужним шаром перегною.
5. Ґрунти без перегнійного шару.
6. Вологе жарке повітря.
7. Сухе жарке повітря.
8. Повітря, піднімаючись, охолоджується...
9. Повітря, опускаючись, нагрівається...
10. Листя високих дерев жорстке і щільне.
11. Листя високих дерев пишне і ніжне.
12. Ґрунти червоноземи.
13. Ґрунти чорноземи.
14. Два дні на рік сонце в зеніті.
15. Взимку сонце низько над горизонтом.

Завдання 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 підводить загальний підсумок уроку, пропонує вибрати домашнє завдання, крім того, яке задавалося у ході 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 приступити до вибору своїх творчих робіт і їхнього виконання. Із детальним списком можливих таких робіт ви можете ознайомитися на перерві. Вибирайте ту, яка вам найбільше до вподоби. За бажанням можете придумати свою 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 смаглиючі долоні,
Зелений морок пишних віт,
Тропічних злив шаленні хвилі,
Гарячий розчерк блискавиць
І на нічному небосхилі
Яскраві спалахи зірниць.
І серце радістю наллється,
Що десь у сизих далях – там,
Життя могутнім пульсом б’ється.
Назло усім снігам – льодам.

(Урок закінчується своєрідним гімном життю — урочистим музикальним фрагментом, який дещо стишено продовжує звучати на перерві, коли учні за бажанням ознайомлюються біля дошки із списком рекомендованої літератури або вибирають творче завдання для захисту).

Додаток 4.3

Список пропонованих творчих завдань для захисту глобальної теми “АФРИКА”

Тема 1. “Могили серця Лівінгстона притисла Африка до лона...” (Йдеться 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 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 нівелизації впливу зовнішніх сил на рельєф материка.

Тема 5. Хто полюбляє проектувати, уявляти себе у майбутньому великим 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 б змінилося в долі ПАР, якби на півдні материка кристалічний фундамент Африкано-Аравійської платформи був не піднятий, а, навпаки, занурений вглиб”.

Тема 7. Для тих, хто любить синтезувати різноманітні образи в одній картині, намалювати картину, яка б синтезувала 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 експонату.

Тема 9. Хто полюбляє технічну творчість, виготовити динамічні моделі “Зміна повітряних мас за сезонами у 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, зв’язаних із її кліматичними особливостями.

Тема 13. Любителям поетичного слова скласти вірш про пігмея, який проводить в останню дорогу спилені у вологому екваторіальному лісі сапель та ебен. Довго маленька людина біжить за вантажним автомобілем, який вивозить “тіла” дерев із лісу.

Тема 14. Відомо, що пігмеї обожнюють свій ліс. Складають і співають для нього пісні. Допоможіть пігмеям створити пісню для вологого екваторіального лісу на українській мові.

Тема 15. Любителям уніфікацій, математичних підходів до життя, використовуючи матеріали ЛОС, карти атласу, кліматичні діаграми на ст.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, Лімпомпо, ваді, уеди; водоспаду Вікторія; озер Вікторія, Ньяса, Танганьїка. Підготуватися до захисту виразу їхніх облич, поз, фрагментів оточуючого їх фону.

Тема 17. Любителям сивої історичної давнини. Розвинути 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 даної теми вчитель вручає останньому конверт з математичними задачами географічного змісту).

Тема 20. Для любителів математичних підходів до життя придумати математичні задачі географічного змісту з теми “Африка”.

Додаток 4.4

Сеанс запам'ятовування “ПРОЖЕКТОР”

Учитель:

- Прошу зайняти найзручніше для вас положення за партою, у якому однак ви чітко бачили б географічну карту на дошці. Упродовж сеансу ваше завдання не напружуватися, не намагатися запам'ятовувати показане мною на карті певними вольовими зусиллями. Почуйте себе розкритими, вільними, навіть дещо пасивними. Головне ваше завдання ліквідувати так званий паразитний потік інформації. Ваш погляд повинен нагадувати промінь прожектора, який висвітлює у темряві 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 урочисту хвилину речей. Але ви помічаєте кожний мій рух, вираз мого обличчя, чітко фіксуєте всі тонкощі інтонації, логічні наголоси, тембр голосу. Пам'ятайте, що сеанс запам'ятовування “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 секунд 10 вводить її “за кадр”. Починає введення матеріалу для запам'ятовування з одночасною його картографічною “прив'язкою”. Кожне нове поняття вводиться у відомій “інтонаційній колисьці” і після третього повторення зв'язується із вибраними характерними образними деталями, з якими учні ознайомлювалися у період досеансової підготовки. Наприклад: “Єгипет? Єгипет...Єгипет! — Піраміди”. Кожний раз під час повторення учитель показує об'єкт на географічній карті. Слідкує за гармонізацією першого і другого комунікативного плану. Поряд із “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'ятовування на хвилю вкликає музику голосніше. Потім, поступово її стишуючи, викликає. Оголошує про завершення сеансу).

Домашнє завдання: Прочитати відповідний текст у підручнику. Підготувати контурні карти до географічного диктанту. Продовжити підготовку до захисту індивідуальних творчих робіт.

Додаток 4.5

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 розвішені картини, на яких зображені краєвиди Африки.

На перерві до початку відкриття захисту звучить музика. Це може бути попури з релаксуючих мелодій, які використовувалися на заняттях, або спеціально тематично підібрана музика.

Дзвенить дзвінок. Учні та запрошені займають місця “у залі”.

Учитель, він же голова ради захисту, урочисто відкриває її засідання.

- Шановні учні, присутні! Сьогодні у 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 цього разу стали ...

(Учитель для урочистості зачитує спочатку ім'я учня потім прізвище. Доцільно назвати його творчу роботу минулого 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 співставленням з іншими “захистами” буде оголошена на останньому уроці захисту під час підведення підсумків.

Захист індивідуальних творчих робіт завершиться відбором кращих із них для організації довгодіючої виставки у 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 квітів не лише свій колір, а й свій аромат, який можна відчутти лише зустрівшись близько-близько з нею. Африка як квіточка упродовж багатьох уроків розквітала для нас. Ми побачили її кольори, але запаху не відчували, бо для цього треба ступити ногою на африканську землю. Справді, чим же ж 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 причаїлись вдалині?
Верблюжими сухими кізяками,
Які вночі жевріють у вогні?
Базарами, які зібрали цитрус?
Гнилими шкірками цукристих апельсин?
Чи хвилями, які таять нехитру
Рибальську снасть у мороці глибин?
Чи запахом тривожної савани
Під шум дощів, 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?

