

Міністерство освіти України
Харківський художньо-промисловий інститут

№12



**ПЕДАГОГІКА, ПСИХОЛОГІЯ
ТА МЕДИКО-БІОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ**

ХАРКІВ 1999

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ ХУДОЖНЬО-ПРОМИСЛОВИЙ ІНСТИТУТ

№12

ПЕДАГОГІКА, ПСИХОЛОГІЯ ТА
МЕДИКО-БІОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ
ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ І СПОРТУ

ББК
75.0+75.1

УДК 796.072.2

Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: Зб. наук. пр. під ред. Єрмакова С.С.. - Харків: ХХПІ, 1999. - №12. - 56 с.

(Укр., рос. мов.)

У збірку вміщено статті, що висвітлюють нові технології фізичного виховання молоді і підготовки спортсменів.

Збірник розрахований на вчителів і викладачів фізичного виховання, тренерів і спортсменів.

Рецензенти: кандидат педагогічних наук, доцент Федоров О.М., кандидат педагогічних наук, доцент Грінченко І.Б.

Видається за рішенням Вченої ради Харківського художньо-промислового інституту (протокол № 4 від 27.12.1996 р., протокол № 7 від 23.04.1999 р.) при підтримці фонду “Сприяння освітянським, творчим і спортивним пошукам”.

Збірка затверджена ВАК України і входить до переліку №3 наукових видань, в яких можуть публікуватися основні результати дисертаційних робіт.

Редакційна колегія:

1. Єрмаков С.С. (головний редактор) - доктор педагогічних наук, професор;
2. Бізін В.П. - доктор педагогічних наук, професор;
3. Веріч Г.Є.. - доктор медичних наук, професор;
4. Друзь В.А. - доктор біологічних наук, професор;
5. Клименко А.І. - доктор біологічних наук, професор;
6. Ложкін Г.В. - доктор психологічних наук, професор;
7. Сак Н.М. - доктор медичних наук, професор.

ПРОБЛЕМИ НАЦІОНАЛЬНОГО ПИТАННЯ І НАЦІОНАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ МОЛОДІ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ О.О.ПОТЕБНІ

Юрченко О.В.

Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С. Сковороди

Олександр Опанасович Потебня – відомий усьому світу науковець–мовознавець. Його твори знані і шановані вченими багатьох країн і спадщина Олександра Опанасовича належить не тільки його Батьківщині – Україні, а і всьому світу.

Спектр його наукових інтересів надзвичайно широкий. Він займався філософськими проблемами взаємозв'язку свідомості, мислення і мови, питаннями теорії словесності, дослідженням народної творчості багатьох народів– слав'ян, індоєвропейців, балтійців та взагалі народів всього світу. Наукові концепції Потебні спираються на глибоку народність, історизм і демократизм.

Наукова спадщина вченого – безцінна скарбниця. Проаналізуємо внесок науковця у розбудову теорії національного питання, такого важливого за будь-яких часів і особливо – в наш час становлення української державності.

Рідна земля, український народ, українська мова надихали Потебню на творчу працю. Вони визначили наукові інтереси вченого і мету його творчої діяльності. Так він висловився про це в одному з своїх листів: “Обставинами мого життя встановлено те, що при наукових моїх заняттях вихідною точкою моєю, іноді помітною, іноді непомітною для інших, була Малоросійська мова, Малоросійська народна словесність. Якби ця вихідна точка і зв'язані з нею почуття не були мені дані, і якби я не виріс під впливом народних переказів, то навряд чи я став займатися наукою”.

В часи, коли жив і творив Олександр Опанасович, в житті українського народу точилася гостра боротьба проти соціального і національного гноблення. Наш народ боровся за своє визволення, за свою долю, культуру, за своє майбутнє. В ті часи вся українська культура взагалі і українська мова зокрема перебували під забороною російського царату. Уряд не визнавав ні окремої землі – України, ні окремої української мови: “Никакого особенного малоросійського языка не было, нет и быть не может”. З біллю в душі сприймав Потебня такі утиски рідного слова: “Була нива, її витоптали, установили порядок”, “сором і ганьба”.

Потебню завжди хвилювали проблеми зв'язку мови і народності. Його філософські погляди ґрунтуються на глибокому розумінні взаємозв'язку мови і національності. Вчений докладно розглядає походження слова “народ” і стверджує, що “народ” означає збірне значення загалу людей, що розмовляють однією мовою, вважає, що “народність є те, чим один народ відрізняється від іншого”. Він ставить питання про те, чому саме певну сукупність населення вважають одним народом. Аналізуючи відомі концепції пояснення існування народу (єдність території; державного устрою; релігійних уподобань; спільність всіх форм розвитку; єдність способу життя і таке інше), він доходить висновку, що “Ознакою, за якою ми пізнаємо народ, і разом з тим єдиною, незамінною нічим і неодмінною умовою існування народу є єдність мови”.

Вчений розглядає мову як глибоко відмінні системи прийомів мислення. У праці “Мова і народність” пише: “Кожна дрібниця в устрою мови повинна давати без нашого усвідомлення особливі комбінації елементів мислі”. Він зазначає, що вплив кожної дрібниці мови на думку нічим незамінний.

Однією з дорожочінінних здатностей людського духу мовознавець вважає здатність до утворення загальних понять. А кожен народ, за думкою Потебні, відображає у слові не весь зміст поняття, а лише одну з його ознак, яку вважає найважливішою. Народність полягає в тому, як певні думки відбиваються мовою. Ті, що “говорять однією мовою, розглядають різний для кожного в певному слові зміст цього слова під одним кутом, з однієї точки, при перекладі на іншу мову процес ускладнюється, бо тут не тільки зміст, але і уявлення відмінні”. Від знищення мов, знищення навіть найменшого наріччя можна сподіватися лише “зниження енергії мислі”.

В пізнанні, в житті істина, що доступна людському розуму, відносна. І прагнення осягнути істину – лише намагання, тому “зведення різних намагань на одне не є виграти”. Олександр Опанасович зазначає, що “як немислима точка зору, з якої можна було б побачити всі боки речі, так в слові неможливо уявлення, що повністю виключає інше. Так неможлива всеобіймаюча, безумовно краща народність”.

Потебня доходить висновку, що народність є великим історичним рушієм. Вона – засіб виникнення єдності всіх зв’язків між членами одного народу. Із такого розуміння важливої проблеми народності, що хвилювала і Олександра Опанасовича, і сучасну йому наукову і громадську думку, вчений виводить основну задачу мовознавства – вивчення напрямку народної думки.

Як відомо, Олександр Опанасович досконало знав і володів багатьма мовами народів світу – українською, російською, білоруською, чеською, сербською, болгарською, литовською, латишською, французькою, латинською, санскритом. Свою рідну, українську мову любив понад усе. Вивчення української народної творчості, старовинних пам’яток нашої літератури входить майже до всіх його наукових праць. І невід’ємною частиною фактичного матеріалу, що був основою його глибоких теоретичних висновків є життя українського народу, його історія, побут, традиції, уявлення, установки, релігія, прекрасні пісні, поезії, мова. Мові надавав найважливішого значення, бо “через неї відбувається духовне єднання етносу, оскільки у взаємному розумінні того, хто говорить, і того, хто слухає, виростає свідомість і пробуджується почуття їх спорідненості. Такий вплив можливий через особливості мови, адже в ній відбивається світогляд народу”. В часи утиску рідної мови своїми науковими працями, своєю особистою мужністю Потебня відстоював право на існування і вільний розвиток української мови.

Вперше в історії мовознавства вчений надав дослідженням мови системного характеру, розглядаючи мову як систему, обумовлену всіма галузями суспільного життя. Він вивчає мову як явище в її історичному розвитку, вважає, що “мовознавство є історичним”. Досліджує питання історії значень слів, їх форм, історичної фонетики, етимологію.

Пильно вивчаючи слов’янські мови, він довів, що українська мова з російською – рідні брати, а з іншими слов’янськими мовами – двоюрідні та троюрідні. Вперше в історії мовознавства він вивчив і науково визначив діалектні говори української мови, зробив класифікацію та історично датував появу їх ознак.

Тим самим довів, що українська мова була і в найдавніші часи, і існує зараз. Визнаючи існуючу на той час перевагу російської мови, як наукової, над українською, стверджував, що це становище повинно неодмінно змінитися і за українською мовою велике майбутнє.

Палко кохаючи Батьківщину, Потебня був глибоко переконаний у потенційній спроможності кожної мови забезпечити нагальні потреби суспільної практики свого народу. “Нема мови і наріччя, які б не були спроможні стати знаряддям різноманітної і глибокої мислі”, - казав Потебня. Він вважав, що проблеми існування мови або наріччя вирішує не мовознавство і не уряд, а той факт, що мова вже створена народом і тому має право на існування. Такі принципові погляди свідчать про повагу і дбайливе ставлення до інших мов і народів, про його демократизм. Це здобуло прихильність і гарячу підтримку прогресивних суспільних кіл на українських землях та за їх межами.

Результатом аналізу духовного життя, культури людства став особистий внесок Потебні в розробку основ народної психології. Науковець вважав, що дослідження способу мислення, традицій, звичаїв, фольклору народу, взагалі всіх продуктів його психічної діяльності у взаємозв'язку і взаємообумовленості – джерело розуміння етнічної психології народу. Витоки і підвалини народної психології – мова. Така провідна ідея, що знаходиться в основі концепції народної психології Потебні. Він гадав, що у кожного народу – свій особливий світогляд, свідомість, склад думок. Тому-то і потрібна наука, що вивчає закони людського духу, котрі виявляються тоді, коли люди діють як спільність. Через розуміння психології народного духу можна досягнути глибинні основи суспільного розвитку. Такий визначний внесок зробив Потебня в розбудову теорії етнічної психології.

Наукові інтереси Олександра Опанасовича і суспільна практика, національний гніт існуючого державного устрою привели вченого до глибокого аналізу проблеми денационалізації. В роботі “Мова і народність” він зазначає, що денационалізація полягає в тому, що традиції народу, що містяться головним чином в мові, перериваються. Послаблюється зв'язок між дорослими і підрастаючим поколінням, внаслідок чого молодь виходить з-під впливу сім'ї. Він добре розуміє, що при денационалізації той народ, якого пригноблюють, лишається свободи, майна, фактично потрапляє в рабство. При денационалізації створюються умови, неприйнятні для існування пригніченого народу. Разом з тим, створюються передумови для розумового гноблення. В роботі “Мова і народність” вчений показує, що вихованці школи, навчання в якій побудовано на нерідній мові, “будуть у всіх відношеннях нижче тих, яким при вступі в неї потрібно не забувати, а лише вчитися, додаючи шкільні крохи до величезних дошкільних запасів мислі”. Таким чином, він доводить, що для народу, який денационалізують, створюються вкрай погані умови існування. Це визначає його розумову підлеглисть. Далі Олександр Опанасович з біллю зазначає, що місце витіснених форм свідомості заповнить лише “мерзота запустіння”. Лише через довгий час нерідна мова перетворюється народом, стає йому близькою. Між іншим, не тільки нація, яку денационалізують, зазнає збитків, але і та, що денационалізує, теж. І чим морально сильніше і своєрідніше нація, яку поглинають, тим більший розпад вносить вона в ту націю, яка панує над нею.

Таким чином, вчений – мовознавець теоретично обґрунтував, що послідовний націоналізм є послідовним інтернаціоналізмом, що “для існування людини потрібні інші люди, для існування народу – інші народи”. Довів, що насильницька денационалізація українського народу, заборона викладання рідною мовою в школі шкідлива для розвитку народу, русифікація, сполщення знищують його інтелектуальний потенціал.

Всю свою роботу Олександр Опанасович підтримує і захищає рідну

мову. Він не тільки створює власні наукові розвідки про українську мову, її говірки, українські пісні, але і рецензує монографії з фольклористики, мовознавства, займається редакційною роботою, складає український буквар для недільних шкіл, пише переклад “Одисеї” Гомера саме рідною мовою.

Його цікавить не лише наукова робота, а і практична справа виховання підростаючого покоління. Він зазначає, що “коли мова школи відрізняється від мови родини, то школа і домашнє життя будуть зіштовхуватись і боротись”. Він повністю погоджується з передовими науковцями, що денационалізація викликає моральну хворобу, погане виховання, неповне застосування засобів впливу на дитину, взагалі “послаблення енергії думки”. Олександр Опанасович звинувачує школу в тому, що в ній вчать аж п’ять мов та називає її за це “ідіотською”. На думку мовознавця вивчення іноземних мов повинно здійснюватися для практичних цілей, або ж для розширення меж думки. В дитинстві ж такої мети нема і тоді вивчення іноземної мови не додасть нічого до знань дитини, а буде лише заважати їй, знаходячись в її розумі як щось незрозуміле і чуже. Він гнівно звинувачує заборону викладання в школі рідною мовою. Як гарний педагог, розуміє, що дитинство є часом незбагненно – бурхливого розвитку всіх сил дитини. Професор стверджує, що для майбутнього дорослого життя дитині потрібен розум і такі якості характеру, які знадобляться для перетворення життя: “Потрібно вчити дитину розуму, обравши для цього одну мову – мову матер”. В листі до Олени Штейн він показує, що “для розвитку ума потрібно загострення здатності спостереження, утримування в собі, здатності комбінувати, узагальнювати, розподіляти спостереження і перевіряти ці дії. Все це неможливо без мови”. Ступінь володіння мовою – найважливіший вказівник розумового розвитку. Будь-яке здобуття дитини в рідній мові завжди є здобуттям в розумовому розвитку. В роботі “Проблеми денационалізації” наголошує, що свідомий націоналізм висуває потребу дотримування основного педагогічного правила – “не ігнорувати наявними засобами учнів, а користатися ними і розвивати їх”.

Від роздумів про національне виховання дитини Потебня переходить до обґрунтування виховання національно свідомого студента. Роки навчання в вищому учбовому закладі – це час найвишого розвитку інтелектуальних і моральних здібностей людини. В вищій школі проходить становлення спеціаліста, формування його світогляду, життєвих ідеалів і переконань. Педагог зазначає, що для життя потрібна праця і треба виховувати бажання і здатність працювати. Для цього потрібно зміцнювати зв’язок між людьми, а зв’язок цей здійснюється в першу чергу через однакову мову членів суспільства.

Вчений розуміє складність національних почуттів співвітчизників. Каже про те, що наш народ вже не почуває себе настільки українським, наскільки почували себе українцями наші прадіди. Відчувається лише окремішність від росіян. Таке становище викликано тривалою русифікаторською політикою. Хвилює його те, що кращі місцеві інтелектуальні сили бажають працювати тільки в столицях і містах, нехтуючи тим, що серце України – село. Порятунку вбачає в ідеї народності. Закликає до вивільнення від особистих інтересів в ім’я суспільних. Науковець, педагог переконаний в тому, що прогрес починається від відданих народу особистостей.

Олександр Опанасович наголошує, що ідея національності “одна здатна пробудити і любов до науки і мистецтва, і розумні громадянські прагнення”. Без неї і університет, і Україна засуджені на “тривалу убогість”. Він бажає, щоб в студентах “прокинулась думка, що вони більш, ніж професори, відповідають за

майбутнє університету”. Пропонує їм повністю усвідомити свою національність, потім “зробити університет українським”. Вчений гадає, що від розуміння молоддю цілей і задач розвитку суспільства залежить майбутнє.

За такі думки поліція звинувачувала Потебню в “малоросійському сепаратизмі”, він перебував під постійним наглядом. Визнаючи, що не можна безкарно займатися українською пропагандою, наголошує, що треба “виховувати в собі той дух кріпкої і готової на справу народності, з якої витікає подібна пропаганда”. Потебня – громадянин переконаний, що справжній син або дочка свого народу “живе його надіями, почуває в собі його майбутнє”.

Таке глибинне усвідомлення національної ідеї привело Олександра Опанасовича до перегляду політичного положення України в складі Росії. Він ставить багато питань перед сучасниками, намагаючись проаналізувати міжнародні відносини своєї Батьківщини з сусідами. Ось декілька з них: “Прагнення нашого народу в козацьких війнах: по відношенню до Польщі, Москви, по відношенню до внутрішньої будови”, “Ступінь народності з’єднання з Великокоруссю”, “Було це з’єднання з урядом чистим підданством, чи з’єднанням з великоруським народом”, “Що кажуть Москві намагання Малоросії від’єднатись після Хмельницького”. Для осмислення цього пропонує співвітчизникам звернутися до історії, взятися за книжки. Дуже важливим є пробудження зацікавленості до таких питань. Олександр Опанасович пропонує шукати ключ до відповіді у етнографії і зазначає, що “Етнографія повинна стати самою популярною наукою”. Літератури, великоруська і малоруська, повинні відповісти на питання: “Чим же малорос відрізняється від великоросіянина?”, “Яка різниця існує між відповідними верствами населення?” І, зрештою, “що впливає з цієї різниці для адміністратора, пана, учителя, поміщика і т. д.?” Далі вчений наголошує, що це найголовніше питання, від відповіді на яке залежить розуміння і оцінка всього суспільно-політичного життя країни. В котрий раз стверджує, що вивчення української мови обов’язково для всіх українських прагнень, без цього всі намагання побудовані на піску.

Таким чином, внесок О.О.Потебні в теорію національного питання, національного виховання неоцінімий. Ще раз підкреслимо основні наукові здобутки вченого в цьому питанні:

- визначивши зв’язок мови з мисленням, довів, що мова є скарбницею колективного світосприймання;
- теоретично довів, що єдність мови є умовою існування народу;
- пояснив існування національного коріння кожного народу;
- науково довів, що українська мова була, є і буде в майбутньому, що науковий статус її зростає;
- започаткував такий розділ мовознавства, як діалектологія української мови;
- розробив основи етнічної психології;
- дав докладний аналіз спроби денационалізації українського народу, довів, що денационалізація пригноблює інтелектуальний потенціал народу;
- показав, що етнографія визначає різницю між націями взагалі, і між українською і російською зокрема; визначив, що впливає з цих відмінностей між націями для державних діячів;
- обґрунтував основне педагогічне правило свідомого націоналізму - освіта повинна ґрунтуватися на рідній мові учнів, студентів;
- наголосив на обов’язковому вихованні національно свідомого студентства, на вихованні таких світоглядних переконань молоді, що забезпечать прогрес рідному народу;

- показав, що, міжнародні відносини України повинні будуватися з урахуванням інтересів українців;
- довів, що послідовний націоналізм є разом з тим послідовним інтернаціоналізмом.

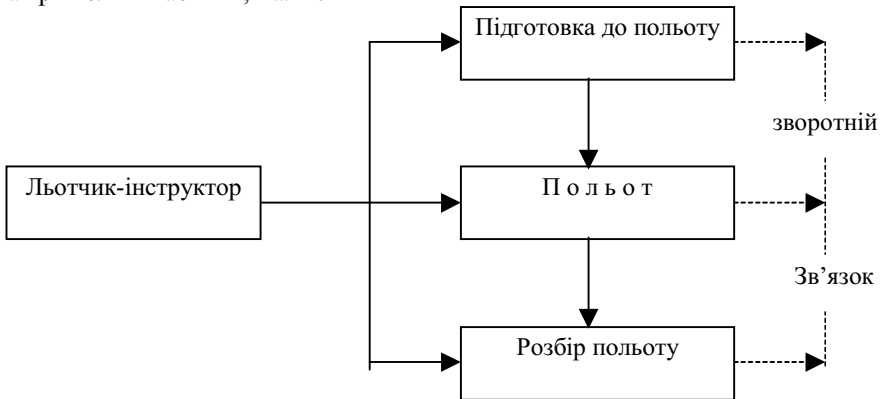
Таким чином, творчість науковця є безперечно важливим внеском в теорію національного питання взагалі і національного виховання молоді зокрема. Безперечно, наше звернення до наукової спадщини Олександра Опанасовича Потєбні завжди буде актуальним у справі розбудови незалежної держави – України.

НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЛЬОТНО-ІНСТРУКТОРСЬКОГО СКЛАДУ

Онипченко П.М.

Професійна діяльність льотчика-інструктора складна і багатогранна. На це вказують практично всі дослідники цього питання; фахівці цивільної авіації П.В. Картамишев, А.К. Тарасов, професійні військові А.Н. Рева, Г.Г. Голубев.

На основі аналізу їхніх досліджень, а також спеціальних літературних джерел [4, 5, 6, 8] професійну діяльність льотчика-інструктора можна поділити на три великі частини, мал 1.



Мал.1. Етапи діяльності льотчика-інструктора

Як бачимо з мал.1, професійні обов'язки льотчика-інструктора, при навчанні курсантів практичним польотом передбачають здійснення їм етапів підготовки до польоту, виконання безпосередньо самого польоту і розбір результатів польоту після його виконання, які між собою тісно зв'язані і на початку практичного навчання мають жорстку послідовність. Зворотній зв'язок між ними дозволяє льотчику-інструктору правильно та своєчасно регулювати процес навчання і виховання у необхідному напрямку.

Як зазначають А.Н. Рева, П.В. Картамишев в [2, 7], проведенні дослідження праці льотно-інструкторського складу, аналіз льотної практики та спеціально-педагогічної літератури [4, 6, 8] найбільш розповсюдженими способами проведення льотчиком-інструктором розглянутих теоретичних занять з курсантами являються:

- усне викладання матеріалу (розповідь, пояснення, лекція);
- бесіда та вирішення коротких ввідних;
- праця з необхідною літературою;
- показ наочних посібників, а також порядку дій необхідних при виконанні завдання (техніка пілотування);
- практичні заняття (тренажі на тренажній апаратурі та в кабінах літаків);
- різні інші вправи та розіграш польоту.

З них, бесіда та вирішення коротких ввідних, практичні заняття (тренажі на тренажній апаратурі та в кабінах літаків) використовуються найбільш частіше, а до найменш улюблених відносяться лекції та праця з необхідною літературою.

В ході дослідження встановлено, що обрання того чи іншого способу навчання курсантів льотчиком-інструктором потребує ретельного аналізу змісту навчального матеріалу, визначення мети навчання, рівня підготовленості курсантів, виду заняття, яке найбільш доцільно застосовувати, час який надається на вивчення того чи іншого теоретичного матеріалу, стан навчальної бази.

Так, при вивченні льотно-тактичних даних літака доцільно використовувати усне викладання матеріалу з демонстрацією схем, креслень і т.і. При вивченні ж агрегатів та вузлів літака головну роль необхідно відвести демонстрації наочних посібників, а усне викладання використати в якості пояснення.

У зв'язку з цим був зроблений розрахунок навантаження на льотчика-інструктора при проведенні теоретичних занять (лекції, групові заняття, практичні, семінари, самостійна праця курсантів під керівництвом льотчика-інструктора, консультації та інше), таблиця 1.

Таблиця 1

Розрахунок навантаження на льотчика-інструктора при організації і проведенні теоретичних занять з курсантами на землі

№ п.п.	Етапи підготовки курсантів на землі	Кількість часу, який витрачається		
		I програма	II програма	2-3 курсанта
1.	Наземна підготовка	40	6	40
2.	Попередня підготовка до польотів	132	151	212-282
3.	Безпосередня підготовка до польотів	28	29	43-57
4.	Підготовка до чергового польоту	21	22	32-43
5.	Розбір польотів	35	36.5	54-71
Всього		256	244.5	381-453

Тобто загальний час, який витрачає льотчик-інструктор на проведення теоретичних занять складає з одним курсантом приблизно 250 годин. Але в більшості випадків льотчик-інструктор одразу навчає групу курсантів (2-3 чоловіка). В цьому випадку розраховане навантаження складає в середньому 400 годин на рік. В це навантаження не включена тренажна підготовка, яку льотчик-інструктор має право проводити коли вона потрібна і в тому обсязі, який на його думку необхідний в кожному конкретному випадку; а також позаслужбове спілкування, під час якого льотчик-інструктор теж навчає курсанта, та чинить на нього виховний вплив.

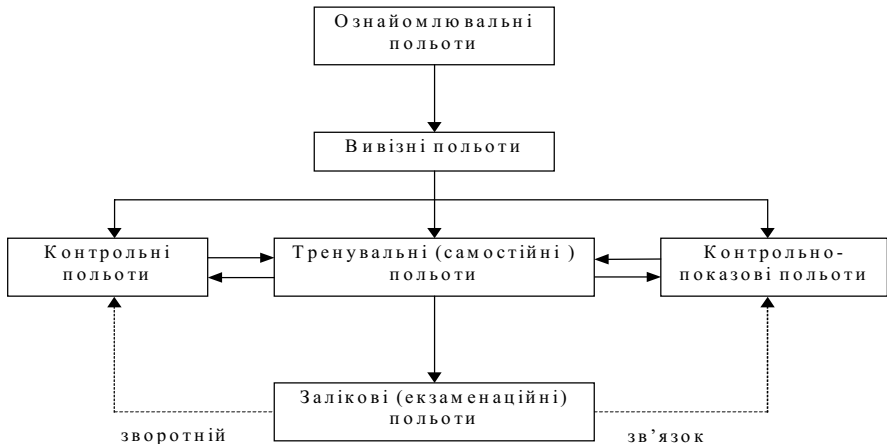
Отже навантаження на льотчика-інструктора під час проведення теоретичних занять з курсантами дорівнює середньому навантаженню на викладача будь-якого ВУЗа.

Усі частини визначеної професійної діяльності льотчика-інструктора

складні та мають свої особливості. Розглянемо їх більш детально.

Підготовка до польотів теж складається з кількох етапів: наземної підготовки, попередньої підготовки, безпосередньої підготовки до польоту та результатів розбору попереднього польоту, які теж впливають один на одне.

Усі польоти які виконуються в льотних училищах для навчання курсантів підпорядковуються на наступні види: (мал. 2.) ознайомлювальні, вивізні, контрольні, контрольно-показові, показові, тренувальні (самостійні) та залікові (екзаменаційні). Основними з них являються, на сам перед, вивізні та тренувальні (самостійні) польоти.



Мал. 2. Послідовність використання видів польотів при навчанні курсантів

Причому контрольно-показові та контрольні польоти можуть виконуватися паралельно з тренувальними польотами, перед новими видами тренувальних польотів та між тренувальними польотами одного виду. Залікові (екзаменаційні) ж польоти виконуються перед допущенням курсанта до нових видів польотів (переведенні на наступний курс навчання, при державному іспиті).

Ознайомлювальний політ відіграє дуже важливу роль на початку льотного навчання курсанта. Його призначення надати курсанту загальне уявлення про його майбутню професію. Познакомити з методикою дій в польоті, порядком розподілу і перемикання уваги, особливостями керування літака і виконанням окремих елементів польоту чи всього польоту взагалі. Поряд з цим в першому ознайомлювальному польоті курсант знайомиться з усім комплексом почуттів, які виявляються для нього зовсім новими та незвичайними.

Проведене опитування серед курсантів 3-4 курсів, а також льотного складу навчальних полків свідчить, що практично 95% опитуваних пам'ятають свій перший політ. Усі вони вказують, що він відіграв дуже значну і позитивну роль в їх подальшому льотному навчанні та льотній праці.

Таким чином аналіз психолого-педагогічної і спеціальної літератури [2, 3, 5, 6, 7, 8] дозволив визначити наступне:

- при виконанні ознайомлювального польоту льотчику-інструктору бажано зробити все від нього залежне, щоб визвати у курсанта почуття інтересу, задоволення сформувати у нього почуття

- упевненості в можливості освоєння льотної праці;
- на всіх етапах цього польоту необхідно весь час спрямовувати дії курсанта на виконання того чи іншого елементу польоту без помилок;
- тільки невимушена обстановка в повітрі, бездоганні дії льотчика-інструктора можуть визвати у курсанта почуття радощі, гордості за свою майбутню професію, підвищений інтерес та бажання оволодіти складною авіаційною технікою в досконалості.

Такий стан поведінки льотчика-інструктора підтверджують П.А. Корчемний в своїй роботі “Психологія льотного навчання” та фахівці Чернігівського ВВАУЛ в посібнику по “Спеціальній психологічній підготовці до польотів для льотного і курсантського складу”.

Після виконання ознайомлювального польоту льотчику-інструктору обов’язково необхідно провести дружню бесіду, яка допоможе йому з’ясувати, яке враження склалося у курсанта, що він бачив і що запам’яталося з польоту, що він відчував в повітрі і що відчуває зараз на землі. Бажано позитивно відзначити його дії в польоті.

Для відповідно підготовленого льотчика-інструктора ознайомлювальний політ може дати багато необхідної інформації про курсанта. Адже кожен курсант реагує на політ по своєму, відповідно індивідуальним рисам свого характеру. Все це надалі допоможе льотчику-інструктору побудувати відповідну і найоптимальнішу програму навчання кожного курсанта.

Взагалі при навчанні курсантів пілотуванню літака, льотчик-інструктор виявляється не тільки викладачем, а і педагогом-дослідником. Він постійно веде спостереження за поведінкою курсантів на землі і в повітрі, виявляє їх позитивні і негативні боки та виходячи з їхніх індивідуальних якостей використовує найбільш оптимальні способи для їхнього навчання.

Проведені дослідження льотно-інструкторської праці, аналіз спеціально-педагогічної літератури [4, 5, 6, 8] та дослідження П.В. Картомишева дозволили визначити найбільш розповсюджені і ефективні прийоми навчання курсантів практичним польотам це:

- показ техніки пілотування;
- сумісне виконання польоту;
- вказівки по ПОЛ (переговорному обладнанню літака).

Зроблені розрахунки часу, який льотчик-інструктор використовує на одного курсанта при безпосередньому навчанні його в повітрі становить приблизно 90 годин. Враховуючи що льотчик-інструктор як правило навчає групу курсантів з 2-3 чоловік маємо в середньому навантаження в 250 годин.

Отже аналіз практичної діяльності льотно-інструкторського складу психолого-педагогічної та професійно-спеціальної літератури [2, 4, 6, 8], а також аналіз робіт П.В. Картомишева, А.Н. Реви та інших дослідників цієї проблеми свідчить, що льотчик-інструктор є основною особою яка навчає і виховує курсанта, повністю відповідає за його льотне навчання, виховання і їхню військову дисципліну, за успішність навчально-виховного процесу при практичному навчанні курсантів.

Згідно з вище зазначеними літературними джерелами до функціональних обов’язків льотчика-інструктора також належить:

- всебічно вивчати курсантів;
- готувати сміливих, вольових, висококваліфікованих льотчиків;
- розвивати у курсантів ініціативу, почуття відповідальності і впевненість для досягнення поставлених завдань;

- прищеплювати курсантам моральні принципи;
- проводити наземну, попередню, безпосередню підготовку до польотів та розбір польотів з курсантами, а також заняття на тренажній апаратурі;
- нести всю відповідальність за підготовку і випуск курсанта у кожний самостійний політ;
- знати керівні документи, які регламентують льотне навчання курсантів;
- постійно працювати над підвищенням своїх знань з питань педагогіки, психології і методики льотного навчання.

Зазначимо і труднощі практичного навчання в польоті, коли льотчику-інструктору не видно обличчя курсанта, спілкування з ним здійснюється тільки за допомогою переговорного обладнання літака, а процес засвоєння курсантом показаного льотчик-інструктор контролює насамперед по другорядним ознакам (рулям керування літаком, приборам контролю положення літака, інформацією з зовнішнього середовища і т.і.).

Таким чином модель льотчика-інструктора можна представити в наступному вигляді.

Таблиця 2

Модель необхідних складових підготовки льотчика-інструктора

Льотчик-інструктор					
Льотчик (льотна діяльність)		Інструктор (професійно-педагогічна діяльність)			
Висока теоретична підготовка	Висока льотна підготовка	Уміння проводити теоретичні заняття	Уміння навчати польотам	Уміння аналізувати	Уміння оцінювати
Як (чим) досягається?					
1. Теоретична підготовка в училищі.	1. Льотна підготовка в училищі	1. Природні (вроджені) педагогічні здібності. 2. Відповідна теоретична і практична підготовка в училищі.			
2. Самостійна підготовка на посаді льотчика-інструктора	2. Спеціальна підготовка в навчальному полку	3. Відповідна теоретична і практична підготовка на посаді льотчика-інструктора. 4. Самостійне придбання необхідних знань, умінь, здібностей, та виховання необхідних якостей.			

Отже, щоб якісно навчати курсанта льотчик-інструктор повинен мати: перше – високу загальну і спеціальну теоретичну підготовку; друге – відмінну техніку пілотування; третє – необхідні професійно-педагогічні знання, уміння та якості.

Література

1. Голубев Г.Г. *Вопросы методики летного обучения*. М., Оборонгиз. 1953 -400с.
2. Картамишев П.В., Тарасов А.К. *Методика летного обучения / под ред. засл. пилота СССР И.Ф. Васина*. М., Транспорт. 1974 - 312с.
3. Корчемный П.А. *Психология летного обучения*. М., Воениздат. 1986 - 136с.
4. *Методическое пособие летчику-инструктору по первоначальному обучению курсантов полетам на с-те Л-39*. М., Воениздат. МО СССР. 1981 - 304с.
5. *Опыт работы летных ВУЗов по подготовке авиационных кадров*. Выпуск 6. БВВАУЛ. Барнаул. МО СССР ВВС. 1990 - 90с.
6. *Пособие летчику-инструктору по психологии, педагогике и методике летного обучения*. Ч. III. *методика летного обучения*. М., Воениздат. 1974 - 126с.
7. Рева А.Н. *Оптимизация профессиональной деятельности инструктора авиационного тренажера*. АН СССР. Институт психологии. 1990 - 125с.
8. *Руководство по организации и проведению летного обучения курсантов в военных авиационных училищах летчиков*. М., Воениздат. 1970 -64с.

ВИКОРИСТАННЯ РЕЙТИНГОВОЇ СИСТЕМИ ТА НЕТРАДИЦІЙНИХ ЗАХОДІВ ПІД ЧАС ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРАКТИКИ

(методичні рекомендації для керівників педагогічної практики)

Журенко Л.О., Воронцова Т.М.

Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди
Харківський педагогічний коледж

Організація проведення педагогічної практики є однією з важливих частин навчально-виховного процесу в педагогічному коледжі. Підготовка майбутніх фахівців з дошкільного виховання проходить в умовах максимально наближених до професійної діяльності, а саме в дошкільних закладах.

Метою педагогічної практики є виховання у студентів любові до дітей, зацікавленості та поваги до своєї професії, стимулювання творчих пошуків.

Практична діяльність студентів неможлива без глибоких теоретичних знань, однак вони ще не свідчать про високий рівень практичної підготовки.

Тому завдання педагогічної практики спрямовані на вміння студента:

- визначати мету навчання та виховання у відповідності з рівнем вихованості та рівнем інтелектуального розвитку дітей;
- будувати навчально-виховний процес на основі глибокого і систематичного вивчення розвитку особистості, індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, здібностей;
- планувати та здійснювати навчально-виховний процес, розвиток дитячої особистості, виходячи із загальної мети національного виховання;
- організувати навчання та виховання, використовуючи ефективні форми, методи, засоби сучасних педагогічних технологій;
- здійснювати індивідуалізацію та диференціацію навчання та виховання дітей;
- формувати вміння критично оцінювати свої можливості, знання, досягнення у власній діяльності;
- вдумливо, теоретично обгрунтовано аналізувати навчально-виховний процес в групах раннього та дошкільного віку.

Вміння студента під час педагогічної практики оперувати знаннями, застосовувати їх в нестандартних ситуаціях сприяє формуванню творчої активності майбутнього фахівця, розвиває здібності до критичного самоаналізу та об'єктивної самооцінки своєї діяльності.

Одним із шляхів формування адекватної оцінки та самооцінки, критичного мислення є рейтингова система, яка передбачає детальний аналіз рівня засвоєння знань, умінь, навичок студента.

Використання рейтингової системи оцінювання діяльності студента на практиці надає їм можливості:

- оволодіти чіткими критеріями оцінювання педагогічного процесу та його результатів;
- брати активну участь в контролі, аналізі та оцінюванні діяльності товаришів;
- сприяти формуванню навичок адекватної самооцінки та самоконтролю;
- проявляти власний творчий підхід до педагогічної діяльності;
- формувати практичні уміння на основі теоретичних знань;
- реалізувати свої реальні можливості;
- формувати свідоме, творче педагогічне мислення.

Означена система оцінювання сприяє формуванню навичок аналізу педагогічного процесу не на рівні “сподобалось” - “не сподобалось”, а

враховуючи повною мірою специфіку різних видів діяльності дітей, розуміти суть навчально-виховної роботи та взаємодії вихователя з дітьми з метою досягнення позитивного результату.

Рейтингова система оцінювання педагогічної практики здійснюється за допомогою “картки контролю”, яка водночас є основою для взаємоконтролю та самоконтролю студентів-практикантів.

Студенти під час підготовки того чи іншого виду пробної практики заздалегідь ознайомлюються зі змістом “картки контролю”. “Картка контролю” розробляється керівником практики, узгоджується з викладачами відповідної навчальної дисципліни і повинна відповідати певним вимогам:

- включати лише професійно значимі питання;
- відображати набуті студентами вміння та навички у проведенні з дітьми різних видів діяльності;
- враховувати вимоги чинних програм виховання дітей дошкільного віку;
- набувати гнучкості в залежності від специфіки діяльності дітей, яку організують студенти;
- враховувати рівень сформованості педагогічної майстерності студентів.

Для оцінювання кожного виду педагогічної практики використовуються окремі “картки контролю”. Значне місце в них займають питання організації педагогічної взаємодії студента-практиканта та дітей, оволодіння гностичними навичками, вербальними та невербальними засобами комунікації.

Наприклад, “картка контролю” по заняттю “ознайомлення дітей з природою” містить такі позиції:

1. Підготовка до заняття (теоретична, практична).
2. Знання конспекту.
3. Підбір наочності (використання можливості дошкільного закладу, власна участь).
4. Дотримання естетичних вимог.
5. Дотримання гігієнічних вимог.
6. Організація навчально-пізнавальної діяльності дітей на занятті.
7. Забезпечення активізації всіх дітей.
8. Формування навичок навчальної діяльності у дітей.
9. Культура мовлення та спілкування з дітьми.
10. Виконання програмного змісту (мети) заняття.
11. Педагогічна творчість, нетрадиційний підхід до роботи.
12. Раціональність використання часу заняття.
13. Закінчення заняття, оцінювання участі дітей.
14. Реалізація виховуючої функції навчання.

