

Міністерство освіти України
Харківський художньо-промисловий інститут

№11



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

ХАРКІВ 1999

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ УКРАЇНИ
ХАРКІВСЬКИЙ ХУДОЖНЬО-ПРОМИСЛОВИЙ ІНСТИТУТ

№ 11

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: ХХП, 1999. - №11. - 72 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.

ОСОБЛИВОСТІ ДИНАМІКИ ФІЗИЧНОЇ ТА РОЗУМОВОЇ ПРАЦЕЗДАТНОСТІ ЮНИХ ФУТБОЛІСТІВ ПРОТЯГОМ РІЧНОГО ТРЕНУВАЛЬНОГО ЦИКЛУ

Сіренко Р.

Львівський державний інститут фізичної культури

Метою обстежень юних футболістів протягом річного тренувального циклу є визначення рівня функціонального стану систем організму, які в різній мірі забезпечують високу спортивну результативність [1, 3].

Як відомо, в руховій активності футболістів комбінуються високоінтенсивні аеробні навантаження, які носять характер роботи перемінної потужності, з анаеробною роботою під час виконання прискорень. Така робота відбувається на фоні постійного недовідновлення організму. У цьому стані футболісту необхідно аналізувати ігрову ситуацію, приймати адекватні рішення в умовах дефіциту часу та прогнозувати розвиток подій гри [2].

Такі високі вимоги до функціональних можливостей організму юних футболістів ставлять завдання визначення, оцінки та прогнозування рівня їх фізичної та розумової працездатності [3].

Тому, метою нашого дослідження стало визначення особливостей динаміки фізичної та розумової працездатності юних футболістів на протязі річного тренувального циклу.

Методика дослідження.

Досліджено 20 юних футболістів (II р-ду), віком 14 - 15 років, учнів Вищого училища фізичної культури м. Львова.

Дослідження проводились в науковій лабораторії медичної частини училища, після уроків, до тренування на початку підготовчого та на початку змагального періоду річного тренувального циклу.

Юні футболісти виконували двохетапне навантаження на механічному велоергометрі "Monark" з урахуванням ваги тіла. Розрахунок PWC_{170} проводився за формулою В.Л.Карпмана, за рівнянням регресії розраховувалося максимальне споживання кисню (МСК).

Розумова працездатність (РП) визначалась за допомогою інформативних нескладних тестів, до яких не відбувається адаптації при повторному виконанні: швидкість переробки зорової інформації (ШПЗІ) за методикою Зикова Н.Б. (1978), теплінг-тест (ТТ), короткотривала пам'ять (КТП) за методиками Ільїна Е.П. (1972), Макаренко Н.В. (1996).

Розумова працездатність визначалась до і відразу після навантаження, та на 10 хвилині відновлення.

Також до навантаження і на 5 хвилині відновлення у юних футболістів в положенні лежачи реєструвалась ЕКГ, записувалось 100 сейсмокардіоциклів та розраховувались показники центральної гемодинаміки. Результати цих досліджень будуть описані окремо.

Цифровий матеріал оброблено методом математичної статистики з розрахунком X , $\pm d$, $\pm m$, $V\%$, r , t і кореляційного аналізу, при рівні вірогідності - 0,41.

Результати дослідження.

На початку підготовчого періоду (ППП) (вересень - жовтень 1998р.) фізичний розвиток юних футболістів перевищував дані Тіхвінського С.Б. і Хрущева С.В.(1991) і був високим. Маса тіла дорівнювала $58,2 \pm 1,8$ кг, ріст -

170,7±0,03 см, порушень постави не відмічено.

На II етапі дослідження, на початку змагального періоду (ПЗП) (квітень 1999р.) маса тіла збільшилась до 62,6±2,1 кг, ріст - до 171,8±0,04 см. Розбіжності вірогідні.

Як видно з табл. 1, на ПЗП вірогідно знизилися показники ЧСС в стані спокою, що говорить про зростання економічності діяльності серця. ЧСС після першого навантаження була вище в ПЗП, а після другого в ППП. На двох етапах різниця ЧСС складала більше 30 уд/хв, що відповідає вимогам тестування за В.Л.Карпманом.

Таблиця 1

Динаміка показників фізичної працездатності за тестом PWC_{170} протягом річного тренувального циклу

Як видно з табл. 1, абсолютні показники PWC_{170} зросли до $1396,4 \pm 79,4$ кгм/хв, розбіжності невірогідні. Відносні показники $PWC_{170}/кг$ дещо знизилися, що зумовлене зростанням маси тіла юних футболістів. МСК в ПЗП залишилось в межах попередніх значень, але МСК/кг вірогідно знизилось, що, на наш погляд, спричинене як збільшенням маси футболістів, так і зменшенням аеробних навантажень ПЗП, де переважає використання швидкісних і швидкісно-силових прийомів.

На початку змагального періоду значно покращилась розумова працездатність юних футболістів.

Таблиця 2

Динаміка розумової працездатності юних футболістів протягом річного тренувального циклу, до і після навантаження

Де, Д - до навантаження; П - після навантаження; КТ - коефіцієнт точності; КП - коефіцієнт працездатності; ЧАОЗ - час аналізу одного знаку; S - пропускна здатність сенсорної зорової системи; N - загальна кількість крапок; ЧОРР - час однієї рухової реакції.

Розбіжності мають тенденцію до вірогідності.

Як видно з табл.2, у юних футболістів у ПЗП підвищилися показники ШПЗІ, КТ, КП, вірогідно покращився ЧАОЗ. Але прості рухові реакції, які представлені теппінг-тестом, дещо гальмуються, знижується N і погіршується

ЧОРР. КТП в ПЗП дещо знизилася, але після навантаження зберегла відносно стає значення в порівнянні з значним погіршенням в ППП.

Коефіцієнти кореляції (КК) між показниками фізичної працездатності та окремими показниками розумової працездатності були вірогідними для ШПЗІ та ЧАОЗ, як в ППП, так і в ПЗП. Після навантаження в обох періодах КК збільшився для всіх показників. В ПЗП відмічався більш щільний вірогідний зв'язок. Це вказує на оптимізуючий ефект рухової активності на розумову працездатність, особливо в перші хвилини після тесту.

Висновки:

1. На початку змагального періоду у юних футболістів відмічалось зменшення ЧСС у спокої та збільшення RWC_{170} порівняно з підготовчим періодом. Це вказує на економічність діяльності серця в ПЗП;

2. У зв'язку з збільшенням маси тіла та зміною характеру навантажень в ПЗП у юних футболістів знизилася відносна показники фізичної працездатності;

3. На початку змагального періоду покращилися показники РП: ШПЗІ, КТ, КП, ЧАОЗ, S; знизилася показники простих реагувань - ЧОРР та КТП. Розбіжності мають тенденцію до вірогідності.

4. Можна припустити, що така динаміка фізичної та розумової працездатності сприяє вирішенню основних завдань періодів річного тренувального циклу.