На це питання можливо дехто з нас ще відповідь у своєму житті. До побачення Африко! До зустрічі!

Додаток 4.6

Красуні ХЕТвод

Я довго в житті за всіма крокував.
 Свою географію в'яло читав.
 І часто немилим бувало життя.
 Хотілося щастя або забуття.
 Та якось, коли черемшина цвіла,
 Усміхнена ХЕТвод до мене прийшла.
 Ми разом із нею пішли на урок,
 І я зрозумів – дарував її Бог.
 Поезії щиро читала вона,
 І в класі увага – мов тонка струна.
 Почулися жарти і радісний сміх,
 Немов феєрверки дитячих утіх.
 Любила на дошці вона малювать.
 Просила за партами трішки постать.
 У світлі пісень і яскравих картин
 Красуня урок провела не один.
 В очах у дітей загорявся інтерес,
 Коли починали ми “Поле чудес”.
 Але головне – її очі ясні.
 Вони – незвичайні, вони – чарівні.
 Там – іскорки сміху, росинка – сльоза,
 Печаль і надія, і синя гроза.
 І одяг, і рухи, і вираз лиця –
 Як краплі причастя у храмі жерця.
 Царівна-красуня рятує мене.
 Душу лікує спрацьованим днем.
 - Що ж це зі мною? – збагнуть я старавсь.
 Мабуть, у ХЕТвод свою закохавсь.

Ñ.Ĭ àëÿ÷ââñüêëé

Додаток 4.7

Вчитель Н.П. Кривчук
8 клас. Хімія

Урок-етюд

Тема: Оксиди. Класифікація. Властивості оксидів

Мета: поглибити і узагальнити знання учнів про будову, класифікацію і властивості оксидів. Формувати вміння філософсько-естетичного осмислення понять.

Обладнання уроку: таблиці “Оксиди і їх класифікація”, “Оксиди і світ фарб”, платівка з музичним етюдом, набір реактивів для лабораторних робіт з теми “Оксиди”.

Учитель: - Наш урок присвячений дивним сполукам, які складають нашу планету, оточують нас, створюють затишок, збагачують душу. Світ природи яскраво зображено у вірші Волошина:

Аж ось, як материк, із хвиль бурхливих,
Струснувши світ, підвівся чоловік,
Неситий, многодумний, страхітливий...
В земних темницях помічав він світ,
Важених жорен кругове ходіння,
І вихор лопатей, і блимання дзеркал,
І трепетний вогонь, і блискавиць світіння...

Так поету уявлявся світ невідомого, будова “святая-святих” нашої неньки-Землі. І складовою усього цього є дивні сполуки, яким ми присвячуємо свій урок:

Молекули цих дивних речовин
Лиш два складають елементи,
Пануючі у всі моменти,
І в кисню тут - високий чин. (Н.Кривчук)
Яким сполукам присвячений наш урок?

Учень: - У вірші йшлося про оксиди. Оксиди — це складні речовини, молекули яких складаються з двох елементів, один з яких кисень. Наприклад: CuO , NO , CO_2 , Al_2O_3 .

Учитель: - Який оксид, на вашу думку, найпоширеніший на Землі?

Учень: - На мою думку, найпоширенішим на Землі є оксид водню — вода. І я хочу прочитати етюд про воду.

“Вранці трави тяжіють від диво — води — роси... Якесь благоденне, неповторне почуття охоплює людину, коли вона вирішує босоніж ступити на них. Роса приємно холодить, наповнює душу і тіло чудодійною прохолодою і животворною силою. А потривожені трави повільно струшують її, ніби прокидаючись, жалкують за втраченим сном. Нахились і краплини життя, ніби дорогоцінні перли, опустяться на твої долоні безцінним скарбом, скарбом життя, скарбом вічності. Напийся житньої роси і відчуєш, як настає полегшення, а на твоєму обличчі, коли ти вмиєшся вранішньою росою, осідає земна краса. Земля дарує тобі її як безцінний дар. Тебе полонять росяні чари. Візьми в долоні росяний бальзам і напийся. І ти відчуваєш як земна сила передає тобі мудрість і щось таємне, чого не можна досягнути розумом”.

Учитель: - Ви почули слово “етюд”, що називається етюдом?

Учень: - Етюд походить від французького “етюде” — вивчення. У літературі — це невеликий за обсягом твір, який легко сприймається і вивчається. В українській літературі етюди створювали М.Коцюбинський, І. Нечуй-Левицький, Панас Мирний.

Учитель: - Хто ще звертається у своїй діяльності до етюдів?

Учень: - До етюдів звертаються художники. Етюд живопису — це твір, виконаний із метою вивчення, він служить підготовчим матеріалом для великої картини, скульптури, мозаїки. Етюди виконують скульптори, живописці, графіки. Для написання картини “Поява Христа народу” художник Іванов намалював 140 етюдів. Велику кількість етюдів створив Т.Шевченко, коли вчився в художній академії.

Учень: - Я хочу доповнити. Музичні етюди — це інструментальні твори, п’єси, які використовують класичні, технічні прийоми гри і застосовуються для покращення техніки виконання або техніки гри. Етюди об’єднують у етюдні збірники, що допомагає оволодіти технікою виконання музичних творів. Відомі знамениті етюди для фортепіано Рахманінова, Чайковського, Бетховена, Моцарта. Неперевершеними майстрами етюдів були Шуман, Ліст, Дебюссі, Скрябін, Прокоф’єв. Справжнім віртуозом етюдів був Паганіні. Етюди він виконував на одній струні.

Учитель: - Вслухайтесь у звуки етюд Моцарта “Революційний”. Яка буря? Це — революція в душі композитора. Вслухайтесь в її звуки.

(Звучить етюд Моцарта “Революційний”)

Учитель: Наш урок — це урок-етюд, який присвячений дивним речовинам, що панують на нашій дивній планеті, ім’я цим речовинам —

ОКСИДИ. Ми повинні вивчити класифікацію оксидів, їхні властивості, добування. Що називається оксидами?

Учень: - Оксиди — це складні речовини, молекули яких складаються з двох елементів, один з яких кисень. Наприклад: CuO , NO , P_2O_5 .

Учитель: - Назвіть оксиди: CrO , Cr_2O_3 , Al_2O_3 , MgO , K_2O .

Учень: - Якщо елемент утворює кілька оксидів, то в назві вказується валентність елемента. CrO — оксид хрому (II), Cr_2O_3 - оксид хрому (III), Al_2O_3 - оксид алюмінію, MgO - оксид магнію, K_2O - оксид калію.

Учитель: - За властивостями оксиди поділяються на солетворні і не-солетворні. Які оксиди називаються, на вашу думку, солетворними?