“Картка контролю” відображає вміння студента:

- реалізовувати навчальну мету;
- використовувати дидактичні методи та прийоми;
- повідомляти нові знання на науковому рівні;
- активізувати власний досвід дітей;
- підтримувати увагу та інтерес дітей;
- закріплювати та систематизувати знання;
- використати необхідні літературні твори різних жанрів;
- реалізувати виховну мету заняття;
- коректувати поведінку дітей та їх стосунки;
- помічати та своєчасно виправляти помилки у мовленні дітей.

Організація та проведення сюжетно-рольової гри має свою специфіку, тому “картка контролю” включає такі позиції (положення):

1. Підготовка до проведення гри (ігор): теоретична та практична.
2. Добір ігор відповідно до віку дітей, рівня розвитку знань та ігрових умінь.
3. Забезпечення необхідними умовами для розвитку ігрової діяльності:
 - участь студента у підготовці матеріальної бази гри (іграшки, предмети, рольові атрибути);
 - організація ігрового середовища для декількох ігор.
4. Доцільність використання прийомів початку гри:
 - спосіб підведення дітей до гри;
 - обумовленість розподілу ролей;
 - визначення сюжету гри, програми ігрових дій разом з дітьми;
 - об’єднання в грі декількох сюжетів.
5. Забезпечення активності дітей та підтримки інтересу протягом гри.
6. Контроль та допомога дітям у налагодженні стосунків (ігрових та реальних).
7. Виправданість втручання студента-практиканта в гру дітей.
8. Участь студента-практиканта в продовженні та ускладненні ігрових дій, сюжету гри.
9. Логічність завершення гри (діти “дограли до кінця”; гра не завершена, але час на гру вичерпано).

Проведення сюжетно-рольової гри потребує від студента-практиканта наступних умінь:

- викликати у всіх, навіть малоактивних дітей бажання грати;
- коректувати поведінку дітей-лідерів під час гри;
- допомагати у повній мірі розкрити тему гри;
- стимулювати творчі пошуки та самостійність дітей;
- обговорювати гру з метою виявлення ставлення дітей до виконання ролей, до гри в цілому та подальшому її розвитку;
- використовувати гру як засіб морального розвитку дітей.

Отже, зміст “картки контролю” деталізує педагогічний процес і встановлює якість та ставлення студента до виконання практичних дій.

Кожне питання реалізується на практиці та оцінюється за такими рівнями: “високий рівень реалізації”, “належний рівень реалізації”, “посередній рівень реалізації”, “низький рівень реалізації” з відповідними поясненнями, що відповідає у карточці контролю цифровому позначенню:

- “високий рівень” – 4 бали;
- “належний рівень” – 3 бали;
- “посередній рівень” – 2 бали;
- “низький рівень” – 1 бал.

Якщо не реалізується те чи інше вміння, в карточці виставляється “0”.

Загальна кількість балів визначається детальним аналізом якості проведення студентами завдання практики.

Співвідношення оптимальної та реально отриманої кількості балів визначається оцінкою:

- 100% - 95% - “відмінно”
- 94% - 80% - “добре”
- 79% - 60% - “задовільно”
- 59% та нижче – “незадовільно”.

Як бачимо, лише уявний успіх є підставою для оцінки “відмінно”.

Рейтингова система оцінювання практичних умій студентів передбачає кілька етапів.

На першому етапі введення рейтингової системи оцінювання враховується лише загальна кількість балів без додаткових обумовлень.

Другий етап характеризується введенням обумовлень: оцінка “відмінно” виставляється за 100% - 95% балів від оптимальної кількості за умови, що немає жодного питання, реалізованого нижче ніж на “належному рівні”; оцінка “добре”, коли немає питань, які б були реалізовані на “низькому рівні” або зовсім не реалізовані.

На третьому етапі керівник практики додає до попередніх умов додаткові, а саме: вказує, які питання повинні бути неодмінно реалізовані лише на “високому рівні”. Як правило, це ключеві питання про взаємодію та співпрацю дорослого з дітьми в різних видах діяльності, а також про творче ставлення студентів до виконання завдань практики.

Вказані вимоги щодо оцінювання професійних вмінь на педагогічній практиці повідомляються студентам заздалегідь при отриманні “картки контролю”, що надає можливість студенту ретельно підготуватись до майбутніх випробувань.

Використання “картки контролю” зосереджує увагу студентів під час спостереження та аналізу найбільш суттєвих ланок педагогічного процесу. Такий підхід до організації педагогічної практики забезпечує психологічну комфортність у групі, спрямовує діяльність кожного студента на особистий розвиток.

Як показав досвід, “картка контролю” допомагає студентам-практикантам формувати навички самоаналізу, критичного мислення, розуміння сутності педагогічного процесу в дошкільних закладах, усвідомлення особливостей співпраці вихователя з дітьми, вміння враховувати під час аналізу специфіку різноманітних видів діяльності дітей дошкільного віку та вихователя.

Важлива та відповідальна роль керівника практики у набутті студентами професійних вмінь та навичок.

Керівник практики повинен:

- створювати атмосферу доброзичливої вимогливості під час практики;
- поважати думки та творчий пошук студента-практиканта;
- стимулювати бажання студента поділитися враженнями від співпраці з дітьми;
- об'єктивно аналізувати успіхи та невдачі студентів;
- надати можливості кожному студенту проявити ініціативу та творчість у педагогічній діяльності;
- оцінювати ступінь, якість реалізації студентами конспекту заняття, який перевіряється та узгоджується з викладачем педагогічного коледжу, методистом та вихователем дошкільного закладу.

Керівник практики під час аналізу педагогічної діяльності студентів надає допомогу на рівні рекомендацій або порад.

У разі низької або негативної оцінки, проведеного студентом-практикантом, заняття керівник практики разом з ним складає план корекції професійної діяльності. Це допомагає студенту в майбутньому мобілізуватись в аналогічній ситуації, уникнути повторення помилок, буде стимулювати намагання оволодіти практичними вміннями та навичками.

З метою підвищення рівня педагогічної майстерності студентів та створення

психолого-педагогічної комфортності в підгрупі під час практики використовуються нетрадиційні заходи: “Година відкритих проблем”, “Година відвертих думок”.

“Година відкритих проблем” базується на обговоренні питань, що викликають у студентів труднощі під час практики. Питання для спеціального детального розглядання пропонують самі студенти. Вони формулюють конкретну проблему, визначають аспекти педагогічної діяльності, які потребують уваги. “Година відкритих проблем” надає можливість з’ясувати рівень набутих практичних навичок та вмій.

“Година відвертих думок” передбачає виступ кожного студента з повідомленням про використання ефективних форм, методів, прийомів організації діяльності дитячого колективу, засобів впливу на дітей, які потребують особливої уваги з боку дорослих, та налагодження контактів з ними.

Вище зазначені нетрадиційні заходи плануються та проводяться один раз на місяць під час практики.

При розбіжності оцінки студентами та керівником практики того чи іншого фрагмента педагогічної діяльності проводиться “педагогічна суперечка”, під час якої визначається суть проблеми, що виникла. На основі переконливих аргументів з обох сторін ця проблема вирішується.

Таким чином, використання рейтингової системи оцінювання та нетрадиційних заходів під час педагогічної практики допомагає організувати взаємоконтроль та взаємодопомогу студентам, формує в них здатність до об’єктивного аналізу педагогічної діяльності, забезпечує реалізацію важливої психоло-педагогічної умови підвищення ефективності практики.

ВИСВІТЛЕННЯ ДОСВІДУ ПІДГОТОВКИ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОГО ПЕРСОНАЛУ СЕРЕДНІХ УЧБОВИХ ЗАКЛАДІВ У ПЕРІОДИЧНИХ ВИДАННЯХ НАПРИКІНЦІ ХІХ СТОЛІТТЯ

Проскурня О.І.

Харківський державний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У другій половині ХІХ століття, особливо в останнє десятиліття, питання про краще забезпечення і підготовку вчителів були поставлені Міністерством Народної Освіти в першу чергу і складала на той час предмет обговорення в різних інстанціях педагогічної ієрархії. Цілком природно, що ці питання постійно висвітлювались на сторінках періодичних видань, серед яких особливо слід виділити журнал “Образование”. Редакційний відділ цього журналу регулярно знайомив своїх читачів не тільки з станом справ у країні, але й з тим, як вирішувались ці питання в інших більш розвинених країнах Західної Європи і Америки.

Достоїнства або недоліки тієї чи іншої системи освіти підлягають у всякому разі спору. Думки фахівців того часу відносно системи середньої освіти можна було умовно розділити на три групи. Представники першої групи вважали, що “класична” система, яка була прийнята у середині ХІХ століття, найкраща. Представники другої групи визнавали всі недоліки системи і вважали, що вона повинна бути виправлена і змінена тим чи іншим чином. Але було і не дуже мало представників третьої точки зору, які дивились на “класичну” школу, як на форму повністю застарілу, що стоїть у повному протиріччі як з потребами життя, так і з основними педагогічними потребами.

Таким чином, питання про систему середньої освіти викликало багато суперечок і сторони ще були далекі від згоди. Що ж торкається фактів незадовільного на той час забезпечення педагогічного персоналу і повної його невідповідності до справи, то їх ніхто не заперечував. Представники самих протилежних думок з питання про середню освіту були згодні між собою у тому, що наші вчителі були відверто погано забезпечені матеріально і що вони не отримували ніякої підготовки до педагогічної діяльності. І тому очевидно, чому фахівці наголошували на тому, що питання про підготовку вчителів не можна було ставити окремо від питання про їх матеріальне забезпечення. Доволі дивно пропонувати людині сумлінно готуватись до професії, яка її не може матеріально забезпечити. Тому більш прогресивна частина суспільства розуміла необхідність постановки педагогічної діяльності в середній школі в такі умови, щоб людина, яка себе їй присвятила, мала змогу добросовісно працювати не терплячи нужди, і могла користуватися повагою, якої її діяльність заслуговує.

Якщо дещо відвернутися від того, до чого ми звикли, то важко уявити собі можливість існування середньої школи за умови повної неознайомленості величезної кількості всього персоналу з основами педагогіки. Факт однак на лице, і одним з його наслідків був доволі розповсюджений навіть серед високо освічених людей сумнів у найменшій доцільності кола знань, позначеного терміном “педагогіка”. Суспільство мало деякі сумніви навіть в самому існуванні педагогіки, тому що не бачило, щоб її представники мали істотний вплив на учбово-виховний устрій.

Закінчення фізико-математичного факультету не давало людині право називатись інженером або технологом, бо не давало їй необхідних знань, але закінчення того ж факультету давало безсумнівне право називатись вчителем, тобто педагогом, якщо людина цього забажає, хоча знань з педагогіки випускники також не отримували. Тобто середня школа благополучно існувала, маючи вчителів зовсім незнайомих з педагогікою. Звідси недивним здається той факт, чому деякі люди, які не розуміли причин явища, могли зробити висновок, що педагогіки не існує, або вона являє з себе зовсім неважливий предмет. Причини ж цього вбачаються суто економічними. В будівництві, наприклад, фабрик і залізниць, задіяні великі кошти і вважається неможливим витратити їх легковажно. Виховання ж і освіта дітей – зовсім інша справа. Педагогіка не вчить будувати душу і розум дитини, вона може тільки сприяти їх правильному розвитку. Тому деякі батьки міркували, що краще не витратити коштів на правильний розвиток душі дитини, бо успіх не гарантовано, а зберігати їх для тієї ж дитини. Але приведені вище економічні міркування можна намагатись виправдати лише в приватному господарстві, в державному вони неприпустимі. Для державного господарства підрастаюче покоління є величезним капіталом, належна експлуатація якого складає життєво важливе питання наступного дня. Турбота про правильний розвиток підрастаючого покоління визивається необхідністю витримувати конкуренцію в світі і забезпечити майбутній добробут в країні.

Ось чому не дивно, що коли почали турбуватися про розвиток промислових сил країни, одночасно виплило питання про школу взагалі і зокрема про середню, тоді ж виплило питання, чи існує насправді педагогіка.

Звичка обходитися без педагогіки не могла при цьому не проявитись. Вона виявила себе у тому, що деякі відомі викладачі, які віднеслися негативно до необхідності підготовки вчителів, віднеслися з високомірною зневагою

до педагогіки і зокрема до дидактики. Цей факт не був одиничним, він служив тільки одним з доказів відсутності педагогічної освіченості серед нашого учбово-виховного персоналу і освічених кіл суспільства. На думку передових педагогів нашої країни кінця минулого століття, в боротьбі з цим злом не змогла б допомогти така організація підготовки вчителів, яка поставила б собі за мету лише розроблення техніки викладацької справи і що тут потрібно було вжити більш вагомих заходів. Учбово-виховна справа в середній школі тільки тоді могла б стати на стійкий ґрунт, коли організація підготовки учбово-виховного персоналу забезпечила б їй не муштрованих на методиках вчителів, а широкоосвічених педагогів і керівників учбової справи, які стояли б на висоті сучасної педагогічної науки і практики. Для практичного здійснення цієї задачі безумовно було потрібно поперед усього заснувати кафедри педагогіки при всіх університетах. Цей крок спеціалісти вважали не тільки важливим, але й необхідним, як офіційне визнання державної важливості того циклу знань, який позначається терміном педагогіки. Існування кафедр педагогіки дало б поштовх до наукової розробки питань, вивчення яких потрібно було вивести з стадії емпіризму і поставити на стійкий фундамент. Людям потрібно було дати можливість присвячувати свій час цій розробці, не уриваючи його від інших обов'язків, тобто присвячувати їй не години дозволяти, а все життя.

Заснування кафедр педагогіки повинно було дати контингент осіб, які були б у змозі вивчати питання виховання і навчання поза вузькими рамками і зацікавлювати суспільство предметом свого вивчення, розповсюджуючи відомості про наукові методи досліджень у цій області. Виховання і навчання є саме такими областями, де робота всіх суспільних сил, будь-яких сім'ї, батька, матері підсумовуються в кінцевих результатах, на які буває потрібно орієнтуватися кожному при необхідності впливу на дітей і юнацтво.

Але існували ще заперечення, що педагогіка не представляла собою на той час достатньо розробленої наукової дисципліни, щоб стати предметом викладання з університетської кафедри, але вони спростовувались фактом існування таких кафедр в більшості розвинених країн. І якщо навіть цього не було б, якщо б дійсно педагогіка на той час не являла собою нічого, крім зводу гарних побажань і практичних порад, як багато хто міркував, то тоді ще більше було б підстав для перенесення цього циклу знань на університетський ґрунт, тому що можливість і необхідність наукового вивчення педагогічної антропології не могла сама по собі підлягати сумніву. Іншими словами, якби педагогіки як сукупності питань, що підлягають науковій розробці не існувало б, то її необхідно було б створити.

Таким чином, було показано необхідність заснування спеціальних кафедр педагогіки як засобу забезпечити наукову розробку цієї, безперечно однієї з найважливіших, області знань. Але відразу ж виникло питання, якою повинна бути педагогіка в університетському викладанні. Однозначно відомі спеціалісти наголошували на тому, що цей предмет потрібно читати для всіх студентів, які мають намір присвятити себе потім педагогічній діяльності. Але як само побудувати цей процес?

З започаткуванням кафедр педагогіки пов'язане питання підбору кадрів, яке на той час було одним з основних. Підготовку професорів пропонували вести загальним способом за деякими змінами відповідно до характеру предмета. По-перше, доступ до підготовки повинен бути відкритим для тих, хто закінчив курс будь якого факультету, але тільки після не менш як трьох років, проведених на

посаді викладача. За умови, якщо буде організована практична підготовка викладачів, строк перебування на посаді викладача можна було скоротити до одного року. Умова перебування на викладацькій посаді вважалась важливою, тому що для майбутнього професора педагогіки було необхідне близьке знайомство з життям школи.

Підготовка в якості університетського стипендіата, дворічна, повинна була складатись з відрядження за кордон для прослуховування курсів найбільш відомих професорів педагогіки і для ознайомлення з шкільним устроєм інших країн.

Перейдемо тепер безпосередньо до зарубіжного досвіду практичної підготовки викладачів. Це питання підготовки викладачів вітчизняні фахівці вважали досить непогано розв'язаним пруським законом від 15 березня 1890 року, згідно з яким підготовка викладачів розподілялась на два роки семінарії по закінченні університетського курсу. Перший рік кандидат присвячував теоретичній і практичній підготовці в одній з спеціально призначених для цього середніх шкіл, у другий рік – він відряджався до тієї чи іншої середньої школи з призначенням йому в ній відомого числа, у крайньому разі двадцяти, тижневих уроків. У перший рік призначалось не більше шести, у другий – не більше трьох кандидатів до одного учбового закладу. До семінарського вступного іспиту були включені: психологія, логіка, філософські основи педагогіки і дидактики і історія педагогіки. У цій системі спеціалісти того часу визнавали декілька суттєвих достоїнств. По-перше, підготовка викладачів проходила в учбових закладах, що ставило майбутнього викладача в умови справжнього життя звичайного гарного учбового закладу, а не в штучну обстановку. По-друге, ця система повністю відкидала можливість накопичення великої кількості кандидатів, при якій розумне ведення справи неможливе. Але проти застосування цієї системи в нашій країні, на думку фахівців, існувало вагоме заперечення, яке містилось у тому, що не було достатньої кількості осіб, яким можна було б доручити керівництво семінаріями і такими школами, де кандидати працювали б впродовж пробного року. Саме у відсутності організації підготовки керівників і вбачали слабку сторону пруського закону, який не можна було застосувати у нас без відповідної поправки.

Продовжуючи розгляд питання вивчення зарубіжного досвіду підготовки викладачів, зупинимося коротко на тому, що було зроблено на той час в цьому напрямі у Шотландії, Франції і Америці.

Думка про заснування кафедр педагогіки в університетах Шотландії з'явилась ще в кінці шістдесятих років за ініціативою відомого шотландського педагога, професора Пілланс, але тоді цей проект не зустрів розуміння. І тільки в 1876 році були відкриті кафедри педагогіки в Единбурзькому університеті і університеті св. Андрія. Незабаром Единбурзький університет опинився на чолі руху на користь необхідності солідної професійної підготовки викладачів не тільки в Шотландії, але й усій Англії. Ось що говорив з цього приводу перший лектор педагогіки Единбурзького університету, професор Лорі: “Наступні дві причини обумовили рух, що призвів до заснування в університетах кафедр педагогіки: по-перше, переконання, що викладачі середніх шкіл так само, як і вчителі початкових шкіл, зобов'язані готуватися до своєї діяльності з допомогою вивчення принципів методів і історії вибраного ними мистецтва, і, по-друге, розуміння необхідності широкої постановки цього предмету, вивчення його філософських і історичних основ, в наслідок чого і виявилось неможливим

залишати його викладання на обов'язки нормальних шкіл і вчительських семінарій, в яких усе навчання пристосоване до спеціальної мети цих учбових закладів і неминуче є вузьким і однобоким ...”

Завдяки своїй широкій і строгій науковій постановці, педагогіка в Единбурзькому університеті була незабаром визнана загальноосвітнім предметом і включена до числа головних предметів відділу філософії. Це було великим досягненням. Студенти, що мали намір присвятити себе викладацькій діяльності, отримали можливість вивчати педагогіку, вже не як додатковий предмет, на який йшла частина вільного від обов'язкових занять часу, а як головний предмет, необхідний для отримання вченого ступеня.