Література

1. *Детская спортивная медицина /Под ред. С.Б.Тихвинского, С.В.Хрущева.- Руководство для врачей.- 2-е изд. перераб. и доп.- М.: Медицина, 1991.- 560с.: ил.*
2. *Зеленцов А.М., Лобановский В.В. Моделирование тренировки в футболе.- Киев: Альтерпресс, 1998.- 216с.*
3. *Шамардин В.Н. Медико-биологические основы спортивной тренировки футболистов: Монография.- Днепропетровск: Пороги, 1998.- 134с.*

КОМП'ЮТЕРНА ПСИХОДІАГНОСТИКА В СПОРТОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Бріскін Ю.А.

Львівський державний інститут фізичної культури

Зростання соціального значення спортивного результату, напруженість змагальної боротьби спричиняє до систематичного збільшення обсягів та інтенсивності тренувальних навантажень, до ускладнення структурно-функціональної організації системи підготовки спортсменів. Це зумовлює значне збільшення інтересу спортивних фахівців до точності, об'єктивності, надійності і достовірності інформації, на якій ґрунтується оцінювання перцептивних можливостей і тактичної підготовленості спортсмена. Адже за динамікою сенсомоторних реагувань можна своєчасно виявити позитивні або негативні зміни в підготовленості спортсменів до змагальної діяльності в спортивних іграх та двобоях, індивідуалізувати тренувальні навантаження. Водночас сучасний рівень розвитку обчислювальної техніки надає нові можливості в дослідженні спортивної діяльності, а застосування комп'ютерного моделювання ставить вивчення готовності до рішення на якісно новий рівень.

Дослідження готовності до змагальної діяльності традиційно пов'язували з вивченням та визначенням ступеня ефективності дій безпосередньо в процесі двобою або за певними параметрами виконання контрольних вправ,

тобто з вивченням операційних компонентів змагальної діяльності. Значну увагу дослідників привертало також емоційні та морально-вольові компоненти готовності. Поряд з цим, результативність зусиль спортсмена у двобої залежить не лише від емоційної стабільності та від моторики, яка має бути добре розвиненою, але і від вчасного сприйняття, якості обробки інформації і прийняття на цій основі оптимального рішення. Можливість випередити суперника у його рішеннях прямо залежить від точності і швидкості виділення в інформації, яка надійшла, важливих моментів, що дозволяють прогнозувати подальші дії суперника.

У багатьох дослідженнях (Полієвський С.А., Латишкевич Л.А., Романов В.А., 1986, Ложкін Г.В., 1989, Родіонов А.В., 1973, 1990) була виявлена залежність оптимальності рішення від загальних психофізіологічних та інтелектуальних здібностей спортсменів і зафіксовано явище переносу вмінь, набутих в неспецифічних умовах, в змагальну діяльність. Це дозволяє абстрагуватись під час підготовки спортсменів від засвоєного технічного репертуару і конкретної змагальної ситуації для виявлення особливостей і структури готовності до прийняття та вибору оптимального рішення в ситуації взаємодії з суперником. Тому розробка нових підходів до аналізу проблеми та створення конкретних методик діагностики і вдосконалення тактичної майстерності є особливо актуальними.

У сучасному спорті використання обчислювальної техніки вже є невід'ємним компонентом ефективності тренувального процесу. За своїми функціональними можливостями персональний комп'ютер може замінити цілий комплекс різноманітних приладів і апаратів. Сьогодні застосування ЕОМ здійснюється, в основному, у трьох напрямках:

1. Накопичення та аналіз інформації про спортсменів, змагання, створення відповідних баз даних тощо;
2. Діагностика індивідуальних особливостей спортсмена, його актуального стану і потенційних можливостей, рівня тактичної майстерності, стосунків у групі тощо;
3. Удосконалення провідних психомоторних та інтелектуальних якостей, тактичних вмінь, моделювання підготовки спортсмена і його майбутніх результатів.

Багато програм об'єднують у собі розробки по декількох напрямках одночасно - до бази даних підключається блок моделювання, за результатами тестування планується тренування, а ситуації минулих змагань використовуються в якості стимульного матеріалу в діагностичних методиках.

Найбільш цікаві, на наш погляд, не просто електронні варіанти бланкових тестів, а їх модифікації й оригінальні розробки, що використовують широкі можливості обчислювальної техніки. Нові тести дозволяють спеціалізувати психодіагностику і фіксувати показники, що були раніше недоступними [1]. Так аналіз сенсомоторного профілю спортсмена (тобто комплексу актуальних для даного виду спорту сенсомоторних реакцій) дає можливість не лише оцінити поточну готовність до виступу, але й визначити стратегію підготовки з урахуванням індивідуальних особливостей нервової системи, а фіксація часу ходу в тестах на оперативне мислення й увагу дозволяє вивчити процесуальну сторону виконання завдання. Великий прогностичний потенціал ми бачимо також у використанні для психодіагностики ігрового моделювання змагальної діяльності [8].

Проте, з розширенням можливостей при створенні нових дослідницьких методик актуалізується проблема їх змістовної валідності (тобто адекватності тестових завдань що діагностуються якостям), що пред'являє більш суворі вимоги до добору стимульного матеріалу. Наприклад, у розробленій нами сумісно із В.Г.Сивицьким програмі “Ритмік” (модуль програмних комплексів “Суперник” та “Лідер”, свідоцтва ДААСП України №№ 588 і 764 відповідно) відтворення індивідуального ритму вправи дозволяє оцінити стабільність рухової навички спортсмена і його готовність до змагання, а відтворення різноманітних ритмів - спроможність до навчання руховим діям. Використання неадекватного стимульного матеріалу не тільки не дасть об'єктивної інформації, але і може принести чимало шкоди підготові спортсмена.

Модуль “Тахістоскоп” (програмний комплекс “Лідер”) дозволяє вдосконалювати можливості сприйняття та обробки неспецифічної та квазіспецифічної інформації.

Було визначено репрезентативну вправу, а саме атаку кроком вперед-випадом, після чого проведено кінореєстрацію репрезентативної вправи та сканування кожного окремого кадру, в результаті чого розроблено 20 контурних зображень фехтувальника під час виконання атаки кроком вперед-випадом з уколom в тулуб (див. приклад на рис. 1).

Рис. 1. Приклади контурних зображень фехтувальника під час виконання репрезентативної вправи

В подальшому модель було застосовано для визначення особливостей розпізнавання бойової дії, адекватності сприйняття її динамічної та семантичної структур.

В результаті наших досліджень в двобоях (фехтування, бокс, боротьба) і спортивних іграх (гандбол, футбол) був визначений комплекс із дев'ятьох найбільш інформативних для цих видів спорту сенсомоторних реакцій: проста реакція на появу і збільшення сигналу, реакція з гальмуванням, реакція вибору з контролем одного і двох об'єктів, реакція “переробки” сигнального значення, РРО в стандартних умовах, із помилковим сигналом та з прискоренням сигналу. Побудова й аналіз сенсомоторного профілю по названих реакціях можна рекомендувати для впровадження в навчально-тренувальний процес для контролю навантажень і оцінки функціональної підготованості спортсменів. Подальший розвиток стратегії використання сенсомоторного профілю спричинив до введення категорії “перцептивний профіль” [2], що включає крім актуальних сенсомоторних реакцій показники виділення сигналу і семантичної інформації із шуму, а також їх семантичного перетворення. На рисунку 2 подано перцептивний профіль (у мілісекундах) кандидата в майстри спорту з фехтування З.С-к.