Учень: - Солетворні — це оксиди, які за умови взаємодії між собою утворюють солі. Наприклад: $\text{CaO} + \text{CO}_2 = \text{CaCO}_3$. До таких оксидів належить більшість оксидів. Наприклад, K_2O , P_2O_5 .

Учитель: - Які оксиди називаються несолетворними?

Учень: - Несолетворні — це оксиди, що не утворюють солей. До них належать: CO , NO , N_2O .

Учитель: - За властивостями оксиди поділяються на основні, кислотні, амфотерні. Проробіть лабораторний дослід: до оксиду кальцію долийте соляної кислоти, до оксиду магнію долийте сірчаної кислоти. Запишіть рівняння реакції.

Учень: - Оксиди під час взаємодії з кислотами утворюють сіль та воду:



Учитель: - Які оксиди називаються основними?

Учень: - **ОСНОВНИМИ** називаються оксиди, які за умови взаємодії з кислотами утворюють сіль і воду. До основних оксидів належать CaO , MgO , K_2O , FeO , BaO , Na_2O .

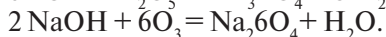
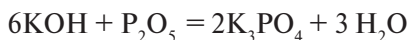
Учитель: - Проробимо лабораторний дослід № 2. Вам видана вапняна вода Ca(OH)_2 . Візьміть коктейльні палички і продуйте обережно через вапняну воду повітря, що ви видихаєте. Що спостерігаєте?

Учениця: - У повітрі, що ми видихаємо, міститься підвищена кількість вуглекислого газу — 4%. Отже, вуглекислий газ вступає в реакцію з гідроксидом кальцію: $\text{Ca(OH)}_2 + \text{CO}_2 = \text{CaCO}_3 + \text{H}_2\text{O}$.

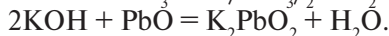
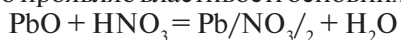
Вапняна вода мутніє, випадає осад, утворюється сіль і вода. **КИСЛОТНИМИ** називаються оксиди, що взаємодіють з лугами, утворюючи сіль і воду.

Учитель: - До кислотних відносяться оксиди CO_2 , P_2O_5 , NO_2 . Запишіть рівняння реакції P_2O_5 з KOH , SO_3 з NaOH .

Учень: - Це кислотні оксиди:



Учитель: - Є група оксидів, що взаємодіють з кислотами і лугами, тобто проявляє властивості основних і кислотних оксидів. Наприклад:



Зробіть висновок, які оксиди називаються амфотерними.

Учень: - АМФОТЕРНИМИ називаються оксиди, що проявляють властивості основних і кислотних оксидів. До амфотерних відносяться Al_2O_3 , PbO , Cr_2O_3 .

Учитель: - Охарактеризуйте можливий агрегатний стан оксидів.

Учень: - Якщо оксиди є основними сполуками на Землі, то вони знаходяться в трьох агрегатних станах: CO_2 , 6O_3 , NO_2 – гази, H_2O – рідина, найбільш поширена на Землі, займає 71 % планети, Al_2O_3 , P_2O_5 , CaO , MgO – це тверді речовини.

Оксиди є розчинними і нерозчинними у воді. Можуть утворювати гірські породи, руду металів, мати різний колір.

Учитель: - Фізичні властивості з'ясували, переходимо до хімічних властивостей оксидів.

Оксиди взаємодіють з водою: 1. Проробимо лабораторний дослід. Візьміть оксид кальцію – CaO і долийте обережно води. Що спостерігаєте?

Учень: - Проходить реакція: $\text{CaO} + \text{H}_2\text{O} = \text{Ca}/\text{OH}/2$.

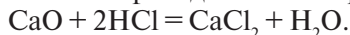
Учитель: - Візьміть пробірки, в яких свіжо приготований оксид фосфору, долийте води. Що спостерігаєте?

Учень: - $3\text{H}_2\text{O} + \text{P}_2\text{O}_5 = 2\text{H}_3\text{PO}_4$.

Оксид фосфору розчиняється у воді.

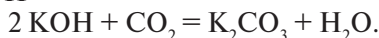
Учитель: - Оксиди взаємодіють з кислотами. Проробіть лабораторний дослід: візьміть оксид кальцію і додайте соляну кислоту. Спостерігайте, що проходить. Запишіть рівняння реакції.

Учень: - Проходить хімічна реакція:



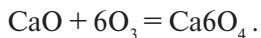
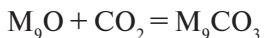
Учитель: - Самостійно проробіть реакцію між оксидами магнію і фосфорною кислотою – H_3PO_4 .

Оксиди взаємодіють з лугами; проробіть реакцію оксид вуглецю (IV) і KOH



Запишіть рівняння реакцій самостійно: $\text{NaOH} + \text{P}_2\text{O}_5$.

Оксиди взаємодіють між собою, проходить реакція сполучення. Що називається реакцією сполучення? Запишіть рівняння реакцій:



Учитель: - Ви познайомилися з дивним класом неорганічних сполук — оксидами. А тепер відправляємося в мандрівку.

Дуже давно людина звернула увагу на різні кольори, що зустрічаються у природі. Фантазія створювала картини, які людина переносила на скелі, малювала тими фарбами, що дарувала матінка Земля. І виявилось, що більшість фарб, якими ми з вами малюємо, — це оксиди.

Давайте здійснимо екскурсію у світ фарб. Чорна фарба. Її називають фарбою ночі, фарбою смутку. Завдяки їй художник може передати на картині смуток, горе, або велич володарки-ночі, або чорні сили, що приносять жах, неміч. Формула чорної сили: $\text{FeO} \cdot \text{CaO} \cdot \text{Al}_2\text{O}_3$. Менделєєв підібрав темні кольори фарб, серед яких переважала чорна, і запропонував художнику Куїнджі намалювати ніч. Завдяки фарбам, які підібрав Менделєєв, була намальована одна з великих і знаменитих картин талановитого художника “Ніч на Дніпрі”.

Учениця: - Цією фарбою я люблю виконувати графічні роботи. У непомітних лініях, що утворюють картину, або графічну роботу своя краса і неповторність, те велике і неповторне, що дає чорна фарба.

Учитель: - Коричневу фарбу називають королівською фарбою, тому що саме вона надає картині багатства і величності. Погляньте на картини, на яких зображено державних мужів. Майже всі вони намальовані в коричневих тонах. Формула “королівської” фарби $\text{MnO} \cdot \text{MnO}_2 \cdot \text{Mn}(\text{OH})_2$.