Але не дивлячись на солідність теоретичного університетського курсу педагогіки, необхідно було організувати ще деяку практичну підготовку. З цією метою університет дійшов згоди з двома Единбурзькими вчительськими семінаріями про те, що студенти отримали право займатись в практичних школах при цих семінаріях і, взагалі, брати участь в практичних заняттях учнів семінарії. Систематичні, правильно організовані практичні заняття в учительських семінаріях впродовж п'яти місяців давали достатню практичну підготовку для майбутніх викладачів. Студенти університету могли пройти практичний курс впродовж останнього року свого перебування в університеті або відразу після його закінчення. Таким чином, професійна підготовка не забирала багато часу.

Досвід Единбурзького університету показав, що в області педагогіки теоретичній і практичній курси можуть бути легко поєднані в університетах.

Нормальні школи Франції, засновані для підготовки вчителів початкових шкіл, мали дуже вузьку спеціалізацію і майже не впливали на середню школу. У єдиній вищій нормальній школі (Ecole Normale Supérieure), яка мала за мету підготовку професорів для ліцеїв та університетів, педагогіка взагалі не викладалась.

Необхідно було вдатись до рішучих заходів. Альберт Дюмон, який стояв у той час на чолі вищої освіти у Франції, організував у Сорбонні для студентів, які мали намір присвятити себе викладацькій роботі, додаткові лекції з педагогіки при словесному факультеті. Для їх читання було запрошено професора Маріон, який розпочав свій курс у грудні 1883 року. Курси були публічні і відразу привернули увагу великої кількості слухачів. Заняття проходили двічі на тиждень: один раз у формі лекції, другий – у формі, так званої, конференції, на якій читались реферати і обговорювались виникаючі питання. Ці конференції мали особливо великий успіх. Їх відвідували вже працюючі вчителі і багато іноземців.

Але не дивлячись на блискучий успіх і велику аудиторію слухачів, педагогіка в Сорбонні ще займала другорядне положення. У 1887 році там все ж таки було засновано кафедру педагогіки.

До практичних занять допусkaliсь лише студенти університету, що вирішили присвятити себе педагогічній діяльності. Заняття продовжувались один рік і проводились на передостанньому курсі. Вони включали щотижневі конференції і чотири – шість тижнів практичних занять в Паризьких ліцеях.

Единбурзька і Сорбонська форми організації педагогічної підготовки викладачів середніх шкіл були зовсім новими і хоча вони мали ще суттєві недоліки, вони також викликали неабиякий інтерес і мали величезне значення для подальшого розвитку цієї справи. Саме ці, але вдосконалені форми підготовки вчителів для середніх учбових закладів, набули потім широкого визнання.

Вчителі середніх учбових закладів Америки, тобто вчителі в основному вищих народних шкіл (high school), отримували спеціальну підготовку для своїх занять у спеціальних учительських інститутах, в університетах і коледжах, а також на тимчасових учительських курсах і з'їздах учителів.

Учительські інститути існували головним чином для підготовки вчителів елементарних шкіл. Однак, в наслідок нестачі таких учбових закладів, де майбутні вчителі середніх шкіл могли б отримати спеціальну педагогічну підготовку, в багатьох учительських інститутах для них були організовані особливі курси і відділення.

Переходячи до огляду організації учбових занять в американських університетах і коледжах, треба вказати на незвичайно широку свободу вибору цієї організації. Але всі американські учбові заклади мали прагнення якнайкраще відповідати всім потребам життя та суспільства. Коли у 70-х і 80-х роках в Америці постало питання про необхідність зробити що-небудь для спеціальної педагогічної підготовки вчителів середніх шкіл, університети почали відкривати кафедри педагогічних наук. Перша така кафедра "Теорії і практики навчання" була заснована в 1879 році у державному університеті штату Мічиган. Спеціальні заняття для майбутніх педагогів проводились впродовж двох семестрів. Вони включали наступні предмети: в першому семестрі – 1) педагогіку і дидактику, шкільну гігієну, шкільне законодавство штату, 2) історію виховання в давнині і у середні віки, 3) шкільну адміністрацію і дисципліну; у другому семестрі – наукові основи педагогіки і дидактики, історію виховання в новий час і системи організації шкільної справи в різних штатах Америки і за кордоном. Крім того, щотижня дві години відводилось для сумісного обговорення в педагогічній семінарії різних питань з теорії і історії виховання.

До суттєвих недоліків американської системи підготовки треба віднести той факт, що не завжди слухачам надавалась можливість бачити організоване зразкове навчання в середніх учбових закладах, ще рідше вони мали можливість фактично самостійно вести викладання під наглядом досвідчених і компетентних осіб.

На останок треба зауважити, що наші найкращі фахівці того часу з усього цього виділяли неоціненне достоїнство пруської системи підготовки, яка розподіляла підготовку між якомога більшою кількістю учбових закладів. Вони також наголошували на необхідності заснування кафедр педагогіки в університетах і організації ґрунтовної підготовки шкільних керівників.

Література

1. Мижуев П. "О подготовке учителей для средней школы в Северной Америке" // Журнал "Образование". 1899. – № 11.
2. Мижуев П. "О подготовке учителей для средней школы в Северной Америке" (окончание) // Журнал "Образование". 1899. – № 12.
3. Станнолюбская Е. "Подготовление преподавателей для средних учебных заведений в Эдинбургском университете и в Сорбонне" // Журнал "Образование". 1894. – Т. 2 (№ 7–12).
4. Струве В.Б. "Подготовка учебно-воспитательного персонала средне-учебных заведений" // Журнал "Образование". 1899. – № 3.

МЕХАНІЗМ ВПЛИВУ СПАДКОВСТІ І СЕРЕДОВИЩА У РОЗВИТКУ М'ЯЗОВОЇ СИЛИ ЛЮДИНИ

Лишевська В. М.

Херсонський державний педагогічний університет

Рівень розвитку м'язової сили людини визначає ефективність різних видів спортивної і трудової діяльності. Тому практичне значення мають дослідження визначення генетичного впливу на розвиток м'язової сили людини.

У даній роботі були поставлені такі завдання:

1. Зробити теоретичний огляд робіт, в яких вивчалась генетика м'язової сили.

2. В експериментальному дослідженні визначити механізми внутрішньосімейної передачі спадкової інформації у розвитку м'язової сили людини.

3. Дати практичні рекомендації в системі індивідуального прогнозу розвитку м'язової сили дітей.

Результати досліджень генетичної обумовленості розвитку м'язової сили людини обговорювались у роботах: Svacara, 1966; Venerando, Milani-Compratti, 1970, 1973; Rovara, 1974; М. И. Рубинов, 1973; Л. Г. Манунян, Л. М. Дуринян, 1980.

Конкордантність м'язової сили у МЗ і ДЗ близнюків у дослідженнях одержана різна.

Частіше інших м'язових груп у дослідженнях з близнюками визначалась м'язова сила згиначів кисті. На думку Gigas (1941), Ishidova (1957), Becker (1968), В. Б. Шварца (1972), сила згиначів кисті в основному залежить від спадкових факторів.

М'язова сила згиначів передпліччя за даними Ishidova (1957), Kovar (1974) і Venerando, Milani-Comparetti (1973), у віці 14-17 років визначається спадковістю. Проте в більш ранньому віці (10-13 років) Venerando, Milani-Comparetti (1973) під час досліджень італійських близнюків знайшли незначний вплив спадкових факторів.

Різні результати одержані також для м'язової сили розгиначів ноги. Так, Komio, Karvinen (1973), Karlsson, Komi, Vitasallo (1979), Komi, Karlsson (1979) визначили, що на розвиток даної м'язової групи переважний вплив виявляє середовище, а Venerando, Milani-Comparetti (1973), навпаки, знайшли високі коефіцієнти спадковості, які підтверджують спадкову схильність у розвитку м'язової сили розгиначів ноги.

За результатами досліджень Venerando, Milani-Comparetti (1973) слід вважати, що з віком вплив спадкових факторів на розвиток м'язової сили збільшується. Л. П. Сергієнко (1993) визначив у близнюків м'язову силу 20 груп м'язів правої і лівої частин тіла. У дослідження брали участь 50 пар (із них 24 пари МЗ і 26 пар ДЗ) одностатевих близнюків віком 12-17 років. Вивчались абсолютна і відносна сипа.

Абсолютна м'язова сила. Порівняння сили 20 груп м'язів у МЗ і ДЗ близнюків показало, що середні внутрішньопарні відмінності у двох групах близнюків майже схожі. Обчислені коефіцієнти спадковості за Хольцингером були низькими (від 0 до 0,462), а критерій Фішера був у всіх випадках статистичне недостовірним ($p > 0,05$).

Співставлення так званої «загальної сили» (суми сил різних груп) у МЗ

і ДЗ близнюків привело до подібних результатів. Конкордантність внутрішньопарних значень у двох груп близнюків майже однакова, тобто значення МЗ і ДЗ близнюків схожі і розсіяні навколо ліній повної конкордантності. Коефіцієнти спадковості до даної ознаки дорівнюють лише $H^2 = 0,371$, а $F = 1,59$ при $p > 0,05$. Розвиток абсолютної м'язової сили переважно залежить від факторів середовища.

Відносна м'язова сила. Внутрішньопарні значення відносної м'язової сили (сили на 1кг маси тіла), обчислені до загальної (сумарної) сили, були в деякій мірі різні в групах МЗ та ДЗ близнюків.

Більш конкордантна відносна м'язова сила у МЗ близнюків. Достовірна різниця внутрішньопарних дисперсій ($P = 2,79$; $P < 0,01$) і коефіцієнт спадковості ($H^2 = 0,643$) свідчили про значну обумовленість даної ознаки спадковими факторами.

Внутрішньосімейні дослідження м'язової сили нам відомі із робіт N. Wolanski, Kasprzak (1976), Kovar (1979, 1981).

Досліджувались 60 чеських сімей. Згиначі кисті і розгиначі тулуба знайшли незначний кореляційний взаємозв'язок між батьками (мати-батько) і їх синами у віці 16-17 років. Коефіцієнт кореляції між силою згиначів кисті у синів і батьків був вищий, ніж у матері і синами, а для сили розгиначів тулуба навпаки. Найбільш високі коефіцієнти кореляції для обох м'язових груп знайдені між середньою силою батьків та їх синів.

Результати досліджень N. Wolanski, Kasprzak (1976), м'язової сили згиначів правої і лівої кисті, згиначів плеча і розгиначів тулуба у 570 польських, сімей показали, що подібність між м'язовою силою правої і лівої кисті вища у батька із сином, ніж у матерів із дочкою. Ця закономірність співпадає із знайденою Kovar.

Взаємозв'язок м'язової сили згиначів правої і лівої кисті, а також сили, яка визначалась у штовханні і тязі, у сібсів досліджували Malina, Mueller (1981). Під їх спостереженням знаходилось 114 пар негритянських і 101 пара білих дітей-сібсів штату Філадельфія (США) у віці 6-12 років.

Ці дослідження показали, що кореляційний зв'язок між братами більший, ніж між сестрами. При цьому у родинних парах брат-сестра взаємозв'язок м'язової сили незначний. Більш сильний кореляційний зв'язок у описуваних рухових показниках спостерігається у негритянських людей, ніж білих сібсів.

Вивчені дві родинні групи: батьки-діти і сібси (брат-брат, сестра-сестра, брат-сестра) трьох вікових груп з різницею за віком до трьох років, від трьох до п'яти років, від п'яти до десяти років). У дослідженнях брало участь 180 пар батьків та їх дітей, а також 302 сібсові пари. Діти обстежені у віці 6-17 років (середній вік був близько 12 років). Батьки мали такий вік: батьки 25-50 років (середній вік близько 38 років), матері 25-48 років (середній вік близько 36 років).

У родинних парах м'язова сила визначалась за допомогою трьох тестів: кистьової динамометрії; згиначів і розгиначів тулуба.

У першому тесті визначалась статична сила з використанням ручного динамометра. Визначалась сила в кілограмах.

У другому тесті визначалась сила згиначів тулуба. Родинним групам і сібсам пропонувалось з певної вихідної позиції і з використанням динамометра виконати нахил вперед. Визначалась сила згиначів тулуба (в кг).

У третьому тесті визначалась сила розгиначів тулуба. Учасникам досліджень пропонувалось розтягнути динамометр за допомогою системи:

динамометр-ланцюг-металева трубка. Визначалась сила розгиначів тулуба (в кг).

Таблиця 1

Коефіцієнти кореляції між силою розгиначів м'язових груп негритянських і білих сібсів, а також коефіцієнти спадковості для цих м'язових груп

М'язова сила	Негритянські діти			Білі діти			Всі діти			H ²
	Брат-брат	Сестра-сестра	Брат-сестра	Брат-брат	Сестра-сестра	Брат-сестра	Брат-брат	Сестра-сестра	Брат-сестра	
Число пар										
	26	31	57	27	19	55	53	50	112	
Згиначі правої кисті	0,60	(0,13)	0,28	0,41	(0,10)	(0,13)	0,46	(0,19)	0,24	0,58
Згиначі лівої кисті	(0,32)	(0,11)	0,29	(0,33)	(0,34)	(-0,03)	0,31	(0,21)	(0,16)	0,44
В шттовханні	0,47	(0,21)	0,07	0,28	(0,12)	(0,03)	0,45	(0,25)	(0,13)	0,50
В тязі	0,61	(0,35)	0,07	(0,04)	(-0,18)	(0,03)	0,43	0,28	(0,13)	0,50

Примітка. В дужках наведені статистичні незначні коефіцієнти кореляції.

Таблиця 2

Внутрішньосімейні кореляції м'язової сили між батьками та їх дітьми

Порівнювальні пари	Число пар	Тести		
		Кистьова динамометрія	Згиначі тулуба	Розгиначі тулуба
Батько-син	45	0,087	-0,019	0,227
Батько-дочка	45	0,121	0,152	0,274
Мати-син	45	0,539	0,209	0,308
Мати - дочка	45	0,638	0,601	0,574

Найбільш високий генетичний зв'язок виявився між матір'ю і дочкою, а найбільш низький між батьком і сином. Звідси виходить, що з помірним ступенем надійності можна здійснити індивідуальний прогноз розвитку м'язової сили у дівчинки за показниками тестового контролю матерів.

Внутрішньосімейний генетичний зв'язок розвитку м'язової сили у сібсів з різницею за віком показано у таблицях 3, 4 і 5.

Таблиця 3

Взаємозв'язок /r/ розвитку м'язової сили у сібсів з різницею за віком до трьох років

Сібси	Число пар	Тести		
		Кистьова динамометрія	Згиначі тулуба	Розгиначі тулуба
Брат-брат	34	0,647	0,413	0,694
Сестра - сестра	34	0,748	0,408	0,282
Брат - сестра	34	0,380	0,439	0,123

Аналіз показав, що найбільш значні кореляційні зв'язки знайдені між братами у всіх трьох вікових групах. Трохи нижчий взаємозв'язок між сестрами і найнижчий між братами - сестрами. У зв'язку з цим вважаємо, що індивідуальний прогноз розвитку м'язової сили у молодших сібсів за показниками старших сібсів у високому ступені надійний між братами з різницею за віком до трьох років, достатньо надійний між сестрами з різницею за віком до трьох років.

Взаємозв'язок /r/ розвитку м'язової сили у сібсів з різницею за віком від трьох до п'яти років

Сібси	Число пар	Тести		
		Кистьова динамометрія	Згиначі тулуба	Розгиначі тулуба
Брат - брат	32	0,576	0,483	0,400
Сестра - сестра	33	0,311	0,229	0,345
Брат - сестра	33	-0,447	-0,287	-0,258

Таблиця 5

Взаємозв'язок /r/ розвитку м'язової сили у сібсів з різницею за віком від п'яти до десяти років

Сібси	Число пар	Тести		
		Кистьова динамометрія	Згиначі тулуба	Розгиначі тулуба
Брат - брат	33	0,403	0,195	0,268
Сестра-сестра	31	0,205	-0,146	0,238
Брат - сестра	34	-0,857	-0,419	-0,710

А в сібсових парах брат - сестра з різницею за віком від п'яти до десяти років закономірність прогнозу така: чим нижчий розвиток м'язової сили, наприклад у старшої сестри, тим вищий він буде у молодшого брата. Найбільш вдалий прогноз розвитку м'язової сили буде у сібсових парах брат - брат і сестра - сестра до трьох років.

Висновки.

1. У теоретичному огляді показана генетична обумовленість розвитку м'язової сили людини.

2. В експериментальному дослідженні знайдені генетичні закономірності внутрішньосім'яної передачі спадкової інформації особливостей розвитку м'язової сили людини.

3. З'ясовані закономірності можливо використовувати в індивідуальному прогнозуванні розвитку м'язової сили спортсменів олімпійського резерву.

Література

1. Манусян Л. Г., Дуринян Л. М. Соотношение наследственных и средовых влияний на морфофункциональные показатели двигательного аппарата конечностей // *Антропогенетика, антропология и спорт: Материалы III Всесоюз. симпоз. - Винница, 1980. - Т. 2. - С. 358-359.*
2. Рубинов М. И. Некоторые морфофункциональные особенности роста и развития детей 3-7 лет: Автор. дис.... канд. пед. наук. -1973. -29 с.
3. Сериеенко Л. П. Генетические факторы в развитии и физическом воспитании человека. -Дис.... доктора пед. наук. -Николаев, 1993. -543 с.
4. Шварц В. Б. О роли наследственных и средовых факторов в развитии физической работоспособности у детей и подростков (исследование близнецов): Автореф. дис.... канд. пед. наук. -Тарту, 1972. - 35 с.
5. Becker P. E. *Humangenetik. Ein KLuizes Handblich in fiinf Banden. -Stut-gart. -1968. -№1. -S. 202.*
6. Gigas H. *Untersuchugen liber Muskelvarietaten an Zwillingen // Ztschr. Morph. n. Antrop. -1941. - Bd. 39. -S. 480-537.*
7. Ishidoya Y. *Sportfahigkeit der Zwillinge // Osato S. und i. Awano. Genetische Studien an Zwillingen // Asta Genet. Med. et GemelloIog. -1957. -Vol. 6-Fasc. 3. -P. 321 -326.*
8. Karlsson Z., Komi P. V., Viitasalo Z. H. *Musle strength and muscle chara-cteristics in monozygons and dizygons twins // Asia Physiol Scand. - 1979. - Vol. 106. - P. 319-325.*

9. Kovar R. *Prispevek ke studiu geneticke, podmnenosti lidske motoriky. Antoreferat disertace k ziskani vedecke hodnosti kandidata biologi-ckych ved Praha, 1974. - 41 S.*
10. Komi P. V., Kllissouras V., Karvinen E. *Genetic variation in neuroniuscu-lar perfomankce // int. Ztschr. angew. Phnsiol. -1973. Vol. 31. -P. 289-304.*
11. Komi P. V., Kafllsson Z. *Physical performance, skeletal muscle enzyme activities and fibre types in monozygous and dizygous twins of both sexes //Asta Physiol. Scand. -1979. - Vol. 19. - №462. - P. 1-28.*
12. Malina B. M., Mueller W. H. *Genetic and environmental influences on the strength and motor performance of Philadelphia school childrea // Hum. Biol. - 1981. - Vol. 53. - № 2. - P. 163-179.*
13. Svancara Z. *Hereditarni faktory v ontogenezi osobnosti // Ces, Psychol. -1966. № 11. -S. 222.*
14. Venerando A., Milani-Comparetti M. *Twin studies in sport and physical performance // Acta Genet. Med. et Gemellolog. -1970. -Vol. 19. № 1-2. -P. 80-82.*
15. Venerando A., Milani-Comparetti M. *Influenza dell'eredita sull'attitudine ai van sport // Mod. Sport. -1973. -Vol. 26. -S. 347.*
16. Wolanski N., KLasprazak E. *Genetyczne u warynkowania nicktorych coch fizjologicznych i psycholotorucznych w acpekeic roswoju osobniczego // Astra Physiol. Pol. - 1976. - Vol. 27. - №6. - P. 247 - 268.*

ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ МЕДИКО-ФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ РОДИТЕЛЕЙ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С ДЕТЬМИ

Дубинец И.В.