Відносно високі показники простої реакції на зміну форми, реакції

вибору і реакції на рухомий об'єкт без перешкод при поганому дозволяють рекомендувати складні комбіновані атаки з обов'язковим завершенням в певний сектор.

На підставі комплексного аналізу перцептивного профілю та показників адекватності сприйняття бойових дій для цієї спортсменки була розроблена індивідуальна програма підготовки, застосування якої сприяло значному підвищенню спортивних результатів у сезоні 1998-99 р. (включення до резерву збірної команди України, бронзова нагорода Універсиади України).

1. Проста реакція (ПР) на появу сигналу
2. ПР на збільшення
3. Складна реакція (СР) із гальмуванням
4. Реакція вибору (РВ) для 1-го об'єкта
5. РВ для 2-х об'єктів
6. СР "переробки" сигналу
7. РРО – "стандарт"
8. РРО з хибним сигналом
9. РРО з прискоренням
10. Виділення сигналу з шуму
11. Семантична обробка інформації
12. Семантичне перетворення інформації
13. Виділення інформації з шуму

*Рис. 2. Перцептивний профіль КМС
3.С-к*

Розроблені нами комп'ютерні діагностичні методики були об'єднані в програмно-апаратних комплексах "Суперник" і "Лідер" (Свідоцтва про права авторів № 588 і № 764, ДААСП України), що включають також тестування оперативного мислення, уваги, ймовірного прогнозування і рефлексії, ментальної реконструкції простору, темпо-ритмових характеристик ідеомоторних уявлень, тактичних умінь єдиноборців, стосунків у парах і малих групах (командах).

У процесі практичного застосування комплексу "Суперник" для підготовки спортсменів різної кваліфікації і спеціалізації (єдиноборства, спортивні ігри, стрільба і складнокоординаційні види) були виявлені дидактичні й розвиваючі ефекти, методик [2, 4, 8]. Це дозволяє рекомендувати комплекс в якості тренажера для оцінки, формування і розвитку спеціалізованих психофізичних якостей, актуальних у змагальній діяльності.

Література

1. Борисова Е.М. *Современные тенденции развития психодиагностики // Прикладная психология. ГІВ - М.: Магістр, 1997.- С. 64-71.*
2. Бріскін Ю.А. *Готовність спортсмена до прийняття оптимального рішення в ситуації спортивного двобою.- Львів: "Ніка-плюс", 1997.- 114 с.*
3. Бріскін Ю.А. *Оцінювання готовності спортсмена до оптимального рішення в варіативних конфліктних ситуаціях спортивного двобою // Конфліктологічна експертиза: теорія і методика.- Київ: Т-во конфліктологів України.- 1997.- С.109-115.*
4. Бріскін Ю.А. *Оцінювання готовності спортсмена до оптимального рішення в ситуації спортивного двобою (на матеріалі дослідження спортсменів-*

- фехтувальників). Дисертація канд.... психол. наук (19.00.07) Київ, 1998, 210 с.*
5. Брискин Ю.А. Оценка готовности фехтовальщика к поединку средствами компьютерного моделирования ситуации выбора и принятия решений // Теоретические и практические вопросы психологии (материалы юбилейной конференции "Ананьевские чтения-97"). - Вып. 3. - Ч. 1. - Санкт-Петербург. - 1997. - С.232-238.
 6. Бріскін Ю.А., Сивицький В.Г. Комп'ютерна програма "Навчально-діагностичний комплекс для одноборств і спортивних ігор "Суперник": Свідчення про державну реєстрацію прав автора на твір ПА №588, 1997. ДААСП України.
 7. Бріскін Ю.А., Сивицький В.Г. Комп'ютерна програма "Навчально-діагностичний комплекс інтелектуальної та психічної підготовки осіб різних вікових та фахових груп "Лідер": Свідчення про державну реєстрацію прав автора на твір ПА № 794, 1997. ДААСП України.
 8. Сивицький В.Г. Диагностика тактических умений спортсменов методом имитации типичных соревновательных ситуаций (на примере фехтования): Дисс. ... канд. пед. наук (13.00.04).- М., 1995.- 205 с.

ОСОБЛИВОСТІ МЕТОДИКИ ТЕХНІЧНОЇ ПІДГОТОВКИ СПОРТСМЕНІВ-ІНВАЛІДІВ З ПОШКОДЖЕННЯМИ ОПОРНО-РУХОВОГО АПАРАТУ

Передерій А.В.

Львівський державний інститут фізичної культури

У теперішній час в світі біля 500 млн. інвалідів. З врахуванням збільшення кількості осіб з вродженими дефектами, збільшення технічного забезпечення суспільства і одночасно числа травм на початку майбутнього століття інвалідів буде близько одного мільярда.

В останні роки особливої уваги спеціалісти надають проблемі соціальної та фізичної реабілітації інвалідів засобами спорту. Спортивний напрям в роботі з інвалідами на сьогодні має в світі багату історію і традиції.

Перші спроби залучення інвалідів до спорту були зроблені ще в минулому віці, коли у 1888 році у Берліні був заснований перший спортивний клуб для глухих. Для цієї категорії інвалідів міжнародні спортивні змагання проводяться регулярно з 1924 року. Лише після другої світової війни до занять фізкультурою і спортом залучаються інваліди з поразкою опорно-рухового апарату. «Хрещеним батьком» цієї справи став доктор Л.Гуттман. В 1944 році в Англійському центрі для лікування спино-мозкових травм у Сток-Мендвіле він запровадив спортивну програму як обов'язкову частину комплексного лікування хворих.

Все більш популярними і масштабними стають спортивні змагання різного рангу для інвалідів різних нозологій. Так, у перших Параолімпійських іграх (Рим, 1960) взяло участь 360 спортсменів-інвалідів, а у ІХ Параолімпіаді (Барселона, 1992) змагалося 3200 спортсменів-інвалідів.

Українські спортсмени-інваліди успішно виступають на міжнародних змаганнях. На Параолімпійських іграх в Нагано (1998 р.) брало участь 12 українських спортсменів. Вони вибороли 9 нагород, 3 з яких золоті. Участь і перші успіхи українських спортсменів-інвалідів на міжнародній спортивній арені підвищують актуальність наукового обґрунтування спортивного напрямку в роботі з інвалідами.

Спортивний рух інвалідів представлений програмою «Спешиал Олімпікс» (для розумово відсталих) та Параолімпійським рухом. У параолімпійському русі беруть участь інваліди різних нозологій. У програмі Параолімпійських Ігор є змагання для інвалідів з пошкодженням слуху, зору, розумового розвитку та пошкодженням опорно-рухового апарату. У відповідності до сучасної класифікації до нозології «пошкодження опорно-рухового апарату» належать інваліди з пошкодженням хребта та спинного мозку, з різними видами ампутацій та церебральним паралічем.