Учень: - Я хочу звернутися до картин Брюллова. У них — дивне поєднання коричневих тонів з голубим. Особливо у картині “Останній день Помпеї”. Більшість людей на картині мають одяг, який художник зображує в красивих коричневих відтінках. Яке багатство і який трагізм!

Учитель: - Білий колір робить картину світлою, ніжною. Біла фарба дає змогу створити у поєднанні з іншими кольорами ніжну гаму відтінків, які надають картинам чарівності і неповторності. Подивіться на картини І. Левітана. Скільки золотистості, ніжності і неповторності, сонячності, наприклад, у картині “Золота осінь”. Формула білої фарби — PbO — свинецьове білило, яке використовується в керамічному живописі.

Учень: - А я знаю TiO_2 — титанове білило, його широко використовують для одержання білого скла, для додавання до олійних фарб. Воно дає чисті відтінки фарб. Подивіться на хмари, що на картинах. Які вони чисті і прозорі! Це досягається завдяки титановому білилу.

Але найдавнішим стійким білилом є цинкове білило. Однак при змішуванні з іншими фарбами воно не дає чистоти відтінку, робить відтінок тьмяним. Цинкове білило любив Мене. Його картини сприймаються не-

наче крізь туман, що робить їх загадковими досить своєрідно використовував цинкове білило Пікассо. За допомогою нього він досяг неповторних контрастів.

Учитель: - Синій колір — один із пануючих кольорів у природі. Скільки разів дивитесь на небо, стільки разів бачите різні його відтінки. А на якій картині немає голубого чи синього кольору? синій колір — красиво оселився в очах людей, на прапорі нашої країни. Він символізує чисте українське небо. А яка чиста синь на українському фарфорі, майоліці! Синій колір нам дарує кобальт синій - CoOAl_2O_3 .

Учень: - Синя фарба — це фарба, без якої не обійдеться жоден художник. Мені дуже подобаються голубі і сині кольори в Петриківському розписі. Це — чисто український жанр живопису, красивий і неповторний. Сині кольори захоплюють мене в роботах Катерини Білокур.

Учитель: - Кольором життя називають зелений колір. Формула фарби — $\text{CrO}_3\text{I}_2\text{O}_3$.

Учень: - Зелений колір — це заспокійливий колір. Він має близько 500 відтінків. Усі вони зустрічаються у природі. Їх найчастіше сприймає людське око.

Учитель: - До жовтих кольорів належить охра світло-жовта — $\text{Fe}_2\text{O}_3\text{Al}_2\text{O}_3$, крон жовтий - $\text{ZnOCrOK}_2\text{O}$. Це колір сонця і радості.

Ви здійснили дивну мандрівку у світ дивних фарб. Яка дивна мандрівка у невідомий світ оксидів. Вам сьогодні розкрили світ дивних сполук, які досить поширені, можна сказати, пануючі на земній кулі. Дивний світ, який робить вас багатими знаннями.

Домашнє завдання: Вам необхідно написати 5 рівнянь реакцій, що підтверджують властивості оксидів. Написати етюд про один з оксидів і вивчити § 33.

Список рекомендованої літератури

Розділ перший. Загальні основи сугестопедії

1.1. Передумови появи та розвитку сугестопедії

1. *Близниченко Л.А.* Сугестологія // УРЕ. — К., 1984. — Т.11. — 607с.
2. *Лозанов Г.К.* Сугестология и сугестопедия — теория и практика. — София, 1971.
3. *Лозанов Г.К.* Сугестология. — София: Наука и изкуство, 1971.
4. *Лозанов Г.К.* Сугестология и сугестопедия / Работен документ за международното експертно съвещание на ЮНЕСКО. — София, 1978.
5. *Лозанов Г.К.* Същност, история и експериментални перспективи на сугестопедичната система при обучението по чужди езици // Сугестология и сугестопедия. — 1975. - №1.
6. *Матвеев Д.* Физиологические основы сугестии и сугестопедии / Проблемы сугестологии. — София, 1973. — С.152-158.
7. *Пальчевський С.С.* Сугестопедагогіка. — Рівне: РДГУ, 2002. — С. 12-36.
8. *Шварц И.Е.* Внушение в педагогическом процессе. — Пермь, 1971. — 301с.
9. *Шехтер И.Ю.* Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении // Вопросы философии. — 1977. - №12. — С.68-75.
10. *Belanger-Popvassileva B.* La Mйthode Lozanov et la formation des professeurs // The Canadian Modern Language review. — Ontario - 1979. — V.35. — No.4. — P.559-566.
11. *Bancroft W.J.* The Lozanov Method and its American Adaptation // The Modern Language Journal. — 1978. No. 4. April. — P.167-175.

1.2. Сугестопедія як один із напрямів сугестопедагогіки

1. *Бассин В.С., Шехтер И.Ю.* О психологических и методических аспектах системы обучения языку по Г.К. Лозанову // Проблемы суггестологии. — София, 1973. — С. 106-111.

2. *Бехтерев В.М.* Объективная психология. — М.: Наука, 1991. — 476 с.

3. *Бехтерев В.М.* Внушение и воспитание // Объективное изучение личности: Избранные труды по психологии личности в 2-х томах. — Санкт-Петербург: Алетейя, 1999. — Т. 2. — С. 151-160.

4. *Бехтерев В.М.* Сознание и его границы // Психика и жизнь: Избранные труды по психологии личности в 2 томах. — Санкт-Петербург: Алетейя, 1999. — Т.1. — 225 с.

5. *Вельвовский И.З.* Болгарский метод суггестопедии как метод психогигиенопедии — вклад в психогигиену умственного труда и педагогику // Проблемы суггестологии. — София, 1973. — С. 92-95.

6. *Владимирский Ф.* Внушение, его социальное и педагогическое значение и экспериментально-педагогические методы исследования внушаемости детей. — Харьков, 1914.

7. *Евгришина М.* Мы вложим в подсознание ваших детей столько информации, сколько нам нужно... // Факты. — 1998. — 21 октября.

8. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: Высшая школа, 1986. — 102 с.

9. *Каструбин Э.М.* Ключ к тайнам мозга. — М.: Триада, 1995. — 239 с.

10. *Кравков С.В.* Внушение / Педагогика и психология внушения / — М., 1924.

11. *Ковалев А.Г.* Психология личности. — М.: Просвещение, 1970.

12. *Ковалев А.Г.* Взаимовлияние людей в процессе общения и формирования общественной психологии // Ученые записки Ленинградского педагогического института им. А.И.Герцена. — Л., 1964. — Т. 254.