Бердянский педагогический институт

Анализ историко-педагогической литературы и педагогической публицистики второй половины XIX века свидетельствует, что подготовка родителей к воспитательной работе с детьми включала и вооружение их знаниями медико-физиологического характера, знакомство с наукой об органической жизни (физиологией), с началами диеттики, гимнастики и даже детских болезней.

Следя за жизнью ребенка, его развитием, легко заметить, отмечалось Штрюмпелем, что воспитательная деятельность проявляется в уходе за детьми и «холе» их. И то, и другое, справедливо замечал он, относится преимущественно к физическому существованию, обуславливающему будущность ребенка. Уже в самом питании и применении воздуха, света, тепла, т.е. всех естественных влияний, связанных с условиями жизни и физическим благосостоянием ребенка, видна разница между разумным и осмотрительным или же невежественным и исполненным предрассудков обращением взрослых с детьми.

Уход за детьми, подчеркивал Штрюмпель, предполагает организацию необходимой защиты, развитие в детях способности сопротивления внешнему миру, укрепление и закаливание их. Это требует от родителей определенных знаний и умений ухода и «хола» за детьми.

В ходе исследования установлено, что вопросы воспитания стали предметом специальной заботы врачей, начиная с последней четверти XIX века. На наш взгляд, участие представителей медицины в создании благоприятной обстановки для правильного физического развития подрастающего поколения, справедливо признавалось и признается и в настоящее время чрезвычайно полезным.

Взаимоотношение врача с семьей всегда основывалось только на

консультации по случаю конкретного заболевания ребенка. Отметим, что в прошлом веке делалась попытка привлечь школьного врача к составлению учебных планов и программ, к деятельному участию в педагогических советах, что, на наш взгляд, очень актуально и в наши дни. Правда, в широкой педагогической практике данная инициатива не была реализована. Врачи только изредка приезжали в школу и к «определению характера умственной пищи, преподносимой учащимся, не имели ровно никакого отношения».

Отметим, что непонимание врачами важности тесной взаимосвязи здоровья детей и приемов, методов воспитания, возмущало прогрессивную педагогическую общественность. Они считали это непростительной ошибкой самих служителей медицины и общества, не сумевшего до сих пор использовать знания целой армии сведущих людей в интересах детей.

Родители, педагоги в практической деятельности смело пускали в ход все свои излюбленные средства в целях обуздания воли, развития ума в известном направлении, внушения основных начал нравственности своим питомцам. Но они не задумывались, по мнению авторов-корреспондентов, над влиянием всех их действий на здоровье детей.

В этот период стали появляться статьи, в которых чувствовалась необходимость вооружения родителей первоначальными медицинскими знаниями, а именно, знаниями о детских болезнях. Например, только в «Учителе» №1-6 за 1864 год были освещены причины, инкубационный период, процесс протекания, меры лечения, возможные осложнения, профилактические действия таких детских болезней, как «скарлатина», «оспа», «крапивная сыпь», «чесотка», «насморк», «воспаление бронхов», «острая водянка легких» и др.

В это время вышла книга А.Э.Гиппиуса «Детский врач, как воспитатель», которая вызвала положительную реакцию педагогической общественности уже самой постановкой проблемы. И хоть по многим положениям педагога расходились с автором, все же признавали ее «интересность и полезность». «Она, - отмечалось в журнале, - будит мысль, заставляет подвергнуть серьезному практическому разбору все рутинные шаблоны, запечатленные на системах семейного и школьного воспитания».

Точка зрения доктора Гиппиуса на обязанности врача разделялась многими педагогами. Справедливо считалось, что деятельность воспитателя и врача взаимосвязаны. С одной стороны, педагог, родители должны быть осведомлены в основных понятиях физиологии и психологии, с другой - детского врача необходимо знакомить с основами педагогики. Только взаимодействие педагога, воспитателя и врача способно повлиять на формирование здорового поколения людей, способных к дальнейшему физическому и умственному самоусовершенствованию, утверждали прогрессивные педагоги.

Исследование показало, что к концу XIX века идея «создания» педагогики, покоящейся на прочной психо-физиологической основе, возникла в разных странах. Появлялись специальные периодические издания, которые ставили перед собой задачу обсуждения вопросов воспитания в свете психо-физиологии, учреждались общества и институты, имеющие в виду решение той же задачи. Таким были Всеобщий Германский Союз для изучения ребенка, Австрийское общество изучения детской природы в Вене, такое же Венгерское общество в Будапеште, институт экспериментальной педагогики и психологии в Лейпциге, психолого-педагогический институт в С-Петербурге.

Практика семейного и школьного воспитания свидетельствовала, что

родители и педагоги в большинстве случаев совершенно «не принимали во внимание вредного влияния неприятных чувствований на физическое здоровье их питомцев». Уже с первых дней жизни ребенка в семье обычно окружали целым рядом ненужных правил, стесняющих его свободу и доставляющих ему страдания. Система же семейного воспитания, как отмечалось на страницах педагогической прессы исследуемого периода, покоилась на доставлении детям «неприятных чувствований». «Далеко ли мы ушли вперед, - спрашивалось в «Вестнике воспитания», - от тех порядков, которые осмеял в своих убийственных сатирах Щедрин. Разве мы в настоящее время не видим в семьях деления детей на любимчиков и постылых, - деления, служащего источником целой массы душевных мук для маленьких людей». Следует согласиться, что ненависть к сопернику, зависть к счастливчику, злоба к угнетателям, стремление к похвалам, недовольство своею участью - такова та сложная цепь неприятных чувствований, неизбежно вытекающих из неправильных методов и приемов воспитания.

Школьная система воспитания также оставяла желать лучшего. Против обучения на основе «доставляющего учащимся возможно большего числа нравственных страданий» выступали во все времена прогрессивные отечественные и зарубежные педагоги (Я.А.Коменский, И.Г.Песталотци, А.Дистервег, Н.И.Пирогов, К.Д.Ушинский, С.И.Миропольский, В.Я.Стоюни, П.Ф.Каптерев, Б.Д.Гринченко и др.).

Педагоги в унисон с учеными-физиологами отмечали, что казенщина и сухой формализм, царящие в школе представляют также источник неприятных ощущений, тяжело отзывающихся на неокрепшем юном организме. Смена надежды и разочарований требует затраты огромной энергии. Неприятные ощущения, вытекающие из несправедливого подчас отношения учителей, волнения, связанные с отметками, экзаменами, постоянный страх перед всякого рода неожиданностями, - все это в достаточной мере подрывает физические силы учащихся. Злоба и ненависть, искусной рукой культивируемые в душе школьников, дорисовывают лишь печальную картину тех вредных влияний, которым подвержены маленькие люди в период формирования личности.

Все это, безусловно, не может не сказаться, подчеркивали авторы-корреспонденты, на здоровье юношей и девушек. Дряблость, колебания и сомнения свойственны людям с расшатанной нервной системой.

Вышеуказанное подтверждало выводы гигиенистов, физиологов исследуемого периода Е.А.Покровского, А.С.Верениуса, Н.В.Зака, В.В.Гориневского, В.Е.Игнатьева и др., что физическое воспитание, вырванное из общей системы и взятое само по себе, не достигает цели. Усугублялось это положение и используемыми способами воздействия на психическую сферу учащихся, в каких также крылся источник разрушительного влияния на их здоровье.

В педагогической журналистике конца XIX в. четко обозначилась тенденция взаимосвязи физического, психического, нравственного здоровья ребенка. Светлые комнаты, хорошее питание, занятия гимнастическими упражнениями, прогулки на свежем воздухе не дадут положительного результата, если родители и учителя не смогут искоренить «ненормальностей их психической жизни».

Таким образом, в конце XIX ст. было четко констатировано, что семья, школа выпускают людей не только без жажды знаний, неспособных к напряженной работе, к активной жизни, но и физически слабых.

Однако анализ материалов педагогической прессы свидетельствует, что педагоги, физиологи, настойчиво подчеркивая взаимодействие физического состояния организма, характера умственной работы и душевных переживаний, одновременно разрабатывали и предлагали конкретные рекомендации и предложения относительно возможных корректив, внесенных врачами, как и педагогами, в общепринятые системы воспитания, а также обобщали советы современной гигиены для родителей и педагогов «с целью забыть их свои привычки и архаические воззрения и изменить свои приемы в интересах охраны жизни и здоровья детей».

В воспитании ребенка, начиная с колыбели, доктор А.Э.Гиппиус усматривал различные вредные влияния для здоровья. Поэтому в своей книге «Детский врач, как воспитатель» он справедливо подчеркнул, чтобы подходить к ребенку без ущерба для него, нужно знать его природу. Пора перестать, настаивал он, пичкать ребенка всевозможными правилами и мудрыми фразами, приводящими в восторг окружающих, как мнимое самостоятельное проявление творческого ума питомца.

Отметим, что проблемы, поднимаемые на страницах педагогической прессы, остаются актуальными и сегодня. Вопросы раннего умственного развития по-прежнему выступают предметом научных споров педагогов, психологов, медиков и т.п. Медицина же конца XIX в. настаивала на том, что возбудимость нервной системы у ребенка очень велика, что регулирующие и задерживающие центры действуют у него весьма несовершенно. Родителям советовалось воздерживаться от активного вмешательства в ход интеллектуального развития ребенка грудного возраста, не упражнять, а оберегать его духовные силы. Форсирование умственного развития ребенка вопреки его природе, требование усваивать вещи, еще чуждые и далекие для его души, что имело и имеет, на наш взгляд, место в семейной и школьной жизни, вредно для организма, нарушает гармонию всех сторон развития. Кроме того, есть существенная опасность, что грубым прикосновением к душе ребенка будут уничтожены нежные семена, заложенные в ней природой и начинающие давать уже ростки.

Источником вредного переворота, который совершается в душе ребенка - переход от пытливости, интереса, поразительно тонкой наблюдательности, сообразительности, находчивости, воображения, преобладающего над логическим мышлением к апатии, тоске, скуке, недовольству, разочарованию - несомненно, является стремление настойчиво направить ум ребенка по определенному пути. Данные, опубликованные в журнале «Вестник воспитания» за 1910 год, №4, с.76, во многом совпадает с современными: дети, добившиеся преждевременной умственной зрелости, становятся нервными и расслабленными; в них развивается болезненно повышенная утомляемость, как в духовной, так и в физической сфере и, в конечном итоге, понижение умственной работоспособности.

Соглашаясь с выводами медиков, что физическая природа детей не мирится с насильственной уздой, не выдерживает силы, уступает давлению, педагоги также считали, что эта борьба дорого обходится, прежде всего, им. Предостерегая родителей и педагогов от излишнего увлечения силой, советовали предоставить ребенку играть на свободе и самому создавать свое духовное содержание путем собственных наблюдений и переживаний. Как видим, идеи «естественного метода воспитания», «свободное воспитание» проникли в

сознание и горячо поддерживались не только педагогами, но и медиками. Помощь родителей, воспитателей, по мнению А.Э.Гиппиуса, должна заключаться в организации обмена впечатлений, информации, внесение, при необходимости, поправок в неправильное понимание ребенком некоторых вещей. Причем все это следует выполнять исподволь и без насилия, совершенно незаметно для самого ребенка. То есть квинтэссенция педагогической мудрости состоит в уменьшении цепей и активного вмешательства, и в вере в природу ребенка.

Следует отметить, что в последней четверти XIX в. врачами, гигиенистами был поставлен остро вопрос об умственных перегрузках детей, которые были одной из причин детской усталости, нервозности, «физической дряблости». Не отрицая необходимости более широкого умственного образования, как «условия и орудия будущего благоденствия личности», специалисты подчеркивали, что пятичасовое сидение за умственными занятиями, почти без перерывов, работы на дом, неправильное питание, умственное напряжение - все это делает детей, особенно девочек, раздражительными, нервными и готовит нам в будущем слабое поколение, без воли, без энергии.

Анализ историко-педагогической литературы, материалов периодической печати позволяет отметить, что не только педагоги, но и думающие врачи, и физиологи обращали внимание на влияние используемых в семейной практике педагогических методов воздействия. Так, отдавая предпочтение послушанию, которое обеспечивает начало психическому закаливанию детей, развитие воли, научая детей подавлять свои желания и капризы, преклоняться перед силой и авторитетом, доктор Гиппиус советовал родителям использовать «строгий тон голоса», «грозное выражение лица», «постукивание о кровать ребенка», «легкое похлопывание по ручке ребенка». С такими средствами развития послушания можно как соглашаться, так и нет. С одной стороны, беспрекословное повиновение, слепое послушание из-за боязни криков и грозных жестов - послушание невысокого сорта, которого, на наш взгляд, не следует культивировать в деле воспитания. С другой - не подлежит сомнению, что без послушания невозможно вообще никакое воспитание в раннем возрасте. Но добиваться этого послушания, по мнению многих педагогов, следует любовью и лаской, внушением ребенку уважения к авторитету воспитателя. Нужно уметь сделать и послушание источником удовольствия для детей.

Этой точки зрения придерживались известные педагоги, сходясь в заботах о здоровье детей с гигиенистами. Так, В.Перэ в книге «Нравственное воспитание начиная с колыбели», Москва, 1910 г., писал, что строгий тон, суровые жесты и взгляды, властное обращение допустимы лишь в виде исключения. Обычные приемы: приказание, запрещение, формулируемые с мягкостью, не исключают настоячивости. Как видим, проявление симпатии, похвала, порицание, по мнению педагогов, гигиенистов могут в значительной степени способствовать развитию у ребенка послушания.

Следует подчеркнуть, что прогрессивная общественность разделяла позицию В.Перэ относительно послушания, которое не является результатом тех или иных специальных приемов, а составляет привычку, образующуюся с течением времени, по мере общения с детьми. Общение с детьми не может свестись к одним приказаниям. Привычка не может сложиться под влиянием одного только страха. Естественно требуются главным образом стимулы любви

и симпатия, при помощи которых мы часто можем добиться истинного желания добра, подчинения нравственному закону.

Проведенное исследование: анализ монографических работ и диссертационных работ, посвященных проблемам воспитания в истории педагогической мысли, свидетельствует об актуальности вопросов о способах воздействия на ребенка, в частности использования телесных наказаний. Отметим, что на данную проблему существовали разные точки зрения: а) признание возможности наказания в воспитании детей; б) отрицание возможности использовать наказания в воспитании, так как они прививают ребенку озлобление, раздражение и ненависть, понижают самолюбие ребенка, подавляют в нем человеческое достоинство. И самая распространенная - признание телесных наказаний злом, но злом неизбежным.

Странники последней точки зрения, признавая телесное наказание позорным и унижительным средством, тем не менее, рекомендовали применять его по отношению к маленьким детям, которые в таком виде наказания воспринимают только ощущение физической боли. В частности, доктор Гиппиус даже уточнял, что телесное наказание в виде «коротких, но сильных болезненных ударах по ручке или же в сечении розгой или тростью по мягкой части тела» должны иметь место для обеспечения более верных результатов «и при наличности улик проступка».

В педагогической литературе второй половины XIX столетия преобладала точка зрения о нецелесообразности телесных наказаний, при этом считаясь не с физической болью, причиненной детям, а с чувством стыда, испытываемым ими. При этом нравственное чувство, которое желательно вызвать, не возбуждается, а скорее заглушается резким и, безусловно, преобладающим ощущением физической боли, вредно отражаются и на здоровье детей.

Для педагогической теории конца XIX ст. было характерно обоснование единства требований прогрессивных педагогов, гигиенистов и врачей. Ценные рекомендации для родителей представляла гигиена, исходя из анатомо-физиологических свойств неокрепшего организма: создавать для детей атмосферу единения с товарищами, знакомить с радостью творческой работы, не нарушать гармонию юной души дурным примером.

Гигиенисты и педагоги приветствовали все, что служило ободряющим и оживляющим началом в жизни детей, способствуя их правильному физическому развитию. Например, насколько вредными для здоровья представляются механическая работа, механическое заучивание, притупляющие умственные способности и, отравляя организм ядом утомления, настолько же полезным оказывается творчество, во время которого человек испытывает блаженство и учится на деле преодолевать трудности. Продуктивная работа служит источником радостных ощущений, обеспечивающих здоровье. Постоянное стремление в создании чего-то нового, воспитание в детях смелости, бодрости, самостоятельности и воодушевления - таковы результаты внесения в жизнь творческого начала.

Таким образом, анализ историко-педагогической литературы, материалов педагогической прессы позволяет установить, что для исследуемого периода было характерным усиление внимания к проблемам воспитания не только со стороны педагогов, но и врачей, гигиенистов.

Педагогическая пресса предоставляла значительные возможности для обсуждения разнообразных вопросов семейного и школьного воспитания.

Теоретические разработки относительно взаимосвязи физического здоровья, умственного и психического состояния, мер и средств воспитательного воздействия конкретизировались практическими рекомендациями для родителей.

Психолого-педагогическое просвещение родителей расширилось и дополнялось за счет вооружения их знаниями медико-гигиенического характера.

ГУМАНИСТИЧЕСКАЯ НАПРАВЛЕННОСТЬ ВАЛЬДОРФСКОЙ ПЕДАГОГИКИ

Ионова Е. Н.

Харьковский государственный педагогический университет им.Г.С.Сковороды

Гуманизация социальной жизни – одна из важнейших проблем современного общества. Научно-техническая революция и порожденные ею небывалые ранее достижения в различных сферах производства создали объективные предпосылки технократизации и дегуманизации общественной жизни, превратили человека в некий элемент производственных отношений. Противостоять этому могут и должны усилия, направленные на гуманизацию всех сторон общественной жизни и, прежде всего, образования.

Сложность решения этой проблемы в Украине обусловлена также тем, что сложившаяся в советские годы система образования приобрела социоцентристский, обезличенный, стандартизированный, единообразный характер. Преодоление этих негативных черт образовательной системы возможно только на пути ее гуманизации, (признание человека самой высокой ценностью в мире, его право на полное раскрытие способностей и задатков, осознание приоритета общечеловеческих ценностей) и гуманитаризации (развитие представления о человеке как части Вселенной, построение целостной картины мира, где человек живет в гармонии с природой и обществом).