Параолімпійська програма вимагає від спортсмена регулярного систематичного тренування, участі в усіх відповідальних міжнародних змаганнях, потребує використання усіх резервних можливостей організму як в період змагань так і в період тренування.

Таким чином, структура і спрямованість підготовки інвалідів-спортсменів аналогічна системі підготовки в олімпійському спорті, тобто складається зі змагань, тренувань та відновлення.

Одним з основних розділів тренування спортсменів-інвалідів є технічна підготовка. У відповідності до загальних закономірностей формування рухових навичок, процес навчання техніці спортивних вправ інвалідів традиційно розподіляється на три етапи: етап початкового вивчення, метою якого є створення уявлення про вправу, етап поглибленого вивчення, метою якого є формування рухового вміння та етап закріплення та вдосконалення, в процесі якого формується рухова навичка. На жаль, в спеціальній літературі рекомендації щодо специфічних методів навчання, дозування навантаження на різних етапах вивчення вправи мають фрагментарний характер. В технічній підготовці інвалідів-спортсменів з пошкодженням опорно-рухового апарату в основному використовуються загальноприйняті методи: методи використання слова, наочні методи, методи суворо-регламентованої вправи (метод цілісної вправи, метод вивчення вправи по частинах, метод вибірково-розчленованої вправи).

Однією з підгруп інвалідів з пошкодженням опорно-рухового апарату є інваліди з ампутаціями. Ця категорія спортсменів потребує застосування особливих, специфічних методів підготовки. Цікавою і корисною є методика навчання і вдосконалення техніки плавання для інвалідів з різними видами ампутацій (Курдибайло С.Ф., Богатих В.Г., 1998). Сутність методики полягає в корекції положення тіла у воді за рахунок використання обтяжувачих поясів. Зрозуміло, що будь-яка ампутація призводить до ускладнення підтримання раціонального положення тіла в воді під час плавання. В інвалідів з ампутаціями двох нижніх кінцівок при статичному горизонтальному положенні в воді голова та плечі опиняються під водою. Пересування у воді можливе тільки за рахунок високоінтенсивних рухів руками, але швидкість плавання знижується, настає втома. Для корекції положення тіла у воді розроблені спеціальні допоміжні засоби у вигляді обтяжувачого поясу та жилета, що мають секції для вантажа масою 50-100 грам. Використання незначних обтяжень зміни їх кількості та розташування дозволяють регулювати положення тіла у воді в залежності від виду ампутації.

Особливої актуальності набуває технічна підготовка в тренуванні інвалідів-спортсменів з дитячим церебральним паралічем. Одним з критеріїв функціонального стану є обсяг рухів та рухових дій, що спроможний виконати спортсмен. Визначною відмінністю технічної підготовки цієї категорії інвалідів є домінування її взаємообумовленості рівнем розвитку рухових можливостей.

Так, найбільш ефективною є методика використання в процесі спортивної підготовки рухових ігор, що є спрямованими на розвиток координації рухів та корекцію рухових розладів – обмежень активних рухів в суглобах, дискоординації рухів великих та малих м'язових груп, порушень рівноваги та просторової орієнтації (Валєєв Н, Захарова Л., Ганзіна Н., 1998).

Для інвалідів з пошкодженням опорно-рухового апарату, а саме, дитячим церебральним паралічем в технічній підготовці ефективним є застосування нового тандо-методу вивчення та вдосконалення техніки вправи (Певченков В.В., 1998). Тандо-метод полягає в засвоєнні рухових дій шляхом тренування з примусовим виконанням рухів. Цей метод об'єднує способи навчання за допомогою тренера-кінетотерапевта (коли спортсмена тримають за руки, підштовхуванням стимулюють рух, контролюють постановку ноги, допомагають утримувати рівновагу тощо) та за допомогою корсетів різних конструкцій. Недоліком цих способів є складність контролювати правильність виконання рухів спортсменом. Метод використовується для спортсменів-інвалідів з церебральним паралічем без розумових патологій. Використання тандо-методу поєднується зі словесними поясненнями. Під час використання тандо-методу спортсмен з'єднується з тренером в єдиний тандем. В залежності від складності і структури руху, що вивчається, з'єднуються різні частини тіла: голова, руки, ноги, або всі перераховані. Будь-який рух тренера примушує спортсмена виконати аналогічний. Найпростішим прикладом з'єднання спортсмена і тренера є використання «рукавички», яку вони одночасно одягають на руки (рис. 1).

Відомо, що діти які страждають на церебральний параліч рухи виконують неприродно. Якщо рівень рухової активності нижчий певного обсягу - настає атрофія м'язів (Л.І.Бадалян, 1984), а неприродний рух може перетворитися на певний стереотип, що неможливо подолати.

Тому в окремих випадках корисним є використання тандо-методу тривалий час.

Тандо-метод ефективний при оволодінні технікою бігу, стрибків, кидків, гребкових рухів в веслуванні та плаванні, лижного ходу тощо.

Узагальнення літературних даних дає можливість визначити наступні особливості технічної підготовки інвалідів-спортсменів з пошкодженням опорно-рухового апарату:

Рис.1. Тандо-рукавичка

1. Необхідність максимальної мобілізації функціональних та рухових резервів організму в процесі оволодіння технікою вправи.

2. Технічна підготовка інвалідів-спортсменів спрямована крім оволодіння технікою змагальної діяльності на оволодіння необхідними

моторними компенсаціями.

3. Обмежений руховий потенціал інвалідів-спортсменів.

4. Специфічний емоційний фон (висока емоційна вартість кожного виду роботи).

5. Складність (або неможливість) відтворення ідеальної (раціональної) з точки зору досягнення найвищого спортивного результату, техніки вправи через дефекти опорно-рухового апарату.

6. Наявність патологічних синергій.

7. Складність поєднувати оволодіння новими спортивними вправами з управлінням засобами пересування.

8. Функціональні можливості інвалідів-спортсменів не завжди адекватні структурі техніки вправи, що необхідно засвоїти.

ВПЛИВ НЕТРАДИЦІЙНОЇ МЕТОДИКИ ЛІКУВАЛЬНОЇ ГІМНАСТИКИ НА ФУНКЦІЮ ЗОВНІШНЬОГО ДИХАННЯ ПІДЛІТКІВ З ХРОНІЧНИМИ ЗАХВОРЮВАННЯМИ ДИХАЛЬНОЇ СИСТЕМИ

Чепурна В.С.

Харківський державний інститут фізичної культури

З кожним роком все більше з'являється хворих учнів. Одним з найбільш поширених захворювань у дитячому та підлітковому віці є хвороби органів дихання (4,10). Найчастіше причиною ураження дихальних шляхів є інфекція (3,7).