13. *Константиновский М.* Во сне или наяву // Семья и школа. — 1970. — №8. — С.18-20.

14. *Константиновский М.* Днем или ночью // Семья и школа. — 1970. — №10. — С. 24-26.

15. *Лозанов Г.К.* Суггестология. — София: Наука и искусство, 1971.

16. *Лутай В.С.* Філософія сучасної освіти. — К.: Центр “Магістр-S” Творчої спільки вчителів України, 1996. — 256 с.

17. *Маслоу А.* Психология бытия. — М.: Рефл.—Бук, 1997.

18. Матеев Д. Физиологические основы суггестии и суггестопедии // Проблемы суггестологии. — София, 1973. — С. 152-158.
19. Малярова Н. Человек-компьютер // Труд. — 1991. — 1 февраля.
20. Моргунов В.Ф. Суггестопедия в свете современной психологии учения // Советская педагогика. — 1978. — №1. — С. 77-86.
21. Мороз О. На перепутьях познания. — М.: Знание, 1990. — 62 с.
22. Пальчевський С.С. Суггестопедagogіка. — Рівне: РДГУ, 2002. — С. 36-49
23. Перевозчиков А.Н. Феномен? Синдром? Или? — М.: Знание, 1990. — 47 с.
24. Пископель А.А. Природа человека в концепции А. Маслоу // Вопросы психологии. — 1999. — №2. — С. 75-86.
25. Поршнев Б.Ф. Социальная психология и история. — М.: Наука, 1966.
26. Поршнев Б.Ф. Контрсуггестия и история // История и психология. — М.: Наука, 1971.
27. Психология: словарь / Под ред. А.В. Петровского и М.П. Ярошевского. — М.: Изд-во политической л-ры, 1990. — 492 с.
28. Рейдер Е.Г., Либих С.С. Запоминание языкового материала в условиях мышечной релаксации и аутогенной тренировки // Вопросы психологии. — 1967. — №1.
29. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию: становление человека. — М.: Прогресс, 1994. — 480 с.
30. Сорокин П. Человечество. Цивилизация. Общество. — М., 1992.
31. Татенко В.О. Методологічний аналіз соціально-психологічної сутності навчання (сугестії) // Психологія: Республіканський науково-методичний збірник. — К.: Радянська школа, 1976. — Випуск 15. — С. 3-10..
32. Телешовская М.Э. Учитесь властвовать собой. — К.: Здоров'я, 1990. — 92 с.
33. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установок. — Тбилиси: Изд-во АН Груз.ССР, 1961.
34. Шварц И.Е. Внушение в педагогическом процессе. — Пермь, 1971. — 304 с.
35. Шувалова И.В. Психологические факторы интенсивности суггестопедии Г.Лозанова // Иностранные языки в школе. — 1991. — №4. — С. 47-51.

1.3. Теоретичний аналіз джерел сугестопедії

1. *Востриков А.А.* Особенности использования внушения в суггестивно-программированом методе обучения // Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в педагогическом процессе. — Пермь: ПГПИ, 1979. — С. 98-103.

2. *Лозанов Г.К.* Основы суггестологии // Проблемы суггестологии. — София, 1973. — С. 55-70.

3. *Лозанов Г.К.* Суггестология. — София: Наука и искусство, 1971. — 517 с.

4. *Лозанов Г.К.* Суггестология и суггестопедия: Автореф. Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / София, НИИ суггестологии. — С., 1970.

5. *Лозанов Г.К.* Суггестология // Методика преподавания иностранных языков за рубежом / Сост. Е.В. Синявская, М.М. Васильева, Е.В. Мусницкая. — М.: Прогресс, 1976. — Вып. 2. — С. 195-225.

6. *Пальчевський С.С.* Суггестопедagogіка. — Рівне: РДГУ, 2002.

7. *Шварц И.Е.* Внушение в педагогическом процессе. — Пермь, 1971. — 304 с.

1.4. Суггестологічні основи суггестопедичної теорії Г.К. Лозанова

1. *Гансберг Ф.* Творить и наслаждаться творчеством. — М.: Государственное издательство, 1920.

2. *Гатева Е.* Глобализирано художествено изграждане на суггестопедичния учебен процес. — София: Научноизследователски институт по суггестология, 1982.

3. *Жураковский Г.Е.* Очерк по истории античной педагогики. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.

4. *Лихачев Б.Т.* Принципы эстетического воспитания советских школьников и критика буржуазных художественно-педагогических концепций // Проблемы социалистической педагогики. — М.: Педагогика, 1973.

5. *Лозанов Г.* Основи на суггестологията // Проблеми на суггестологията: Материали на I международен симпозиум по проблеми на суггестологията. — София: Наука и искусство, 1973.

6. Лозанов Г. Сугестология и сугестопедия / Работен документ на международното експертно съвещание на ЮНЕСКО. — София, 1978.
7. Неменский Б.М. Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление / под ред. А.В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989.
8. Неменский Б.М. Мудрость красоты. — М.: Просвещение, 1987. — 254 с.
9. Пальчевський С.С. Сугестопедагогіка. — Рівне: РДГУ, 2002. — С. 36-49.
10. Пискунов А.Н. Теория и практика трудовой школы в Германии. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963.
11. Пискунов А.И. Шаррельман Г. // Педагогическая энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия, 1968. — Т.4. — С. 687-688.
12. Пискунов А.И. Гансберг Ф. // Педагогическая Энциклопедия. — М.: Советская энциклопедия, 1964. — Т.1. — С. 483-484.
13. Примо В. «Външното» и «вътрешното» при обучението // Педагогическая практика. — Варна, 1926. — №3. — 42 с.
14. Примо В. и Тодоров Н. Как да смятаме с първаците. — Сливен: Модерно изкуство, 1922. — 387 с.
15. Рескин Дж. Лекции об искусстве. — М.: Изд-ние магаз. «Книжное дело», 1900.
16. Степанов Ю.С. Семиотика. — София: Народная просвета, 1979.
17. Чакъров С. Един нов. учителски тип // Училищна практика. — Шумен: Печат. «Сп. Попов», 1907. - №1. — С. 27-37.
18. Шарелман Х. Път към силата. II част от Възбудително обучение. — Прев. от немски. — Търново: Печат Церовски, 1910.
19. Шарелман Х. Възбудително обучение. Прев. от немски. — София: книж. Лесичков, Шумен, 1909.
20. Шацкий С.Т. Педагогические сочинения. В 4 т. / АПН РСФСР. — М., 1962. — Т.1.