Необходимость ориентации системы образования на человека, на удовлетворение интересов личности, создание благоприятных условий для ее самоопределения и самореализации сегодня диктуется и потребностями противостоять антигуманным обстоятельствам современной общественной жизни (снижение жизненного уровня, рост детской и подростковой преступности, алкоголизм, наркомания и т. п.), порождающим жесткость, агрессивность, нетерпимость во взаимоотношениях между людьми.

Проблема гуманизации образования не является новой ни для зарубежной, ни для отечественной педагогики. В XX столетии эта идея вдохновляла многих теоретиков и практиков образования в нашей стране (А. В. Луначарский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий, Г. И. Ващенко, С. Ф. Русова, А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинский, Ш. А. Амонашвили и др.). Однако эти попытки гуманизации образования не стали достоянием массовой школьной практики, так как не отвечали господствующей идеологии и сложившейся под ее влиянием образовательной парадигме.

Важнейшим вопросом современной педагогики является проблема того, каким образом цели и идеалы гуманистической школы могут быть реализованы в конкретной учебно-воспитательной практике. Одним из возможных ориентиров для выработки антропоцентристского подхода к проблемам воспитания и обучения является анализ мирового опыта школ гуманистической направленности, в частности теория и практика вальдорфской (Штайнер) школы.

Изначально антропоцентричная, антропософичная, вальдорфская педагогика противостоит тенденциям в современной цивилизации, стремящимся

“вывести” человека, словно уравнение, из экономики или утилизировать культуру с позиций экономической целесообразности и общественной полезности.

Исходя из уникальности и неповторимости человека, что невозможно без такого же отношения к природе, культуре, миру, Штайнер-педагогика в практической деятельности органично соединяет принципы гуманизации и гуманитаризации образования с принципом социальной направленности процесса воспитания и обучения. Благодаря этому становится возможным раскрыть индивидуальные дарования человека и сделать их социально плодотворными, а не готовить подрастающее поколение к прямолинейному продолжению уже проложенных путей в науке, технике, культуре и т. д.

Социальный аспект вальдорфской школы с самого начала ее создания базируется на тех положениях общественного устройства, в основе которых лежат фундаментальные устремления человечества к идеалам “свободы, равенства и братства”. Осуществление этих идеалов, согласно Р. Штайнеру, возможно только при наличии в людях определенных социальных качеств, формирование и развитие которых и является задачей системы воспитания и обучения.

Педагоги, по Штайнеру, опираясь на законы душевной жизни человека, могут воспитать следующие социальные способности: осознание свободы и неприкосновенности других людей, что можно развить, правильно используя потребность ребенка дошкольного возраста к подражанию; чувство уверенности в жизни, а благодаря этому – способность к совместной демократической работе с другими людьми, что возможно заложить через правильное удовлетворение стремления людей к авторитету в возрасте от 7 до 14 лет; углубленный интерес к миру и условиям жизни окружающих людей через обучение и воспитание в юношеском возрасте в близком контакте с учителями.

Такой подход к процессам воспитания и обучения, как показывает мировая практика, позволяет Штайнер-школам успешно решать многие проблемы современного общества: нивелирования социального, национального, религиозного неравенств, социальной адаптации выпускников, среди которых практически нет безработных, а также алкоголиков или наркоманов, противостояния разрушающим человека влияниям современной индустриальной культуры (электронным, психотропным, суггестивным, тоталитарным и т. п.), ликвидации разрыва и налаживания коммуникаций между семьей и школой, между родителями и детьми и др.

В вальдорфской педагогике всесторонне, глубоко и детально проработаны подходы к человеку, находящемуся на определенной стадии становления, благодаря чему векторы педагогических устремления и развития человека складываются, обеспечивая целостное гармоническое формирование личности.

Три взаимосвязанные функции целостной психической структуры человека в единстве его мышления, чувствования (эмоциональной жизни) и волевой активности с учетом возраста поддерживаются и формируются в вальдорфской педагогике уже с раннего детства, чтобы стать основой духовной независимости, сбалансированности психической жизни, социальной мобильности. При этом в первые семь лет жизни человека воспитанием создаются соответствующие условия для преимущественного развития сильной воли, в последующие семь лет основное внимание педагогов направляется на развитие культуры чувств. Целенаправленное воспитание интеллекта начинается

в период полового созревания на основе самостоятельной эмоциональной жизни и собственного волевого опыта.

Следует подчеркнуть, что вальдорфские подходы к психологии развития человека и современная психолого-педагогическая наука имеют много общего при характеристике специфических особенностей психики человека определенного возраста. Так, представления Р. Штайнера о подражательной сущности ребенка-дошкольника, о потребности детей до полового созревания в авторитете взрослого, о стремлении подростков и юношей к поиску идентичности с людьми и миром в целом совпадают с интерпретациями возрастного развития в разных научных школах и не противоречат ни одному из важнейших открытий современной науки.

В то же время вальдорфскую педагогику в сравнении с традиционной отличает четкая последовательность, что проявляется в реализации адекватных подходов к детям при их воспитании и обучении. Так, учитывая специфику ребенка-дошкольника, “сон его разума”, вальдорфская педагогика считает недопустимым раннее (до смены зубов) обучение детей, поскольку это неизбежно вызывает отмирание творческих сил в ребенке, ведет к подрыву его физического и душевного здоровья. Вальдорфская педагогика, оберегая детей от всего порожденного школой, стремится создать специфическую среду, смягчающую чрезмерное и разрушающее влияние технизированного мира, где через детско-творческую деятельность (подвижные игры, занятия искусством и т. д.) в ребенке подготавливаются способности, которые позднее могут быть использованы при обучении, закладываются качества, которые позволяют человеку во взрослой жизни раскрыть свой потенциал и реализовать свои возможности.

Штайнер-педагогика также негативно относится и к широко распространенной в мировой педагогической практике односторонней тренировке интеллекта ребенка, вступившего в пору школьной зрелости, так как это ведет к обеднению чувств и вызывает пассивность воли, лишает детей необходимого им движения, игры, фантазии, закрепощает мышление, приводит к душевной сухости и догматизму, ослабляет их физически. Отвечая на потребности ребенка в активной деятельности и эмоциональном переживании всего, с чем он соприкасается в своем окружении, вальдорфские педагоги через художественно-образное преподавание обращаются к естественному чувству ребенка и его потребности в активности и тем самым постепенно пробуждают интеллект ученика к абстрактной деятельности, способствуют сохранению нормальной способности восприятия, душевных и физических сил, целостному развитию ребенка, его мыслительных способностей и эмоционально-волевой сферы.

С началом пубертата у человека появляется потребность собственных суждений, самостоятельного понимания всего сущего в мире, поэтому преподавание в вальдорфской школе приобретает научный характер, максимально и разносторонне стимулируя мышление учащихся. При этом следует особо отметить, что основанное на так называемом феноменологическом подходе научно-теоретическое преподавание, адекватно отвечая на потребность ученика отроческого и юношеского возраста в логической деятельности разума, позволяет соединить научную интерпретацию и лично пережитое, отрабатывать не только представления о вещах и явлениях, а и собственные чувства и переживания, учиться методически и подвижно формировать собственную деятельность наблюдения, по-разному ее развивать в каждом новом переживании

и таким образом способствовать развитию внутренних творческих сил человека, от которых только и может исходить научное и социальное обновление.

Важное место в Штайнер-педагогике занимает детальная проработка вопросов подхода к человеческой личности на переломных этапах развития. В периоды возрастных кризисов, согласно Штайнеру, искусство воспитания, само по себе несущее как необходимый компонент “терапевтический” (т. е. направленный на пользу физического и психического здоровья) аспект, должно становиться “исцеляющим”. Система вальдорфских “терапевтических” мер в целом заключается в том, что, не упуская из виду собственно обучение по школьной программе, педагоги помогают учащимся преодолеть внутренние противоречия процесса развития и метаморфизировать их в активное действенное отношение к миру и себе.

Одним из наиболее значительных аспектов вальдорфской школы является всесторонняя и глубокая разработка личностно-ориентированных подходов к воспитанию и обучению. Благодаря этому при отборе учебного материала, выборе организационных форм и методов проведения педагогического процесса максимально учитываются индивидуальные особенности и способности, наклонности и возможности, интересы и потребности ребенка, его конституция и характер, а также темперамент, для которого Р. Штайнер дал новую основу познания и воспитания.

Согласно концепции Штайнера, темперамент стоит в середине и уравнивает два течения, между которыми совершается человеческое развитие, – наследственность и то индивидуальное, что человек привносит с собой как духовное существо. Если человеку через свое “Я” (свой духовный принцип) удастся овладеть темпераментом, то он может использовать особые способности, заданные незаурядным темпераментом, что благоприятствует развитию индивидуальности и ее гармоничному вхождению в контакт с окружающим миром. Если же человек становится пленником односторонностей своего темперамента, это препятствует раскрытию его потенциала, тормозит развитие и существует высокая вероятность того, что он может потерпеть крах в личной и социальной жизни. Отсюда вытекает важнейшая задача воспитания: волевой и осознанный подход педагога к детям с разным темпераментом, помощь ребенку в преодолении односторонностей развития, на что в вальдорфской школе направлен дифференцированный подход к темпераментам – комплекс психолого-педагогических мер, охватывающих обращение с детьми как в школе, так и в домашней обстановке.

С точки зрения проблемы гуманизации образования, что невозможно без учета индивидуальных особенностей конкретного ребенка, реализация в вальдорфской школе дифференцированного подхода к детям с разными темпераментами заслуживает особого внимания.

В современной педагогике требование индивидуального подхода к учащемуся в известном смысле относится пока к области благих педагогических желаний и стремлений. Реально на практике индивидуальный подход к ребенку не реализуется и, прежде всего, потому, что нет ясного понимания, что же такое “индивидуальный подход” и как его осуществлять.

В вальдорфской педагогике, где также выдвигается требование индивидуального подхода к воспитанию ребенка, есть конкретные формы индивидуализации обучения, которые не противоречат интересам класса и самому ходу процесса обучения. Путь, который был предложен Р. Штайнером в

решении этой проблемы, лежит в соединении двух кажущихся на первый взгляд несовместимыми противоположностей – индивидуального и коллективного начал – и состоит в воспитании человеческих темпераментов.

Индивидуальное воспитание как воспитание темперамента ребенка означает воспитание человека как личности, как индивидуальности. При этом вальдорфская педагогика одновременно проявляет особую заботу и о формировании социальности человека, исходя из того, что яркая индивидуальность дает обществу больше, чем человек, ограниченный достоинствами или недостатками только своего типа характера или темперамента, так как при раскрытии всех сил индивидуальности высвобождаются и сильнее проявляются социальные способности людей.

В организации обучения педагог стремится действовать не против того или иного темперамента, а “заодно с ним”, что позволяет поддерживать индивидуальное развитие ребенка теми способами, которые свойственны только ему, и в случае проблем в развитии с помощью дидактико-методических средств и приемов повлиять на формирование психики ученика.

Основной принцип, на котором вальдорфский педагог строит свои отношения с учащимися разных темпераментов, может быть обозначен заповедью древнегреческих врачей: “подобное лечится подобным”. То есть с детьми, например холерического темперамента, учитель ведет себя как холерик, с меланхоликами – как меланхолик и т. д. При этом педагог демонстрирует ученикам самые лучшие стороны их темперамента и одновременно пути преодоления негативных черт личности, связанных с односторонностями темпераментов, что способствует гармонизации душевной жизни ребенка.

В классе учитель рассаживает детей четырьмя группами – по числу основных типов темперамента. Находясь поначалу в постоянной конфронтации, учащиеся как бы стирают друг о друга шероховатости своих темпераментов. Интерес в классе развивается не от соседа к соседу, а от группы к группе, что способствует воспитанию уважения, внимания к противоположному темпераменту, а также сглаживанию односторонностей и всплесков собственного темперамента.

Учитель обращается с классом как с четырехструнным инструментом. Рассказы, которыми он пользуется в учебном процессе, обращены к детям всех четырех темпераментов. Так, знакомя учащихся с новым материалом, учитель имеет в виду, что, например, меланхолического ребенка природа интересуется меньше, чем отдельные личности. Меланхолики, будучи чувствительны и эгоцентричны, нередко забывают о своих невзгодах, если могут принять участие в трагическом событии, не имеющем к ним непосредственного отношения. Если учитель по-человечески участливо передает события из нелегкой жизни какого-либо человека, то ребенок освобождается от собственных мрачных мыслей, так как его интерес переходит на другого человека, за которого он может “пострадать”.

Холерика может заинтересовать драматизм разворачивающихся событий, который привлекает его внимание к излагаемому материалу без дисциплинарных мер. Живое, образное изложение, при котором сангвиник едва успевает следить за событиями, концентрирует внимание ребенка и не дает ему возможности в своей фантазии опережать рассказ учителя. Интерес флегматика учитель может пробудить, напротив, очень медленным темпом рассказа. Если ребенок-флегматик “отключился”, то небольшие, умело рассчитанные

потрясения – неожиданный резкий звук, серия обращенных к нему вопросов – сделают ученика способным снова воспринимать впечатления.

Многие рассказы носят общий характер одного типа темперамента, поэтому учитель может подчеркивать элементы других типов темпераментов так, чтобы всем ученикам было интересно слушать. Приближаясь к флегматикам, учитель более детально описывает сюжет и, конечно же, задерживается на том месте, где герой отдыхает после тяжелого пути или обедает. Для сангвиников тоже необходим подробный рассказ, но такой, чтобы его эмоциональная бодрость создавала легкое и живое настроение. Рассказ для холерика немногословен, ясен и логичен и, естественно, наполнен действием. К меланхоликам учитель обращается со словами, создающими атмосферу размышления и задумчивости.

Весь учебный процесс в вальдорфской школе строится исходя из созвучия темпераментов. Когда нужны точные наблюдения, учитель спрашивает у сангвиника, а когда необходима догадливость, продуманные решения – меланхолика. Когда нужно сделать правильный вывод о реальных событиях или подробно рассказать о случившемся, лучше обратиться к флегматику. А когда необходимы решительные действия, основанные на силе воображения и умении быстро оценивать создавшуюся ситуацию, следует обратиться к холерику.

Большие возможности для работы с темпераментами учащихся предоставляют педагогу практически все области преподавания. Так, в математике в первом классе каждая арифметическая операция рассматривается в тесной связи с определенным темпераментом, исходя из того, что сложение родственно флегматику, вычитание – меланхолику, умножение – холерику, деление – сангвинику. С детьми всегда проходят как прямой, так и обратный путь арифметического действия. Например, если ребенок-флегматик выполнил сложение, исходя из суммы (аддитивное дробление), то ученик с противоположным холерическим темпераментом подхватывает предпринятый флегматиком анализ и синтетически возвращает его к целостности. Или, если ребенок-меланхолик отыскал разницу, исходя из целого и остатка, то та же задача переформулируется и передается ребенку-сангвинику в виде активного вычитания, и т. д.

Хорошим средством мягкого, “гомеопатического” ухода за темпераментами являются уроки живописи. Для этого в вальдорфской школе существует ряд цветowych упражнений, например, нанесение акварельных красок на влажную бумагу, что помогает почувствовать пространство, добиться тонких оттенков. Такая живопись оказывает неоценимую помощь учителю, позволяя ему “терапевтически” корректировать темперамент ребенка с помощью специально подобранных для него упражнений с цветом.

Работая с каждой группой по-разному, учитывая качества учащихся, принадлежащих к разным типам темпераментов, учитель добивается большой степени индивидуализации обучения, что приводит к наиболее полному усвоению учебного материала, а, с другой стороны, позволяет каждому ребенку освободиться от “погружения” в свой темперамент, научиться замечать и уважать проявление способностей в других людях. В результате рождается стремление подражать тем, кто спокойно и обстоятельно объясняет, или кто точно наблюдает и подмечает мельчайшие подробности, или кто может сделать обоснованные выводы и выдвинуть интересные предположения и т. д. Таким образом, между типами темпераментов в классе возникает здоровое взаимодействие, так что противоположности дополняют друг друга. В вальдорфских школах, где не

стремятся к конкуренции, своеобразный дух соревнования возникает тогда, когда начинают развиваться способности учеников, исходящие из разных типов темпераментов. В классе как бы начинают появляться вершины различных качеств, которые положительно влияют на уровень знаний школьников всего класса.

Как свидетельствует опыт вальдорфских школ, многие острые проблемы современной школы в области воспитания и образования могут быть разрешены с помощью освобождающих творческие силы человека импульсов, которые исходят из работы учителя с темпераментами учащихся. Следовательно, процесс изучения практического применения в вальдорфской педагогике учения о темпераментах может открыть новые горизонты для воспитания детей, для индивидуального обучения, о котором так много говорится в педагогической среде.

Особо отметим, что дифференцированный подход к детям с разными темпераментами является только одним из важнейших аспектов реализации гуманистической направленности процесса воспитания и обучения в Штайнер-школе. Вальдорфской педагогикой накоплен огромный практический опыт в области гуманизации образования, изучение которого совершенно необходимо для глубокого понимания внутренних потребностей личности на различных этапах возрастного развития и исходящих из этого особенностей методики и дидактики, вплоть до характера обучающего материала. Осмысление этого опыта, внедрение его элементов в учебный процесс современной школы позволяет осуществить качественно новый подход к обучению и воспитанию, создать в полном смысле гуманистическую школу, устремления которой направлены на человека, свободного в мышлении и творчестве, ориентирующегося в природных и социальных явлениях, осознающего себя частью мирового целого.

Литература

1. *Ионова Е. Н. Вальдорфская педагогика: теоретико-методологические аспекты.* – Харьков: Бизнес Информ, 1997. – 300 с.
2. *Штайнер Р. Вопрос воспитания как социальный вопрос: Пер. с нем.* – Калуга: Духовное познание, 1992. – 112 с.
3. *Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики: Пер. с нем.* – М.: Парсифаль, 1996. – 176 с.
4. *Штайнер Р. Искусство воспитания. Семинарские обсуждения и лекции по учебному плану: Пер. с нем.* – М.: Парсифаль, 1995. – 208 с.

ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МЫСЛИ

Семеренский В.И.

Харьковский государственный педагогический университет им.Г.С.Сковороды

Творчество - далеко не новый предмет исследования. Оно привлекало внимание мыслителей всех эпох развития мировой культуры. У истоков проблемы стояли древнегреческие философы Сократ, Платон, Аристотель, Демокрит, которые в своих философских трактатах впервые сделали попытку осмыслить процесс обучения и восприятия с позиций подготовки личности, которая мыслит творчески и способна управлять рабовладельческим государством.

Вопросы развития самостоятельного мышления, творчества и активности

были выдвинуты в эпоху Возрождения педагогами-гуманистами Витторино да Фельтре, Франсуа Рабле, Томасом Мором. Но их рекомендации по формированию творческого мышления имели фрагментарный характер.

Под влиянием запросов сложного машинного производства эпохи становления и развития капитализма западноевропейские педагоги Гельвеций, И.Ф. Герbart, Д. Дидро, А. Дистервег, Я.А. Коменский, Г. Песталоцци, Ж.Ж.Руссо продолжают разрабатывать проблему обучения учеников приёмам и способам сознательного, осмысленного восприятия и запоминания знаний и творческого применения их на практике. Особенно Я.А. Коменский, который вплотную подошел к идее формирования у учеников творческого характера мышления, благодаря которому ученик был бы способен к самостоятельному открытию, творчеству. Дистервег создал дидактику развивающего обучения, в которой большое место отведено проблемам развития творчества учеников на уроке.