Протягом року можна спостерігати три хвилі наростання частоти згаданих захворювань: у вересні серед дітей і школярів, коли після літніх канікул тісний контакт між ними посилює можливість інфікування вірусами; у листопаді - грудні, особливо у разі несприятливих кліматичних умов, - внаслідок активізації вірусами хронічного бронхіту; на початку нового року, коли серед дорослих виникають вогнища грипу, що іноді переростають в епідемії. У березні - квітні нерідко спостерігається ще одна хвиля вірусних інфекцій, після якої вони звичайно затихають (7).

У цей час для отримання позитивного ефекту з хронічних неспецифічних захворювань легенів застосовуються переважно медикаментозні препарати з різними механізмами дії (3-11). Однак, до сьогодні, вони не завжди дозволяють отримати та зберегти стійку ремісію занедужування і попередити подальший процес, що прогресує. Незважаючи на застосування в комплексній терапії таких високоєфективних засобів, як антибіотики, кортикостероїди і тому подібне, у 50-70 % пацієнтів хронічна пневмонія прогресує (4). Роль мікроорганізмів як збудників хвороб останнім часом значно змінилося у зв'язку з широким застосуванням антибіотиків. Раніше багато недуг викликали бактерії - великі мікроорганізми, чутливі до антибіотиків і тому антибактеріальне лікування було дуже ефективним. Нині внаслідок вживання протимікробних засобів кількість мікробів різко зменшилася, залишилися їх штами, нечутливі до антибіотиків, і помітно зросла патогенна роль вірусів, також зовсім не чутливих до антибіотиків. Це пояснює небувалу досі ріст хронічних легеневих захворювань і великі труднощі у їх радикальному лікуванні.

Внаслідок надмірного застосування різних лікувальних та інших хімічночинних речовин, що нерідко приводять до побічних, а також, алергічних реакцій, сучасна медицина переживає кризу хіміотерапії. У зв'язку з чим,

реабілітологами постійно продовжується пошук засобів для лікування хронічних захворювань органів дихання традиційними і нетрадиційними методами (2,5,6,8,9).

Метою нашої роботи і вдосконалення лікування та відновлення порушених функцій зовнішнього дихання в учнів з хронічними захворюваннями органів дихання на основі розробленого нами комплексу фізичної реабілітації, який складається з нетрадиційної методики лікувальної гімнастики, елементів міорелаксації та аутотренінгу.

Досягнення поставленої мети вимагало розв'язання таких завдань:

1. Вивчити фоновий функціональний стан кардіореспіраторної системи підлітків контрольної і експериментальної груп з хронічними захворюваннями органів дихання.

2. Розробити методику лікувальної гімнастики з використанням дихальної гімнастики йогів, різних асан, елементів міорелаксації та аутотренінгу для підлітків з хронічними бронхітами і пневмоніями.

3. Оцінити і порівняти вплив загальноприйнятої методики класичної дихальної гімнастики і розробленої нами методики лікувальної гімнастики на функціональний стан кардіореспіраторної системи підлітків контрольної і експериментальної груп.

Дану роботу було проведено в медичному центрі загальноосвітньої школи №59 м. Харкова. Під нашим наглядом знаходилося 35 хлопців, віком 11 - 12 років, з хронічними захворюваннями органів дихання. З них 11 учнів склали контрольну групу, 24 - експериментальну. З особами обох груп проводились заняття лікувальної гімнастики тричі на тиждень, протягом двох місяців. Тривалість заняття складала 45 хвилини.

Підлітки контрольної групи займалися за загальноприйнятою класичною методикою лікувальної гімнастики. В цій групі застосовувалися традиційні дихальні вправи у поєднанні з загальнорозвиваючими, естюючими вправами і вправами на розслаблення.

Учні експериментальної групи займалися за модифікованою нами методикою О.В.Пешкової (1996) для хворих з порушеннями органів дихання. В експериментальній групі було використано елементи дихальної гімнастики йогів, носове дихання з збільшенням пауз між вдихом і видихом та різні асани.

До проведення занять нами був зроблений огляд підлітків з метою з'ясування стану здоров'я і визначення фізичного розвитку підлітків обох груп. Особливу увагу було приділено дослідженням функціонального стану дихальної і серцево-судинної систем, тому як у підлітків, що страждають захворюваннями органів дихання, згідно літературних даних (1,5), різко знижена функція цих систем. В діагностиці, лікуванні і реабілітації підлітків з захворюваннями органів дихання ми враховували і наявність супроводжуючих захворювань.

На момент обстеження у підлітків обох груп було виявлено такі захворювання, як: риніт, хронічний тонзиліт, порушення постави, початкові прояви сколіотичної хвороби. Ці захворювання створюють негативний фон, що ускладнює і подовжує процес реабілітації. Залежно від характеру, тяжини і тривалості захворювання, підлітки обох груп хворіли гострими респіраторними захворюваннями від одного до трьох разів на рік.

Для контролю за ефективністю занять лікувальною фізичною культурою в обох групах використовувались методи дослідження - пульсометрія, вимір частоти дихання, спірометрія, гіпоксичні проби з затримками дихання Штанге

та Генчі.

У проведених нами методах дослідження відбір показників та оцінка стану функції зовнішнього дихання здійснювались відповідно з відомими рекомендаціями клінічної фізіології.

Дослідження функціонального стану дихальної системи підлітків проводилися до призначення фізичних вправ і після курсу проведення лікувальної гімнастики в обох групах. Отримані показники порівнювались з належними величинами, для цього використовувались дані, запропоновані С.Б. Тіхвінським та С.В. Хрущовим (1991).

Для виявлення адаптаційних можливостей функціонального стану організму підлітків проводилися лікарсько-педагогічні спостереження під час занять лікувальної гімнастики. При лікарсько-педагогічному спостереженні використовувались такі методи: дані про самопочуття, наявність або відсутність скарг, оцінка зовнішніх ознак виснаги за кольором шкіряних покриттів, ступені потовиділення, координації рухів та уваги, пульсометрія з побудовою фізіологічної кривої. Ці дослідження проводилися на кожному занятті відбірково до і після виконання фізичних вправ у підлітків обох груп.

Добір заходів лікувальної фізичної культури і методика занять визначались згідно лікувальних завдань, з обліку динаміки картини захворювання, змін функції зовнішнього дихання й індивідуальних особливостей.

Отримані дані усіх вищевикладених показників як експериментальної, так і контрольної групи підлітків були опрацьовані методом варіаційної статистики за Фішером-Ст'юдентом.

До початку занять з лікувальної фізичної культури з підлітками обох груп, що страждають хронічними бронхітами та пневмонією, нами було проведено первинне, тобто фонове, дослідження стану кардіореспіраторної системи. Наші дослідження функції зовнішнього дихання, проведені з підлітками обох груп, підтвердили літературні дані про глибоке її порушення.

При порівняльному аналізі показників функціонального стану кардіореспіраторної системи у підлітків контрольної та експериментальної груп з показниками здорових підлітків було відзначено односпрямоване зниження досліджуваних показників. Дані з показниками здорових підлітків наведено у таблиці 1.