Розділ другий. Теорія і практика сугестопедичного навчання освіти

2.1. Сугестопедична навчальна система

1. *Бассин В.Ф., Шехтер И.Ю.* О психологических и методических аспектах системы обучения языку по Г. Лозанову. // Проблемы сугестологии. — София, 1973. — С. 106-111.
2. *Богоявленский Д.Н., Менчинская Н.А.* Психология усвоения знаний в школе. — М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. — 347 с.
3. *Вельвовский Н.З.* Болгарский метод сугестопедии как метод психогигиенопедии — вклад в психогигиену умственного труда и педагогику // Проблемы сугестопедии. — София, 1973. — С. 92-95.
4. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н. Скаткина. — 2-е изд. — М.: Педагогика, 1982. — 318 с.
5. *Кабанова-Меллер Е.Н.* Психология формирования знаний и навыков у школьников. — М.: АПН РСФСР, 1962. — 376 с.
6. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: Высшая школа, 1986. — 103 с.
7. *Лозанов Г.К.* Не логикой единой // Литературная газета. — 1975. — 26 марта.
8. *Лозанов Г.К.* Същност, история експериментални перспективи на сугестопедичната система по обучението по чужди езици // Сугестология и сугестопедия. — 1975. — №1.
9. *Молибог А.Г.* Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе. — М.: Высшая школа, 1971. — 296 с.
10. *Онищук В.А.* Дидактика как наука и учебный предмет // Дидактика современной школы / Под ред. В.А. Онищука. — К.: Рад. шк., 1987. — С. 6-34.
11. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. — М.: Изд-во МГУ, 1975. — 343 с.
12. *Шувалова И.В.* Психологические факторы интенсивности сугестопедии Г.К. Лозанова // Иностранные языки в школе. — 1991. — №4. — С. 47-51.
13. *Bancroft W.J.* The Lozanov Method and its American Adaptation // The Modern Language Journal. — 1978. No. 4. April. — P. 167-175.

14. *Belanger-Popvassileva B.* La Mйthode Lozanov et la formation des professeurs // *The Canadian Modern Language Review*. – Ontario/ – 1979. – V.35. – No.4. – P.559-566.

2.2. Проектування процесу сугестопедичного навчання

2.2.1. Визначення цілей та завдань сугестопедичного навчання

1. *Дубровский А.А.* Открытое письмо врача учителю. – М.: Просвещение, 1988.

2. *Дубровский А.А.* Лечебная педагогика. – М.: Просвещение, 1989.

3. *Гончаренко С.У., Мальований Ю.І.* Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти // *Рідна школа*. – 1994. – №10.

4. Концепція інтегративної українознавчої валеологічної освіти в Україні (за розробкою академіка АН Вищої школи, лауреата Міжнародної премії ім. Г.Н. Гердера П.П. Кононенка “Система національної освіти” // *Освіта*. – 1996. – 24 липня.

5. *Киричук О.В.* Нові обрії психологічної науки // *Радянська школа*. – 1991. – №1. – С. 3-7.

6. *Лозанов Г.К.* Сугестология. София: Наука и искусство, 1971. – 517 с.

7. *Лозанов Г.К.* Не логикой единой // *Литературная газета*. – 1975. – 26 марта.

8. Научная сесия «Проблеми на сугестологията и сугестопедията». – София: Научноизследователски институт по сугестология, 1989. – 36 с.

9. *Руденко О.В.* Актуальні питання шкільної психології та лікувальної педагогіки // *Початкова школа*. – 1990. – №9.

10. Учитель в группе риска // *Вечерние вести*. – 2000. – 11 февраля.

11. *Френс С.* Педагогічні інваріанти // *Рідна школа*. – 1993. – №3. – С. 20-24.

2.2.2. Принципи та закономірності сугестопедії.

1. *Бассин Ф.В.* К проблеме бессознательного // *Вопросы философии*. – 1962. – №7. – С. 112-124.

2. *Бассин Ф.В., Рожнов В.Е.* О современном подходе к проблеме неосознаваемой психологической деятельности (бессознательного) // *Вопросы философии*. – 1975. – №10. – С. 94-109.

3. Войди в новую школу // *Учительская газета*. – 1988. – 18 октября.

4. *Дубровский А.А.* Открытое письмо врача учителю. — М.: Просвещение, 1988. — 27 с.
5. *Галузинський В.М., Євтух М.Б.* Педагогіка: теорія та історія. — К.: Вища школа, 1995. — 236 с.
6. *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учения о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии. — М.: Просвещение, 1966. — С. 87-94.
7. *Леонтьев А.А.* Психолингвистические единицы и порождения речевого высказывания. — М.: Наука, 1969. — 307 с.
8. *Леонтьев А.Н.* Деятельность и личность // Вопросы философии. — 1974. — №5. — С.65-79.
9. *Лозанов Г.К.* Сугестология. — София: Наука и изкуство, 1971. — 517 с.
10. *Лозанов Г.* Сугестология и сугестопедия / Работен документ на международното експертно съвещание на ЮНЕСКО. — София, 1978.
11. *Лозанов Г.К.* Сугестологическое воспитание и обучение по всем предметам в десятом классе средних общеобразовательных школ // Проблемы на сугестологията. — София, 1973.
12. *Лозанов Г.К.* Основы сугестологии // Проблемы на сугестологията. — София, 1973.
13. *Лозанов Г.К.* Сугестология и сугестопедия // Работен документ за международното експертно съвещание на ЮНЕСКО. — София. — 1978.
14. *Матеев Д.* Физиологические основы сугестии и сугестопедии // Проблемы сугестологии. — София, 1973.
15. *Моргун В.Ф.* “Сугестопедія” в світлі сучасної психології учіння // Советская педагогика. — 1978. — №1. — С. 77-86.
16. *Поршнев Б.Ф.* Контрсугестия и история // История и психология. — М., 1971.
17. *Привдизцев В.* Уходит эпоха рыб // Посредник. — 1996. — 7 липня.
18. *Пригожин И., Стенгерс И.* Порядок из хаоса (новый диалог человека с природой): Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1986. — 431 с.
19. *Сорос Джон.* Советская система: к открытому обществу: Пер. с англ. — М.: Политиздат, 1991. — 220 с.
20. *Шувалова И.В.* Психологические факторы интенсификации сугестопедии Г. Лозанова // Иностранные языки в школе. — 1991. — №4. — С. 47-51.