Проблему активизации творческой деятельности учеников выдвигали и в отечественной прогрессивной педагогике второй половины XIX- начала XX века. В разработку этой проблемы значительный вклад внесли Н.Ф.Бунаков, В.И. Водовозов, А.Я. Герд, П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, С.И. Шохор-Троицкий. Они продолжали развивать идею обучения учеников приёмам и способам творчества не только в направлении применения их на практике, а и в направлении обучения самостоятельного получения знаний (П.Ф. Каптерев, К.Д. Ушинский, С.И. Шохор-Троицкий). Была впервые выдвинута идея исследовательского метода обучения (А.Я. Герд). Логика развития русской дореволюционной педагогической мысли привела её вплотную к признанию единства репродукции и творчества учеников в учебном процессе (А.Я. Герд, П.Ф. Каптерев. Это было большим достижением русской дидактики. Активность творческой деятельности детей ставилась в прямую связь с активностью внимания, восприятия, воображения, интереса, которые можно успешно формировать в определённых обстоятельствах, созданных педагогом.

Проблема творческой активности личности, развития творчества занимает видное место в идеях украинских педагогов-просветителей: А. Духновича[1], М. Козачинского [2], Г.С. Сковороды [4], Ф. Прокоповича [3] и др.

На развитие педагогической мысли в этот период повлияли достижения смежных наук: философии, психологии, физиологии. Именно в этот период начались интенсивные исследования художественного, научного, а несколько позднее технического творчества, что отразилось в трудах известных учёных В.И. Вернадского, Н.В. Петровского, М. Планка, И.М. Сеченова и др. Об интересе к вопросам творчества свидетельствует и серия сборников “Вопросы теории и психологии творчества” в 8 томах, выпущенная в России с 1907 по 1929 годы. Однако, попытки исследования творчества сводились по сути дела к различным модификациям библиографического метода, родоначальником которого был Сент-Бев. Биографии, автобиографии, мемуары выдающихся учёных, художников, изобретателей, подвергались анализу, выделялись фазы творческого процесса, способности к творчеству, качества присущие творческой личности.

К середине 20-х годов в связи с наступлением научно-технической революции общество резко изменило социальный заказ. Возникла необходимость в новом типе работника, особенно в науке и технике - потребовалось управление творческим процессом. С развитием экспериментальной психологии в исследование творчества стали проникать

тесты, анкетирование, интервьюирование; как преднамеренное воздействие, появился эксперимент.

В 20-х годах была выдвинута идея широкого внедрения в практику исследовательского метода обучения. В разработку его теории большой вклад сделали Б.В. Всесвятский, В.Ф. Натали, Б.Е. Райков, К.П. Ягодовский. Теория исследовательского метода обучения характеризовалась двумя крайностями: творческое познание противопоставлялось репродуктивному, и первый тип познания определялся единственно возможным в учебном процессе; во имя творческой активности приносилась в жертву система знаний по основам наук.

Проблема раскрытия сущности педагогического процесса формирования творческой активности школьников занимает ведущее место в трудах П.Г.Блонского[5], А.С. Залужного [6], С.Т. Шацкого [7].

Именно на этот период, между 20-ми 30-ми годами, приходится наибольшее количество публикаций по проблеме творчества, затем к середине тридцатых годов интерес к этой теме резко падает. В этих условиях исследовательский метод обучения признан нецелесообразным.

В этот период разрабатывалась в основном дидактика репродуктивного направления с элементами творчества. К середине 50-х она достигла вершины развития в теории и на практике.

Значительный вклад в разработку вопросов обучения учеников методам усвоения материалов на репродуктивном уровне, методом творческого применения знаний на практике сделали М.А. Данилов, Б.П. Есипов, Д.А. Лордкипанидзе, И.Т. Огородников, Г.И. Щукина.

Во второй половине 50-х годов вновь появляется большое количество работ, исследующих творчество, количество которых увеличивается в 60-ые годы. Но только после фундаментальных теоретических исследований С.Л. Рубинштейна наука получила реальную возможность для решения проблемы формирования творческой личности.

Исследования Н.А. Данилова, Б.П. Есипова, Л.В. Занкова, И.Я. Лернера, М.Н. Скаткина, И.Т. Огородникова, Г.И. Щукиной убедительно обосновывают роль творческой познавательной деятельности учеников в учебном процессе. Поиски в этом направлении стали особенно интенсивными в последние годы. Для удовлетворения запросов практики необходимы комплексные исследования, охватывающие различные области знания и отражающие взаимосвязь наук. В настоящее время творчество изучают многие науки.

Можно выделить философско-гносеологический, философско-социологический, психологический, художественный, педагогический и другие аспекты проблемы (В.С.Библер, Д.Б. Богоявленская, Г.А. Давыдова, А.М. Коршунов). Современная наука исследует творчество с различных точек зрения: философия разрабатывает методологическую основу творчества, рассматривает различные его виды; социология исследует средовые факторы, воздействие среды на формирование творческой активности личности (М.С. Коган, А.М. Коршунов, В.А. Кудин, В.И. Мазепа и др.); психология рассматривает процесс творчества, сущность творческой деятельности, её основные этапы, фазы развития, методы изучения творчества и его составляющих (Г.С. Альтшуллер, Н.Е. Лейтес, В.С. Моляко, Я.А. Пономарев, Е.В. Шорохова, И.С. Якиманская, П.М.Якобсон и др.); физиология исследует процессы высшей нервной деятельности, лежащие в основе творчества (Н.И. Красногорский); педагогика уделяет много внимания способам сообщения учебной деятельности творческого характера, а также исследует условия, способствующие развитию творческого

потенциала учащихся (И.П. Волков, Б.И. Коротяев, В.А. Левин, И.Я.Лернер, А.А. Матюшкин, М.М. Махмутов, П.И. Пидкасистый, и др.).

Теоретические основы художественного творческого развития раскрываются в работах Л.С. Выгодского, Д.Б. Кабалевского, Б.Т. Лихачева, Б.М. Неменского, Б.М. Теплова, В.Н. Шацкого и др.

Общие вопросы формирования творческой активности личности исследованы в трудах Л.С. Выгодского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Н.Ф. Талызиной и др.

Широкие исследования творчества ведутся за рубежом, особенно в США и Англии. Все исследования творчества, которые ведутся там, можно разделить на две группы: биографические или описательные и экспериментальные или т.н. тестовые. Биографические методы выделяют и описывают те черты личности выдающихся деятелей науки и искусства, которые наиболее ярко характеризуют их со стороны творчества. Экспериментальные исследования с помощью тестов на креативность определяют “творческую” детей, при этом выделяя факторы, усиливающие и подавляющие творческий потенциал личности. Активно исследуют проблему творчества американские и английские философы: Т. Бралильд, П. Вудриг, Ф. Грубер; психологи: Ф. Баррон, Д. Гилфорд, Ф. Джексон, Дж. Джонс, Н. Маррей, А. Осборн, Е. Торренс, А. и М. Уилсоны и др. О том внимании, которое уделяют этой проблеме за рубежом, говорит тот факт, что в США существует институт творческих методов обучения, основателем которого А. Осборну принадлежит метод мозгового штурма - “мозговой атака”.

Проблеме формирования творческих способностей учеников и поискам новых путей обучения большое внимание уделяется и в зарубежной дидактике. Однако, для исследований зарубежных учёных (Вудворт, Дункер, Зельц, Майер, Торндайк) характерна тенденция противопоставления творческого мышления репродуктивному. Дialeктическое единство этих двух типов мышления убедительно доказано в трудах наших учёных Е.Н. Кабановой-Миллер, А.М. Леонтьева, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна.

Творческое переосмысление и применение результатов исследований отечественной и зарубежной дидактики и психологии обучения, требует на данном этапе теоретических и экспериментальных обоснований методов учебно-познавательной деятельности учеников, формирующих творческую, всесторонне развитую личность.

Литература

1. Духнович А.В. Народная педагогика. В пользу училищ и учителей сельских.-Львов, 1857. -92п.
2. Козачинский М. Антология педагогической мысли Украинской ССР /Под ред. М.В. Фоменко и др. - М.: Педагогика, 1988.- с. 258-264.
3. Прокопович Ф. Философские сочинения в 3-х т. Т.2. перев. с лат.- К.: Наукова думка, 1980.- 550 с.
4. Сковорода Г.С., Ковалинский. Жизнь Сковороды. Соч. в 2 т. Т.2 - К.: Ин-т филос., 1961.- 621 с.
5. Блонский П.Г. Избранные педагогические произведения.- М.: АПН РСФСР.-1961.- С. 167.
6. Залужный А.С. Попытка объективной характеристики детского коллектива// Путь просвещения.- 1926.- №12.
7. Шацкий С.Т. Бодрая жизнь. Пед. соч. Т.1.-М.: Изд. АПН РСФСР, 1962.- 496с.

МОДЕЛЬНЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ ДЗЮДОИСТА, КАК ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ И НАДЕЖНОСТИ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Арзютов Г.Н.

Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова

Аннотации.

Арзютов Геннадій Миколайович. Модельні характеристики особливостей дзюдоїста, як фактори ефективності і надійності змагальної діяльності.

Захищаються модельні характеристики особливостей дзюдоїста, як фактори ефективності і надійності змагальної діяльності.

Розроблено концепцію психологічної діяльності в дзюдо, об'єктивні вимоги діяльності, які уявляються до спортсмена-однборця, результати вивчення особливостей особистості висококваліфікованих спортсменів.

Ключове слово: спорт, система спортивного підготування, єдиноборства, спортсмен, дзюдоїст високої кваліфікації, модельні характеристики, ефективність, надійність.

Arzutov G.N. The model's features of judoka's individual peculiarities as the factors of efficiency and reliability in competition.

Abstract: Are protected the psychological aspects of judo, the objective demands which are prefer judoka to have, the results of studying model's features of judoka's individual peculiarities with such demands.

KEY WORDS: sport, system of sport training, sportsman, judoka of high qualification, peculiarities, model's features, efficiency, reliability.

Арзютов Геннадий Николаевич. Модельные характеристики особенностей дзюдоиста, как факторы эффективности и надежности соревновательной деятельности.

Защищаются модельные характеристики личностных особенностей дзюдоиста, как факторы эффективности и надёжности соревновательной деятельности. Разработана концепция психологической деятельности в дзюдо, которая включает объективные психологические требования к деятельности в дзюдо, требования предъявляемые дзюдо к её субъекту личности (спортсмену-единоборцу), результаты изучения особенностей личности высококвалифицированных спортсменов, проанализированные с учётом этих требований.

Ключевые слова: спорт, система спортивной подготовки, единоборства, спортсмен, дзюдоист высокой квалификации, модельные характеристики, эффективность, надёжность.

В 1964 году дзюдо успешно дебютировало в программе Олимпийских Игр, благодаря чему закономерно возросли авторитет и социальная значимость вида спорта [1].

Наряду с этим необходимо констатировать, что теоретические и методические основы системы спортивной подготовки в дзюдо разработаны недостаточно глубоко. В частности, изучение психолого-педагогических аспектов в дзюдо часто сводится к общим рекомендациям по проведению подготовки к соревнованиям и констатации важной роли психологических

факторов в достижении спортивного результата. В то же время индивидуализация стратегии, тактики и техники, как одна из ведущих тенденций развития современного дзюдо, требует дифференцированного подхода к планированию и организации подготовки спортсменов на основе изучения особенностей их личности. Последние в качестве механизмов психической регуляции непосредственно влияют на эффективность и надежность соревновательного единоборства [2].

Вышесказанное и вызвало необходимость проведения научно-практического исследования, направленного на совершенствование системы подготовки высококвалифицированных дзюдоистов с учетом особенностей их личности и деятельности. Теоретико-методическую основу настоящего исследования составила концепция деятельностно-личностного подхода, разработанная Л. Рубинштейном и А. Леонтьевым [3]. В применении к спорту она позволяет рассмотреть в единстве деятельность и личность спортсмена в целостности ее различных особенностей и свойств (коммуникативных, эмоционально-волевых, познавательных и др.), взятых во взаимосвязи с объективными важнейшими характеристиками процесса единоборства, прежде всего, с эффективностью и надежностью.

В соответствии с требованиями этой концепции строится содержание настоящей статьи. В ней будут последовательно изложены: - психологическая характеристика деятельности в дзюдо; - объективные требования деятельности, предъявляемые к ее субъекту-личности спортсмена; - результаты изучения особенностей личности высококвалифицированных спортсменов, проанализированные с учетом этих требований.

В итоге кратко рассматриваются практические аспекты приложения полученных данных.

1. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДЗЮДО

Решение проблемы управления подготовкой спортсмена предполагает, в первую очередь, характеристику дзюдо как вида деятельности, что позволит определить требования к содержанию мотивационной среды спортсмена, его личностным особенностям, операционному составу действий как неотъемлемым компонентам процесса управления.

Структура, мотивации деятельности в дзюдо характеризуется высокой значимостью вида спорта, его массовостью, продолжительностью включения субъекта в деятельность, связью мотивации достижения с рядом других мотивов.

Как известно, дзюдо - вид олимпийской программы, занимающий одно из первых мест в мире по масштабам распространения. В этом причина его огромной социальной значимости, что, в свою очередь, предполагает наличие у спортсмена деловой мотивации для успешного выступления.

Характерная черта деятельности в дзюдо - непрерывная многоплановая оценка результата, высокая динамичность процесса постановки и реализации цели, закономерно определяет актуальность мотивации достижения.

Как виду деятельности с широким диапазоном решения технико-тактических и психолого-педагогических задач дзюдо присущ творческий, познавательный характер. Это предполагает высокую степень заинтересованности спортсмена в накоплении специальных знаний и формировании навыков.

Технико-тактические особенности вида спорта предъявляют требования к свойствам личности спортсмена. Дзюдо представляет собой сложнокоординированную деятельность в вариативных ситуациях. Неопределенность условий деятельности осложнена жестким лимитом времени и малой информативностью действия соперника, что предопределяет сложность задач, непрерывно решаемых спортсменом во время встречи. Чрезвычайная динамика атак, чередование фаз успеха и неудач, необходимость демонстрировать активную наступательную борьбу и рисковать в ситуациях повышенной значимости - создают высокий эмоциональный фон деятельности.

Специфическая особенность дзюдо характеризуется тем, что ситуация перед каждой командой «Хаджиме» воспринимается как предстартовое состояние, способное оказывать мощное стрессогенное воздействие на организм спортсмена.

Протекающая в условиях постоянного соперничества борьба требует оперативного разгадывания замыслов противника при отражении каждой отдельной атаки. Этот процесс носит сложный конфликтный характер и отличается большим психологическим напряжением. Стремление разгадать план противника, ввести в заблуждение относительно своих намерений выражается в постоянной борьбе за овладение инициативой.

Деятельности спортсмена в дзюдо присущи координационно-техническая сложность, скорость, взрывной характер усилий, точность, большой диапазон наступательных и защитных действий, осуществляемых по всему пространству татами. В дзюдо поединок носит характер жесткого физического и психического контакта.

Названные условия и отличительные черты деятельности находят отражение в современных тенденциях развития дзюдо:

- активный, главным образом, нападающий и контрнападающий характер спортивной борьбы, универсализация стилей борьбы, целесообразное использование разных по тактической направленности видов технических действий;
- возрастание роли стратегии и тактики, комбинационный характер борьбы при увеличении количества сложных и неожиданных ситуаций, возрастание темпа схватки, точности, стабильности технико-тактических действий;
- индивидуализация стратегии, тактики и техники, основанная на ярком и широком проявлении в деятельности сильных сторон личности спортсмена, его физических и психических качеств;
- повышение значения рациональности и ее вариативности при экономизации движений, усложнение состава технико-тактических действий и уменьшение их информативности для соперника;
- повышение надежности соревновательной деятельности, выражающейся в поддержание высокого уровня ее эффективности в длительной и напряженной борьбе с различными соперниками и в различных соревновательных условиях в обстановке активного действия стресс - факторов.

Исходя из приведенной выше психолого-педагогической характеристики и тенденций развития вида спорта можно сделать вывод о конкретных требованиях к спортсмену, выполнение которых обуславливает достижение в данном виде деятельности.

ОСНОВНЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ДЗЮДОИСТУ:

А. Высокая мотивация спортивного достижения, тесно связанная с широкими социальными мотивами. Сила, устойчивость, долговременность мотивации.

Б. Высокий уровень развития специализированных качеств: эмоционально-волевых; логического и оперативного мышления, адекватных прогностических функций, интуиции, коммуникативных свойств личности, отражающих специфику дзюдо, как индивидуально-командного вида деятельности.

В. Техническое мастерство, базирующееся на совершенстве психомоторных функций, типологических особенностях нервной системы, адекватных виду спорта, целесообразном уровне развития физических качеств.

Сформулированные выше требования к субъекту деятельности легли в основу настоящего исследования, предмет которого - особенности личности спортсмена в дзюдо.

Гипотеза исследования состояла в том, что объективные требования деятельности формируют определенный тип личности спортсмена, деятельность которого характеризуется высокой эффективностью и надежностью. Под эффективностью мы понимаем уровень реализации комплексного (физического, психического, технико-тактического) потенциала спортсмена в соответствии с его индивидуальными особенностями и современными тенденциями развития вида спорта. Соревновательная надежность, по определению В. Плахтиенко, Ю. Герасимова, есть системное, интегральное качество спортсмена, позволяющее ему эффективно выступать в экстремальных условиях основных главных соревнований в течение определенного времени.

2. МЕТОДЫ И ОРГАНИЗАЦИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ

Для проверки гипотезы была обследована группа высококвалифицированных спортсменов-мастеров спорта и мастеров спорта международного класса по дзюдо.

Целью исследования являлось выявление личностных особенностей, определяющих эффективность и надежность деятельности. Для этого был применен стандартизованный шестнадцатифакторный личностный опросник Р. Кэттела. Параллельно осуществлялось наблюдение, запись и анализ соревновательной деятельности.

В основу анализа были положены критерии активности” результативности и стабильности технико-тактических действий. Они наиболее полно отражают современные тенденции развития дзюдо и непосредственно определяют спортивный результат.

Все деятельностные показатели были сгруппированы по смысловому принципу в блоки «эффективность» и «надежность». Для статистической обработки данных анализа соревновательной деятельности и психодиагностики спортсменов был использован метод корреляционного анализа.

Анализ корреляционных связей между особенностями личности дзюдоистов и показателями их деятельности осуществлялся по блокам с целью целенаправленной и систематизированной информации. Это позволило выявить особенности личности, которые обуславливают эффективность и надежность соревновательной деятельности дзюдоиста.

3. ОБСУЖДЕНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ИССЛЕДОВАНИЯ

В итоге проведенного исследования определены значимые в дзюдо особенности личности, оказывающие непосредственное влияние на протекание процесса спортивной борьбы.

Обращает на себя внимание то обстоятельство, что более половины факторов по Р. Кэттелу значимы в отношении изучаемой деятельности. В соответствии с гипотезой нашего исследования, особенности личности спортсмена формируются под воздействием условий жизнедеятельности и характеризуют уровень соответствия человека требованиям деятельности. Следовательно, широкая представленность факторов, во-первых, говорит о многокомпонентной структуре дзюдо, во-вторых, определяет практическую ценность вида спорта с точки зрения формирования личности.