Таблиця 1

Показники функціонального стану кардіореспіраторної системи у здорових підлітків

У таблиці 2 наведено середні значення функціонального стану кардіореспіраторної системи у підлітків контрольної та експериментальної груп при первинному обстеженні. Аналіз показників функції зовнішнього дихання у порівнянні з належними величинами свідчить про значне зниження життєвої ємкості легенів, екскурсії грудної клітини, гіпоксичних проб з затримкою дихання на вдиханні та видиханні і про підвищення показників частоти серцевих скорочень та частоти дихання у підлітків як контрольної, так і експериментальної груп.

Таблиця 2

Фонові показники функціонального стану кардіореспіраторної системи у підлітків контрольної та експериментальної груп

Так, в контрольній групі у підлітків життєва ємкість легенів була $1\,081,8 \pm 22,1$ мл., в експериментальній - $1\,166,6 \pm 7,6$ мл. Аналіз показника життєвої ємкості легенів дозволяє помітити, що у підлітків експериментальної групи фоновий показник життєвої ємкості легенів був декілька вище у порівнянні з показниками підлітків контрольної групи. Екскурсія грудної клітини в контрольній та експериментальній групах становила $4,6 \pm 0,1$ см. Тривалість затримки дихання на вдиханні $37,9 \pm 0,4$ сек. і відповідно $37,3 \pm 0,4$ сек. Також відмічалось деяке зниження показників проби Генча. У підлітків контрольної групи показник частоти серцевих скорочень при первинному обстеженні був достовірно вище, ніж у підлітків експериментальної групи. Частота дихання була однаково підвищена у підлітків обох груп.

Результати повторних досліджень дозволили виявити позитивний вплив регулярних занять на функцію зовнішнього дихання учнів обох груп. Аналіз показників кардіореспіраторної системи у підлітків контрольної групи свідчив про те, що при проведенні занять по загальноприйнятій класичній методиці помічалась позитивна динаміка досліджуваних показників. Так, життєва ємкість легенів до фізичних вправ дорівнювалась $1081,8 \pm 22,1$ мл., ($P < 0,001$). Частота дихання до фізичних вправ становила $16,1 \pm 0,1$ рухів за хвилину, після їх проведення - $15,6 \pm 0,1$ за хвилину ($P < 0,01$). Проби з затримкою дихання на вдиху та видиху, які оцінювали стан кардіореспіраторної системи в контрольній групі були достовірно покращанні. Так, тривалість затримки дихання на вдиханні підвищилась з $37,9 \pm 0,4$ сек. до $41,4 \pm 0,4$ сек. ($P < 0,001$). Проба з затримкою дихання на видиханні до фізичних вправ становила $17,8 \pm 0,5$ сек., після них була $21,0 \pm 0,5$ сек. ($P < 0,001$). Проте показник частоти серцевих скорочень утримувався

без суттєвих змін, що свідчило о недостатньо ощадливій праці серцево-судинної системи.

Таблиця 3

Динаміка показників функціонального стану кардіореспіраторної системи у підлітків контрольної групи

Таким чином, у підлітків, хворих хронічними бронхітом та пневмонією, заняття лікувальної фізичної культури за загальноприйнятою методикою викликали пристосовану перебудову дихання та супроводжувались позитивним ефектом.

Результати змін показників кардіореспіраторної системи підлітків експериментальної групи представлені у таблиці 4. Аналіз цих показників свідчить про те, що під впливом занять лікувальної фізичної культури за розробленою нами методикою у підлітків експериментальної групи значно покращились усі показники серцево-судинної та дихальної систем, що вказує на економізацію роботи організму. Розглянемо динаміку змін даних показників. До сприятливих ознак перебудови і покращання пристосованих реакцій зовнішнього дихання належить віднести зниження частоти дихання. Так, при первинному обстеженні вона складала $16,2 \pm 0,2$ рухів за хв., а при повторному - $15,3 \pm 0,1$ ($P < 0,01$). Підвищення життєвої ємкості легенів можна розцінювати як ознаку покращання функціональних можливостей апарату зовнішнього дихання в процесі лікування - $1166,6 \pm 7,6$ мл та відповідно $1343,3 \pm 8,4$ мл ($P < 0,001$).

Показник частоти серцевих скорочень склав до фізичних вправ і після них $82,7 \pm 0,3$ заборів за хвилину; $80,9 \pm 0,3$ за хвилину ($P < 0,01$). До проведення курсу фізичних вправ показник екскурсії грудної клітини дорівнював $4,6 \pm 0,1$ см., а після курсу фізичних вправ - $5,7 \pm 0,09$ см ($P < 0,001$). Проба з затримкою дихання на вдиханні при первинному обстеженні становила $37,3 \pm 0,4$ сек., а при повторному - $43,7 \pm 0,4$ сек. ($P < 0,001$). Проба з затримкою дихання на видиханні при первинному і повторному обстеженні становила відповідно $16,9 \pm 0,5$ сек.; $20,6 \pm 0,4$ сек. ($P < 0,001$).

Треба розуміти, що заняття лікувальної фізичної культури, за розробленою нами методикою, викликали статистично достовірне покращання досліджуваних показників функції зовнішнього дихання.

В таблиці 5 приведено порівняння показників функціонального стану

кардіореспіраторної системи контрольної та експериментальної груп при повторному обстеженні.

Таблиця 4

Динаміка показників функціонального стану кардіореспіраторної системи у підлітків експериментальної групи

Як видно із даних таблиці, характер змін показників кардіореспіраторної системи у підлітків обох груп під впливом різних методик лікувальної фізичної культури був односпрямованим, однак позитивні зрушення цих показників були більш виразними у підлітків експериментальної групи. Висловлена динаміка показників функції зовнішнього дихання в експериментальній групі підлітків у порівнянні з контрольною, свідчить про більш високій ефективності розробленої нами методики фізичних вправ, про що говорить динаміка показників функції зовнішнього дихання, величини яких наблизились до даним практично здорових однолітків.

Таблиця 5

Порівняльні показники функціонального стану кардіореспіраторної системи контрольної та експериментальної груп при повторному обстеженні

Таким чином, розроблена нами методика лікувальної гімнастики з використанням дихальної гімнастики йогоїв, різних асан і елементів міорелаксації в учнів з хронічними захворюваннями органів дихання створює добродійний вплив на функцію зовнішнього дихання і може бути рекомендована в комплексній реабілітації цих підлітків. Це дозволяє нам також рекомендувати розроблений комплекс фізичної реабілітації для використання у фізичному вихованні школярів з хронічними бронхітами та пневмонією.

Висновки.