2.2.3. Мотивація сугестопедичної навчальної діяльності

1. *Бжалава И.Т.* Психология установки и кибернетика. — М.: Наука, 1966. — 250 с.
2. *Бассин Ф.В.* К проблеме бессознательного // Вопросы философии. — 1962. — №7. — С. 112-124.
3. Войдем в новую школу: отчет о четвертой встрече педагогов-экспериментаторов, педагогов-ученых и публицистов // Учительская газета. — 1988. — 18 октября.
4. *Лозанов Г.К.* Сугестология. — София: Наука и искусство, 1971. — 517 с.
5. *Лозанов Г.К.* Не логикой единой // Литературная газета. — 1975. — 26 марта.
6. *Лозанов Г.К.* Сугестология и сугестопедия // Работен документ за международното експертно съвещание на ЮНЕСКО. — София: Наука и искусство, 1978.
7. *Прангвишвили А.С.* Исследования по психологии установки. — Тбилиси: Ин-т психологии им.Д.Н. Уznaдзе, 1967. — 238 с.
8. *Сухомлинский В.О.* Серце віддаю дітям. — К.: Радянська школа, 1987.
9. *Узнадзе Д.Н.* Экспериментальные основы психологии установки // Экспериментальные исследования по психологии установки. — Тбилиси: Изд-во АН Груз. ССР, 1958. — С. 48-63.

2.2.4. Принципи відбору і структурованих змісту освіти в сугестопедичному навчанні

1. *Вернадский В.И.* Труды по всеобщей истории науки. — М.: Наука, 1988.
2. *Вайценбаум Джон.* Возможности вычислительных машин и человеческий разум. — М.: Наука, 1982. — 203 с.
3. Введение в философию / Под ред. И.Т.Фролова. — М.: Политиздат, 1990. — Т.1.
4. *Гатева Е.* Глобализирано художественно изграждане на сугестопедичния учебен процес. — София: Научноизследователски институт по сугестология, 1982.
5. *Гончаренко С.У., Мальований Ю.І.* Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти // Рідна школа. — 1994. — №10. — С. 30-33.
6. *Зінченко В.П.* Освіта. Мистецтво. Культура // Початкова школа. — 1990. — №9. — С. 2-9.

7. Курганов С. Школа диалога культур // Народное образование. — 1991. — №2. — С. 52-62.
8. Лернер И.Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. — М.: Просвещение, 1982. — 196с.
9. Лутай В.С. Філософія сучасної освіти. — К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. — 255 с.
10. Неменский Б.М. Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989. — С. 103-133.
11. Неменский Б.М. Мудрость красоты. — М.: Просвещение, 1987. — 254 с.
12. Пригожин И. Делать не физику Бога, а физику человека // Известия. — 1993. — 24 июля.
13. Семенов-Тянь-Шаньский В.П. География и искусство // География в школе. — 1993. — №2.
14. Сухомлинський. Серце віддаю дітям. — К.: Радянська школа, 1987. — С. 15-234.

2.3. Засоби сугестопедичного навчання.

1. Гатева Е. Глобалізовано художественно изграждане на сугестопедичния учебен процес. — София.: Научноизследователски институт по сугестология, 1982.
2. Даскалова З.С. Математика за 1 клас. Ръководство за учителя на училищата, работещи по сугестопедичната учебна система. — София, 1976.
3. Лозанов Г.К. Сугестологична теория на комуникациите и учебният процес // Сугестология и сугестопедия. — София: Наука и изкуство, 1975.
4. Лозанов Г.К. Сугестология и сугестопедия // Работен документ за международното експертно съвещание на ЮНЕСКО. — София: Наука и изкуство, 1978.
5. Основы педагогического мастерства / Под ред. И.А. Зязюна. — М.: Просвещение, 1989. — 302 с.
6. Станиславський К.С. Собрание сочинений: В 9 т. / Гл. ред. О.Н.-Ефремов. — М.: Искусство, 1989. — Т. 2: Работа актера над собой. — 508 с.
7. Delletre E. et A.Delorge, Agir, penser, calculer, 3^e annce d'ytudes sixieme edition, Labor, Bruxelles 3, 1966.

2.4. Взаємозв'язок сугестопедичних методів навчання з традиційними

1. Дидактика современной школы / Под ред. В.А. Онищука. — К.: Радянська школа, 1987. — 350 с.
2. *Дубровский Д.И.* Психологические явления и мозг. — М.: Наука, 1971. — 386 с.
3. *Востриков А.А.* Особенности использования внушения в суггестивно-программированом методе обучения // Взаимосвязь осознаваемых и неосознаваемых компонентов психики в педагогическом процессе. — Пермь, 1979. — С. 99-103.
4. *Гегечкори Л.Ш.* Системный подход к обучению языкам взрослых // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1979. — Вып. 5.
5. *Звегинцев В.А.* Проблема взаимоотношения языка и мышления в НТР // Вопросы философии. — 1977. — №4. — С. 88-102.
6. *Китайгородская Г.А.* Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: Изд-во МГУ, 1986. — 176 с.
7. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: Высшая школа, 1986. — 102 с.
8. *Лозанов Г.К.* Не логикой единой // Литературная газета. — 1975. — 26 марта.
9. *Лозанов Г.К.* Суггестология. — София: Наука и искусство, 1971. — 517 с.
10. *Лозанов Г.К.* Суггестопедия в преподавании иностранных языков // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1979. — Вып. 5. — 159 с.
11. *Петрусинский В.В.* Суггестокрибернетический интегральный метод ускоренного обучения // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1977. — Вып. 3. — 182 с.
12. *Шехтер И.Ю.* Роль смыслообразовательных процессов при речепорождении // Вопросы философии. — 1977. — №12. — С. 68-75.

2.5. Основні форми сугестопедичного навчання

1. *Даскалова З.С.* Математика за 1 клас. Ръководство за учителя на училищата, работещи по сугестопедичната учебна система. — София, 1976.

2. Даскалова З., Димитрова С. Математика за II клас. Ръководство за учителя на училищата, работещи по сугестопедичната учебна система. — София, 1976.

3. Лозанов Г.К. Суггестопедия в преподавании иностранных языков // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. — М.: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1979. — Вып. 5. — С. 49-54.

4. Френе С. Педагогічні інваріанти // Рідна школа. — 1993. — №3. — С. 20-24.

5. Чубукова Т. Суггестопедический подход в обучении общественным предметам старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 1995. — 135 с.

2.6. Контроль та оцінка сугестопедичної навчальної діяльності

1. Гатева Е. Земята на децата. — София: Научноизследователски институт по сугестология, 1978.

2. Гатева Е. Глобализирано художественно изграждане на сугестопедичния учебен процес. — София.: Научноизследователски институт по сугестология, 1982.