Анализ полученного материала (см. таблицу) свидетельствует, что определенные особенности личности значимы как для надежности, так и для эффективности деятельности в дзюдо (факторы С, G, E, Q2). Это объясняется тесной смысловой и практической взаимосвязью блоков деятельностных показателей, рассматриваемых в качестве компонентов целостной системы соревновательной деятельности.

Таблица 1

Факторы личности спортсмена, определяющие эффективность и надежность деятельности в дзюдо

ФАКТОРЫ ЭФФЕКТИВНОСТИ (баллы)			ФАКТОРЫ НАДЕЖНОСТИ (баллы)		
С	(+ 0,62)	6-8	В	(+ 0,54)	7-9
5	(+ 0,77)	7-9	С	(+ 0,50)	6-8
Е	(+ 0,52)	5-6	G	(+ 0,65)	7-9
L	(+ 0,52)	8-10	E	(+ 0,61)	5-6
N	(+ 0,64)	6-7	H	(- 0,59)	3-4
0	(- 0,62)	6-7	I	(+ 0,56)	7-9
Q2	(- 0,70)	3-4	Q2	(- 0,50)	3-4

Примечание к таблице: Информация о значимых факторах личности дана в такой последовательности - фактор личности, знак и величина коэффициента корреляции, оптимальный уровень развития.

Не вызывает сомнения, что для достижения успеха спортсмен должен обладать чертами личности, определяющими эффективность и надежность:

- фактор G: высокий моральный уровень, чувство долга; характеризует необходимую взаимосвязь мотивации достижения с деловой мотивацией, непосредственно соединяет волевые качества с мотивами деятельности;

- фактор E: независимость, доминанция; волевое качество, формирование которого концентрированно отражает современные тенденции развития дзюдо, требующие проявления активности и настойчивости в отношении как ситуационного, так и долговременного единоборства с

соперником;

- фактор С: эмоциональная устойчивость; особенность личности спортсмена, необходимая при определении долговременной линии поведения и в процессе принятия конкретного решения;

- фактор Q: коллегиальность; дзюдо индивидуально-командный вид деятельности, в связи с чем мы предполагали, что данная особенность личности важна для совместного решения задач тренировочного процесса и соревновательной деятельности.

Особенности личности, которые характеризуют только надежность или только эффективность деятельности” подчеркивают ее специфику и говорят о необходимости доминирования указанных особенностей в определенных ситуациях в соответствии с логикой надежности и эффективности. В отношении блока показателей надежности деятельности, специфически определяющими факторами личности являются следующие:

- Фактор В: абстрактное мышление; значимость данного фактора объясняется тем, что надежность требует детального анализа соревновательной обстановки, комплексной оценки взаимодействия внутренних и внешних факторов, умения прогнозировать результаты деятельности;

- Фактор Н: осторожность;

- Фактор I: сенситивность;

Основное условие надежности - длительное сохранение эффективности управления деятельностью, что предполагает высокий уровень понимания изменений, происходящих в состоянии и действиях противника, окружающей обстановке.

Эффективность деятельности в дзюдо связана с определенным уровнем развития таких особенностей личности:

- фактор L: склонность к соперничеству, ориентация на успех с высокой самооценкой; реализация принципа активной борьбы, как определяющая черта эффективности деятельности, делает необходимым постоянный поиск путей захвата инициативы, намеренное создание конфликтной ситуации с неременной ориентацией на успех, уверенность в достижении цели;

- фактор Q3: активность, решительность, эффективное лидерство; эффективность означает, прежде всего, активность, выраженную в доминировании собственной тактической линии борьбы, контроль за направленностью действий противника, наступательный характер ведения спортивного единоборства;

- фактор F1: экстраверсия, социальная адаптированность, контактность, эффективность деятельности определяется уровнем внешней реализации потенциала спортсмена; экстраверты более активны и реактивны, что является динамической предпосылкой активного стиля борьбы; им легче снимать напряжение соревновательной борьбы за счет общительности;

- фактор N: проницательность, гибкий точный ум; эффективность деятельности предполагает способность оценивать содержание конфликтной ситуации, прогнозировать направленность действий соперника, и на этом основании строить собственную тактику.

Характеризуя в общем плане личность высокоэффективного и надежного борца, мы считаем логичным представить его особенности по сферам проявления - коммуникативная, интеллектуальная, эмоционально - волевая.

Индивидуально-командная специфика дзюдо обуславливает значимость коммуникативных свойств личности спортсменов, которые, с одной стороны, отражают высокий уровень спортивного соперничества, с другой - способствуют общению спортсменов. С точки зрения интеллектуальной сферы спортсменам в дзюдо свойственны логическое, оперативное мышление, настойчивость. Это, как правило, аналитики – экспериментаторы, которые быстро воспринимают новые прогрессивные тенденции, стремятся им следовать.

Деятельность в дзюдо определяет особенности проявления эмоционально-волевых качеств. В этом плане спортсменов отличают относительно высокая тревожность, сенситивность, эмоциональная устойчивость, хороший самоконтроль состояния и поведения, чувство долга и организованность. Для представителей выявленного типа спортсменов характерны следующие деятельностные особенности: активная, наступательная манера борьбы, рациональная и вариативная техника, комбинационный творческий характер борьбы, высокий уровень мышления, способность сохранять эффективность действий при возрастании напряженности поединка, значительный уровень развития прогностических способностей, стабильный уровень эффективности в течение цикла соревнований.

Наряду с отмеченными положительными особенностями необходимо сказать и об отрицательных сторонах деятельности, которые являются результатом влияния определенных свойств особенностей личности. В отдельных ситуациях имеют место экспрессивность, излишнее беспокойство, что негативно сказывается на динамике результативности, активности, стабильности выступления борца. Наличие у спортсменов такой особенности личности, как нерешительность, часто предполагает неоправданную потерю инициативы, неспособность в экстремальной ситуации бороться неординарно, эффективно реализовывать тактический план поединка.

В процессе предсоревновательной подготовки и с подготовительной направленностью необходимо проводить работу по ликвидации влияния отрицательных свойств личности на результат деятельности, используя, в частности, метод моделирования.

Практическая значимость выполненного исследования заключается в использовании полученных данных в таких направлениях подготовки спортсменов” как отбор, оптимизация деятельности спортсменов на тренировочных сборах и соревнованиях.

В частности, повышению эффективности отбора способствует решение следующих задач:

- выявление значимых для деятельности в дзюдо особенностей личности человека;
- определение оптимального, модельного уровня развития значимых особенностей;
- определение соответствия реального и модельного уровня развития значимых особенностей личности спортсмена.

ВЫВОДЫ:

I. В процессе исследования в качестве значимых для совершенствования деятельности в дзюдо определены следующие особенности личности:

- отражающие индивидуально-командную специфику борьбы, ее

конфликтный характер и многоплановое тактическое содержание (по Р. Кэттеллу факторы личности E, L, H, N, Q2, F1);

- характеризующие дзюдо как вид деятельности с широким диапазоном технико-тактических, психологических задач, решение которых предполагает оперативность, логику, творчество (фактор личности В);

- свидетельствующие о высоком эмоциональном фоне деятельности в дзюдо, повышенной динамике состояния и поведения спортсменов (факторы личности С, I, O, G, Q3).

II. Анализ соревновательной деятельности в дзюдо позволил выявить два блока информативных показателей, определяющих эффективность и надежность деятельности спортсмена как важнейших компонентов целостной структуры вида спорта. На основании достоверных корреляционных связей установлена значимость определенных особенностей личности для эффективности и надежности деятельности. Эффективность деятельности определяется следующими факторами личности: С, G, E, L, N, O, Q2, F1. Они способствуют высокой активности дзюдоиста, его стремлению к захвату инициативы, ориентации на успех деятельности с адекватной самооценкой, доминированию в тактическом и психологическом отношениях, что необходимо для успеха в конкретной ситуации единоборства.

Надежность деятельности спортсмена предопределяется выраженностью таких факторов личности, как - В, С, G, E, H, I, Q3. Названные особенности обуславливают возможность осуществлять абстрактно-логический анализ деятельности, своевременно реагировать на изменения в состоянии и поведении соперника, производить комплексную оценку взаимодействия внутренних и внешних факторов. Это составляет основу тактической линии поединка и позволяет сохранить высокую эффективность деятельности в течение длительного времени.

III. Результаты исследования могут быть использованы при проведении отбора, в решении задач оптимизации деятельности дзюдоистов в тренировочном процессе и соревнованиях на этапах многолетней подготовки спортсменов - единоборцев.

Литература

1. Jigoro Kano. Kodokan Judo.- Kodansha International LTD, 1996.-262 p.
2. Плахтиенко В.А., Мельник В.Г. Прогнозирование в спорте. - Л.: ВДКИФК, 1980. - 79 с.
3. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Наука, 1972. -267 с.

TEACHING INTONATION AND INTONATION DRILLS

N. Babenko

Kharkov State Pedagogical University named after G. S. Skovoroda

There is only one way to master the pronunciation of a foreign language: to repeat features of the language over and over again, correctly and systematically, until they can be said without any conscious thought at all, until the learner is incapable of saying them in any other way. This is the drill method, and it has been used for many years in teaching the sounds of English. We must not forget that intonation is closely connected with the speech and speech is closely connected with the work of the brain, with our memory. I should like to indicate that memory is a part of our mind, a part of our consciousness and unconsciousness. When learning English we must take into account that intonation is only one part of the English language learning it we mustn't forget that language is a system.

The drills have two purposes, e. g.

1) to help the learner to say the tunes in the English way, to get the notes right and to provide so much practice in this part that he will no longer be tempted to substitute his own native intonation;

2) to get him to use the tunes appropriately, so he automatically chooses the tune which will best express his own attitude of mind in any circumstances.

Although certain investigations have been made into the nature of English Intonation, and text-books on the subject are available, it is this branch of English teaching that has not been comparable with those produced by phoneticians in the learning of the sounds of English. It is probably true to say that, on the one hand almost any student of English who likes to apply himself seriously to a course in the phonetics of the language can greatly improve his pronunciation of it, and in most cases reach reasonable proficiency in pronouncing its sounds; while on the other hand a study of its intonation, however conscientiously carried out, results neither in a sound grasp of the intonation of the language nor in much greater ability to intone correctly.

One reason for this state of affairs is that a very special skill is required in the recognition of the tones. This skill is more difficult to acquire than the ability to recognize strange sounds for two reasons: tones are used by native speakers even more unconsciously than the sounds and English orthography continually reminds the reader of the sounds he must produce.

Most phoneticians have preferred to concentrate their attention upon the study of sounds, with the result that the study of intonation has tended to lag behind. We have at our disposal a far more detailed analysis of the sounds of English than of its tones.

The first essential in the study of intonation is simple and efficient means of indicating the position and nature of all the stresses the position and tones in speaking.

Unfortunately, all the methods which have been used hitherto have serious disadvantages. There is no need to enumerate all but some of them.

I. 1) the «continuous line» system is difficult to draw accurately;

2) gives no indication of stress, the most important factor of intonation;

3) does not show changes in pitch in sufficiently close relation to the syllables on which they occur;

II. 1) the «dot and dash» system, though indicating both stress and tone graphically, occupies so much time in writing and space in printing;

2) in teaching makes it impossible to cover sufficient ground in the limited

time usually allotted to intonation;

III. 1) the «tone-mark» system has a line of special intonation symbols;
2) concentrates on the tone and usually fails to indicate those stresses which are not associated with tone changes.

The four basic skills of language learning should be kept in mind:

1) ability to recognize the tone symbols;
2) ability to recognize the tone symbols in writing;
3) ability to recognize the tones when uttered;
4) ability to pronounce the tones correctly, particularly without contexts or in unaccustomed contexts.

It is now proposed to give a new analysis of English intonation based on the principle of finding out how many indivisible elements are used in English tunes. Any tone, however complicated, must be regarded, as basic elements are quality, length, strength, amplitude, and pitch. These basic tones units are found in close association with stress units; the normal pitch and tone directions of unstressed syllables can be indicated in a set of general rubrics, and the comparatively rare departures from the rules should be regarded as secondary elements and shown as such. Partial stress unassociated with tone changes should also be regarded as secondary elements.

The right English intonation is closely connected with the ability to speak a foreign language well, the most highly prized language skill because he who can speak a language well can also understand it and can learn to read it with relative ease unless it happens to be a language like Chinese or Japanese, whose writing system continue major learning problems of their own. Also, the ability to speak a language will greatly expedite and facilitate learning to write it.

Teachers who have to assign grades and interviewers who must judge the ability of a student to speak a language depend largely on their over-all impression of the student's speech or on informal interviews. Get these impressions from memory or haphazard interviews.

Can separate accurately only students who are beginners. The vast majority of cases which normally fall somewhere between these two levels of speaking ability by this approach, because of the complexity of the language and non-language factors involved.

What is Speaking a Foreign Language?

1. Approach through situations outside of language.

Speaking ability is described as an ability to express oneself in life situations, or the ability to report acts or situations in precise words; or the ability to converse, or to express a sequence of ideas fluently. This approach produces tests that must range over a variety of situations to achieve validity, and then there is no assurance that the language elements of speaking have been adequately sampled.

In rating scales one finds references to fluency, vocabulary, pronunciation and enunciation, and grammatical correctness which show that as soon as an examiner begins to listen carefully for speaking ability he notices differences in the various elements of speech which he can grade more accurately than the over-all impressions of speaking or the desirable but elusive criterion of intelligibility.

2. Approach through the elements of language.

By admitting that the ability to speak a foreign language is a complex matter and deliberately attempting to attack it through its linguistic elements we can hope to achieve better coverage of the language itself.

We define oral production or speaking ability as the ability to use in essentially

normal communication, stress, intonation, grammatical structure, and vocabulary of the foreign language at a normal rate of delivery for native speakers of the language.

What about testing the first is then not the preparation of ingenious items, important as this is at the proper time, but the preparation of the list of the linguistic problems that the speakers of one language will find in learning the other.

If speakers of the same test the list must be a tested on the same test the list must be a composite one of representative problems from these various native languages. Such a list will include the sound segments, stress patterns, intonations, grammatical structures, and a range of lexical units, that constitute learning problems because they are not paralleled in the native language or languages of the students. In speaking tests we need to alternate the various problems and add the idea of fluency in the form of normal rate of delivery.

There is difficulty in formulating a general technique to test oral production. The general technique is simply to give the student sufficient problems we wish to test. Complicating factors lie in the need to elicit a quick response, to elicit it without giving the student the very information we wish to check, and to make sure that the student will attempt to produce that problem and not some other utterance that may be correct but is of no interest to us at the time. Also complicating the testing problem is the difference between producing an utterance with the attention chiefly on its form and producing the same utterance in the normal flow of speech where the concentration is on content. Because of the practical impossibility of observing the student in the varied situations in which he uses the language we try to devise test items that will as nearly as possible duplicate the essential stimuli and conditions of actual speech. Pictures can be used in production tests. Pictures are probably the most valid medium of properly devised and edited, and they can be used to test the entire system of segmental phonemes, a sample of a given vocabulary, and at least some of the structures of the language.

The various ways to use pictures with pronunciation grammatical structure and vocabulary need not to be revised here; it is only necessary to add that since total production is being tested, the items checking vocabulary, pronunciation and grammatical structure should be alternated preferably in such a way that the student is not aware of what is being tested in lack particular item.

The foreign language can be used as a stimulus also, but special care needs to be exercised to avoid giving too much information in the stimulus, or making it so difficult that the student fails the item because he does not understand the stimulus itself.

When we are preparing a test that will range over the entire list of problems of the speakers of a particular language learning to speak another we will usually have to use more than one type of stimulus

Pictures alone, desirable and valid as they must be, will not elicit all the problems; they certainly will not elicit them in the most economical manner. We will need to combine the stimuli to achieve completeness.

Well, we have only advocated, here a test content based on linguistic problems. This content can be built into a variety of test designs and it depends upon a person teaching the language.

Literature

I. E. Kirillova, B. Lazaryeva, S. Petrushin « Reading in Methods of Teaching Language», M.: «Просвещение», 1989 г. - С. 11-201.

СОДЕРЖАНИЕ

ЮРЧЕНКО О.В. Проблеми національного питання і національного виховання молоді у науковій спадщині О.О.Потебні	3
ОНИПЧЕНКО П.М. Навчально-виховна діяльність льотно-інструкторського складу	8
ЖУРЕНКО Л.О., ВОРОНЦОВА Т.М. Використання рейтингової системи та нетрадиційних заходів під час педагогічної практики (методичні рекомендації для керівників педагогічної практики)	13
ПРОСКУРНЯ О.І. Висвітлення досвіду підготовки навчально-виховного персоналу середніх учбових закладів у періодичних виданнях наприкінці ХІХ століття	17
ЛИШЕВСЬКА В. М. Механізм впливу спадковості і середовища у розвитку м'язової сили людини	23
ДУБИНЕЦЬ И.В. Осуществление медико-физиологической подготовки родителей к воспитательной работе с детьми	27
ИОНОВА Е. Н. Гуманистическая направленность Вальдорфской педагогики ...	33
СЕМЕРЕНСКИЙ В.И. Творческая деятельность в истории развития педагогической мысли	39
АРЗЮТОВ Г.Н. Модельные характеристики личностных особенностей дзюдоиста, как факторы эффективности и надежности соревновательной деятельности	43
ВABENKO N. Teaching intonation and intonation drills	51

ВИМОГИ ДО СТАТЕЙ

Текст обсягом **3 і більше** сторінок формату А4 (**65-70** знаків у рядку, до **30** рядків на сторінку) на українській (російській) мові переслати електронною поштою (або дискету з текстом звичайною поштою) в редакторі WORD8 за адресою: E-mail: root@design.kharkov.ua на ім'я "for Yermakov" або Єрмакову С.С. До статті можна включати графічні матеріали - рисунки, таблиці та ін.

Текст можна відправити і на папері звичайною поштою за адресою: 310068, м.Харків, вул. Польова, б. 8, к. 111, Єрмакову Сергію Сидоровичу. В цьому випадку вимоги до тексту такі: обсяг - **3 і більше** сторінок, **65-70** знак./ряд., до **30** рядків на сторінку, білий папір розмір. 210x297 мм., без графічних матеріалів і таблиць, чорні та чіткі літери, текст друкувати в 1 прим. на звичайній друкарській машинці або лазерному принтері. До тексту бажано додати поштову картку або конверт. Матеріали рекомендуємо пересилати у конверті середнього розміру, наприклад С-5 (162x229) мм.

Редакція на протязі місяця надішле за вказаною Вами адресою 1 прим. збірника.

Довідки по E-mail: root@design.kharkov.ua або тел. (0572) 27-47-87 (з 20.00 до 22.00) Єрмаков Сергій Сидорович.

Оригінал-макет підготовлено в комп'ютерному центрі Фонду

Підп. до друку 20.07.99. Формат 60x80 1/16. Папір: друк.
Друк: ризограф. Ум. друк. арк. 3.5. Тираж 100 прим.

ХХПІ, Харківський художньо-промисловий інститут,
Україна, 310002, Харків-2, вул. Червонопрапорна, 8.
Надруковано з оригінал-макету в типографії Фонду
310002, Харків-2, вул. Червонопрапорна, 8.