1. Використані нами медико - біологічні методи дослідження дозволили вивчити як фонові, так і в динаміці показники кардіореспіраторної системи учнів з хронічними захворюваннями легенів.
2. Проведені до експерименту дослідження відзначили однакове зниження рівня фізичної підготовленості та поліпшення функції зовнішнього дихання як в учнів контрольної, так і експериментальної груп.
3. Повторні дослідження, проведені через два місяці систематичних занять лікувальною фізичною культурою за загальноприйнятою методикою та розробленою нами методикою лікувальної гімнастики, дозволили встановити односпрямований позитивний характер змін функції зовнішнього дихання як в учнів контрольної, так і експериментальної груп. Однак ці позитивні зрушення були більш виразними у підлітків експериментальної групи.
4. Можна припустити, що зі збільшенням строків проведення експерименту, заняття лікувальною фізичною культурою за розробленою нами методикою виявлять ще більш добродійний вплив на функціональний стан кардіореспіраторної системи підлітків з хронічними захворюваннями легенів.

Література

1. Бокша В.Г. *Нарушение дыхательной функции при бронхолёгочных и сердечно-сосудистых заболеваниях.*-К.: Здоровья, 1991.-196с.
2. Верещагин В.Г. *Физическая культура индийских йогов.*-М.: Польша, 1982.-144с.
3. *Внутренние болезни.*/Под ред. Е. Браунвальда.-М.: Медицина, 1995.-С.1-93.
4. Волков И.К., Рачинский С.В., Романова Л.К. и др. *Клинико-цитологические параллели при хронических неспецифических заболеваниях лёгких у детей // Пульмонология.- 1994.- №1.- С.59-65.*
5. Гукасова Н.А. *Лечебная физическая культура при заболеваниях органов дыхания.*- М.: ЦОЛИУВ, 1981.-20с.
6. Зубков А.Н., Очаловский А.П. *Хатха-йога для начинающих.*- М.: Медицина, 1991.- 192с.
7. Кулачковський Ю.В., Шуфлат А.М. *Як запобігти захворюванням органів дихання.*- К.: Здоров'я, 1984.-28с.
8. Латохина Л.И. *Хатха-йога для детей.*- М.: Просвещение, 1993.-159с.
9. Малахов Г.П. *Целительные силы.*- СПб.: ИК «Комплект», 1996.- Т.2: Биосинтез и биоэнергетика.- С.208-269.
10. Портніченко В.І. *Особливості розвитку гіпоксичного стану при хронічних обструктивних захворюваннях легень у дітей середнього і старшого шкільного віку: Автореф. дис. ... канд. мед. наук.- К., 1995.-25с.*
11. Редчиц И.В., Борисова З.А., Гольденберг Ю.М. и др. *Антиоксидантная обеспеченность и состояние перекисного окисления липидов у больных хроническим бронхитом // Пульмонология.- 1992.- №1.- С.32-34.*

ПРАКТИЧНЕ ВИКОРИСТАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО ТРЕНІНГУ ДЛЯ РОЗВИТКУ ТВОРЧИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТОСТІ

Калмикова І.О.

Харківська обласна санаторна школа інтернат
для дітей хворих на цукровий діабет

З позиції гуманістичної теорії особистості, творчість є найбільш універсальною рисою людини, яка присутня в кожному від народження. Психологи гуманісти визнають пріоритет творчих сил, вважаючи творчість якістю людської природи [2].

В наш час розвиток творчих здібностей особистості виступає, як соціальне замовлення. Не можна уявити собі, наприклад, видатного вченого, який не робив би нових кроків в галузі своєї наукової діяльності. Як що хтось із спортсменів не намагається творчо відноситися до своєї діяльності, навряд його і'мя буде пов'язано з новими успіхами, новими досягненнями.

Творчі здібності в людині, це можливість утворювати щось нове в будь-якій діяльності: знаходити нові рішення, засоби, відповіді. Але як і усі здібності, творчі здібності можуть бути розвинуті тільки в діяльності [6].

Аналіз літератури з психології творчості показує, що на сьогоднішній день немає єдиного погляду на можливість формування й розвитку творчих компонентів мислення [7]. Але на підставі учбово-методичного матеріалу по віковій і педагогічній психології [3] нами була розроблена програма по розвитку пізнавальних та творчих здібностей особистості. Ця програма пройшла успішну апробацію на протязі трьох років.

Програма складена із 12 занять, які проводяться з групою протягом 40 хвилин один раз на тиждень, після проведенні попередньої психодіагностики, з урахуванням отриманих даних. Основна складова частина програми це психологічні ігри, які є авторськими розробками [4,5], та робота з текстовим матеріалом [1].

Нижче наводиться повний сценарій однієї із ігор, яка входить до розвиваючого тренінгу для молоді та дітей старшого підліткового віку.

Основна мета гри:

- створення умов, які допомагають помітити залежність відтворювання та асоціації від психологічних особливостей особистості;
- відроблення навиків безконфліктного відтворювання альтернативного думки співбесідника.

Гра проводиться в три етапи.

ЕТАП ПЕРШИЙ.

Після короткого пояснення групі, що таке асоціація, ведучій запропонує слова стимули в такому порядку, щоб шаблонні (установочні) асоціації чергувались із словам стимулами, які мають змогу викликати різноманітні, нестандартні асоціації.

Наприклад:

1. Квітка (частіш за все троянда)
2. Дитинство.
3. Час року (зима, весна, літо, осінь).
4. Радість.
5. Сонце (частіш за все, сяйво, тепло).
6. Любов.

7. Домашня тварина (частіш за все кіт, собака, корова).

8. Страх.

ІНСТРУКЦІЯ ГРУПИ:

“Я буду називати Вам слова, Ви повинні як можна скоріш написати, що перше прийшло Вам на згадку. Слово, яке я буду зачитувати, записувати не треба, проставляйте тільки його номер”.

Після того, як кожен запише свої вільні асоціації ведучій називає слово стимул і кожен із учасників по черзі повідомляє, яку саме асоціацію у нього викликало це слово. Учасники роблять помітки, якщо в когось слова асоціації співпали.

Дискусія по результатах проведеної гри є обов'язковим елементом комплексу психопрофілактичних засобів по профілактиці конфліктів.

Питання, які пропонуються гравцям для обговорення:

1. Чи вважаєте Ви, що різниця асоціацій викликана тим, що не всі вірно зрозуміли умови гри?

2. Як на вашу думку, чи залежать асоціації від того, як людина настроєна: емоційно позитивно, негативно або нейтрально?

3. Чи вважаєте Ви, що асоціації можуть бути “вірними” або “не вірними”?

4. Як на Вашу думку, чи є асоціації, які відтворює людина достатнім аргументом для того, щоб дати їй характеристику?

По закінченню дискусії дається домашнє завдання: “Постарайтеся згадати, коли Вас не зрозуміли, або зрозуміли не так як треба було. Як на Вашу думку, чи не сталося це через різницю вільних асоціацій”.

ЕТАП ДРУГИЙ.

Для проведення необхідно мати картки по кількості рівні числу учасників групи, в яких надається діалогова інформація.

ІНСТРУКЦІЯ, ЩО ДО ПРОВЕДЕННЯ ГРИ:

Гравці сідають за круглий стіл або розміщуються таким чином, щоб утворити коло та мати можливість писати. Ведучий дає *інструкцію групі*, після чого роздає кожному аркуш поперу для відповідей і картки з інформацією.