3. Даскалова З.С. Усвоение нового математического материала для первого класса при воздействии некоторых форм сугестопедического искусства // Материалы научной конференции научных институтов Министерства народного просвещения. — София, 1982.

4. 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.

5. Лозанов Г.К. Суггестопедия в преподавании иностранных языков // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1979. — Вып. 5. — С. 49-54.

6. Пальчевський С.С. Сугестопедagogіка. — Рівне: РДГУ, 2002. — С. 174-179.

7. Чубукова Т. Суггестопедический подход в обучении общественным предметам старшеклассников: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 1995.

Розділ третій. Модель сугестичного навчання ХЕТвоД

3.1. Проблема цілепокладання сучасних моделей сугестопедичного навчання

1. *Гончаренко С.У., Мальований Ю.І.* Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти // Рідна школа. — 1994. — №10. — С. 30-33.
2. *Курганов С.Ю.* Ребенок и взрослый в учебном диалоге /Книга для учителей/. — М.: Просвещение, 1989. — 262 с.
3. *Лозанов Г.К.* Сугестопедия в преподавании иностранных языков // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. М.: МГПИИЯ им. М.Тореза, 1979. — Вып. 5. — С. 49-54.
4. *Лозанов Г.К.* Не логикой единой // Литературная газета. — 1975. — 26 марта.
5. *Лутай В.С.* Філософія сучасної освіти. — К.: Центр “Магістр-S” Творчої спілки вчителів України, 1996. — 256 с.
6. *Мудрик А.В.* Введение в социальную педагогику. — М.: И-тут практической психологии, 1997.
7. *Печчеи А.* Человеческие качества /Пер. с англ. — М.: Просвещение, 1980. — 302 с.
8. *Пригожин И., Стенгер И.* Порядок из хаоса: Новый диалог человека с природой: Пер.с англ. — М.:Прогресс, 1986.— 431 с.
9. *Шестов Л.* Апофеоз беспочвенности: Опыт адогматического мышления. — Л. Изд-во ЛГУ, 1991. — 213 с.
10. *Шувалова И.В.* Психологические факторы интенсивности сугестопедии Г.К. Лозанова // Иностранные языки в школе. — 1991. — №4.
11. *Юлина Н.С.* Философия для детей // Вопросы философии. — 1993. — №9. — С. 151-159.

3.2. Психолого-фізіологічні основи моделі сугестопедичного навчання ХЕТвоД

1. *Адріанов М.С.* Невербальная коммуникация: паралингвистический дискурс // Вопросы психологии. — 1999. — №6. — С. 89-100.
2. *Бжалава И.Т.* Установка как механизм действия внушения // Вопросы психологии. — 1967. — №2 — С. 42-50.

3. *Виготський Л.С.* Наука і мистецтво // Психологія мистецтва. — М.: Педагогіка, 1987. — 341 с.
4. *Гатєва Е.* Глобалізовано художественно изграждане на сугестопедичния учебен процес. — София.: Научноизследователски институт по сугестология, 1982. — 204 с.
5. *Эфроимсон В.П.* «Божий дар» или естественный феномен? // Народное образование. — 1991. — №2. — С. 137-139.
6. *Каструбин Э.М.* Ключ к тайнам мозга. — М.: Триада, 1995. — 239 с.
7. *Леонтьев А.Н.* Деятельность и сознание // Вопросы философии. — 1972. — №12. — С. 132-140.
8. *Ляудис В.Я.* Психологические проблемы развития памяти // Исследование памяти / Под ред. Корж Н.И. — М.: Наука, 1990. — С. 20-45.
9. *Матюшкин А.М.* Психологическая структура, динамика и развитие познавательной активности // Сопросы психологии. — 1982. — №4. — С. 5-7.
10. *Маслоу А.* Психология бытия. — М.: Рефл. — бук, 1997. — 303 с.
11. *Пальчевський С.С.* Сугестопедагогіка. — Рівне: РДГУ, 2002. — С. 189-219.
12. Психология: словарь / Под общей ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского — М.: Политиздат, 1990. — С. 363, 432.
13. *Прангвишвили А.С.* Исследование по психологии установки. — Тбилиси: И-т психологии им. Д.И. Узнадзе, 1967. — 238 с.
14. *Роджерс К.Р.* Взгляд на психотерапию, становление человека: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1994. — 480с.
15. *Рудестан Н.* Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика: Пер. с англ. — М.: Прогресс, 1990. — 368 с.
16. *Шехтер М.С.* Зрительное опознание. — М., 1982. — 278 с.

3.3. Дидактико-методичні основи ХЕТвод

1. *Айян Дж.* Эврика! 10 способов освободить ваш творческий гений. — Санкт-Петербург: Питер, 1997. — 340 с.
2. *Алексеева В.* Эстетическое и художественное воспитание // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. — М.: Педагогика, 1989.
3. *Киричук О.В.* Принцип розбудови іноватійної педагогічної системи освітнього закладу // Рідна школа. — 2000. — №11. — С. 3-9.
4. *Лернер И.Я.* Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории. — М.: Просвещение, 1982. — 196 с.

5. Лоуренс Джон Питер. Учитель из соседнего класса // Первое сентября. — 1990. — Сентябрь.
6. Малафійк І.В. Урок у сучасній школі: питання теорії і практики. — Рівне, 1997. — 175 с.
7. Мейзи Д.М. Лечебное воздействие музыки // Редтерз Дайджест. — 1992. — Октябрь. — С. 8-12.
8. Неменский Б.М. Пути очеловечивания школы // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского, 1989. — С. 103-133.
9. Николін М.М. Подорож у часрівну країну Граматику// Українська мова і література в школі. — 1991. — №2. — С. 12-15.
10. Роман Р.М. Формування педагогічної майстерності майбутніх учителів у вищій школі США: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01. — К., 1993.
11. Рубинштейн М.М. История педагогических идей в ее основных чертах. — Иркутск, 1922.
12. Семенов-Тянь-Шанський В.П. География и искусство // География в школе. — 1993. — №2. — С. 27-33.

Навчальне видання

Пальчевський Степан С.єрґійович

Сугестопедія:

історія, теорія, практика

Навчальний посібник

Редактор *Білокурсський Сергій Петрович*

Коректор *Наслєдова Тетяна Анатоліївна*

Комп'ютерна верстка *Петриченко Валентин Володимирович*

Дизайн обкладинки *Сидоренко Марія Олексіївна*

Підписано до друку 20.03.2006 р.
Формат 60х84/16. Друк офсетний.
Папір офсетний. Гарнітура Newton C.
Ум. друк. арк. 40,0; Обл.— вид. арк.— 15.96
Наклад 1000 прим.

Зам. № _____

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