Проаналізувавши картку, учасник передає її тому, хто сидить біля нього поки всі картки не будуть проаналізовані. Потім психолог називає номер картки та зачитує її, кожен із гравців висловлює свою думку.

Обговорення отриманих результатів іде після аналізу кожної із карток.

Питання для обговорення:

- Чому Ви саме так визначили стать тих, хто приймає участь в розмові?

- Чому Ви вважаєте, що стан тих, хто розмовляє саме такий?

Інструкція учасникам групи :

“Зараз Ви отримаєте картки з невеликою діалоговою інформацією. Спробуйте визначити, в якому емоційному стані знаходились люди, учасники діалогу. Спробуйте також, як що можливо, визначити стать учасників діалогу. На листі відповідей позначайте так:

Картка № 1: Ч. – настрої радості;

Ж. – настрої невпевненості”.

Домашнє завдання:

“Постарайтеся згадати ситуацію, коли Ви залишилися незадовільнені думкою співбесідника, або його поведінкою. Враховуючи те, що Ваших знань та інтуїції не завжди досить для вірного розуміння емоційного стану співбесідника, спробуйте, припустив, що Ваш співбесідник відноситься до

Вас доброзичливо, подивитися на ситуацію по іншому”.

(Картки з діалоговою інформацією складає психолог з урахуванням віку та інтересів учасників групи. Вони повинні бути нейтральні і не вказувати прямо на стать тих, хто бере участь в діалозі. Наприклад:

- Запізнюєшся.
- Так, мене затримали)

ЕТАП ТРЕТІЙ.

Для проведення необхідно мати фотокартки знайомих психологу людей не чим не виказуючи їх професію, сімейний стан, освіту по кількості рівних числу учасників групи.

Інструкція групі: “Зараз Вам будуть роздані фотокартки. На бланку відповідей напишіть: професію, сімейний стан, освіту людини яка сфотографована. Робить записи на листі відповідей наприклад так, картка № 2, “продавець, не заміжня, вища освіта”.

ІНСТРУКЦІЯ, ЩО ДО ПРОВЕДЕННЯ ГРИ:

Учасники сідають за круглий стіл, або розміщуються, утворивши коло так, щоб мати можливість писати. Ведучий дає *інструкцію групі*, після цього роздає листи для відповідей та фотокартки. Учасник, дав характеристику людині, яка на фотокартці, передає її тому, хто сидить біля неї, поки всі фотокартки не будуть проаналізовані кожним. Після цього ведучий показує фотокартку, називає її номер та повідомляє групу про сімейний стан, професію та освіту людини, що на ній. Як що у когось із гравців трапилося “відгадати” щось про людину, він каже групі, що саме допомогло йому”.

Дискусія по результатах проведеної гри є обов’язковим елементом комплексу психопрофілактичних засобів.

Для обговорення пропонуються наступні запитання:

- Чи однаково ми розповідаємо з лікарем та продавцем, директором та прибиральницею?
- Залежить, чи ні наш стиль спілкування від того, спілкуємося ми з людьми вищими або рівними собі по освіті?
- Із тих карток, що були Вам запропоновані, яких більше, де Ви “вгадали”, або “не змогли вгадати”.

Домашнє завдання:

“Згадайте випадки, коли Вами тактика спілкування, яку ви обрали з незнайомою людиною, мала наслідком щось негативне. Як що припустити, що незнайомиць був якої-небудь іншої професії (чим Ви припустили), або його сімейний стан (наприклад, розлучення), вимагали іншого стилю спілкування, чи могли би Ви уникнути небажаної ситуації.

Чи можна підібрати стиль спілкування, який однаково підходив би людям, незалежно від їх соціального, сімейного стану, освіти?”

Література

1. Заїка С. В., “Тренінг пізнавальних процесів школярів: ігри та вправи з текстами”, “Вісник Харківського університету”, серія психологія, № 432, 1999, с.113.
2. Зиглер Д., Хьелл Л., “Теорія особистості”, Москва, Харків, Мінск, 19973.
3. Вправи для розвитку мислення, відображення, та пам’яті школярів, Учбово-методичний матеріал по віковій та педагогічній психології/Скл. Е.В. Заїка, - Харків, ХДУ, 1999 .
4. Калмикова І.О. “Практичне використання ігрового засобу для розвитку творчих здібностей”, Матеріали науково-практичної конференції “Актуальні питання

- практичної психології та логопедії в закладах освіти та охорони здоров'я України*", Х., 1998, с. 159.
5. Калмикова І.О. "Роль психотренінгу в розвитку професійно важливих якостей в системі ПТО", Х., "Вісник профосвіти", № 5 – 6, 1999, с.11.
 6. Теплов Б.М. "О задатках та здібностях", Хрестоматія по психології під ред. Петровського А.В., М., "Освіта", 1987.
 7. Шрагіна Л.І. "Конструювання вербального образу, як творчий процес", Автореферат, К., Інститут психології, 1999, с.3.

ВИХОВНІ СИСТЕМИ ІННОВАЦІЙНИХ ШКІЛ УКРАЇНИ (20-ТІ РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Плужник В.П.

Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди

Вивчення становлення і функціонування сучасної інноваційної школи неможливе поза історичного аналізу проблеми. Історичний підхід передбачає вияв умов, які сприяють виникненню і розвитку інноваційних процесів у системі освіти та їх практичній реалізації; виділення ведучих ідей та концепцій, на основі яких розвивалась та чи інша нова школа, визначення загального і особливого в кожній з них. Саме історичний підхід дає можливість актуалізувати досвід минулого, простежити його розвиток, що дозволяє визначити окремі перспективи школи на майбутнє.

Інноваційну школу ми визначаємо як виховну систему, яка реалізує цілісні освітні програми з метою максимального розвитку дитини на основі розробленої концепції не тільки в межах навчально-виховного процесу, але і з включенням у виховання природного, матеріального, предметно-естетичного середовища.

З точки зору становлення вітчизняної інноваційної школи 20-ті роки нашого століття представляють особливий інтерес. Це обумовлюється тим, що саме у цей період складались особливі соціальні передумови, які стимулювали підйом масової педагогічної творчості, якого вітчизняна педагогіка ще не знала.

Якщо в школах Росії кінця ХІХ – початку ХХ століття вже активно йдуть освітні процеси інноваційні за характером, які суттєво впливають на перегляд традиційних підходів до організації навчально-виховного процесу, на зміну стосунків учитель – учень (школи О.С.Трачевського, М.Х.Светлицької, Є.С.Левицької, О.М.Петрова, О.М.Яковлевої, О.Є.Кирпичникової, Стоюнінська гімназія К.І.Мая, Тенішевське училище та багато інших), в Україні подібних освітніх процесів не відбувалося. Головною причиною такого становища, безумовно, була імперська політика з боку царату, яка не давала змогу для відродження національної самосвідомості та розвитку національної школи.

Ситуація кардинально змінилась після 1917 року, особливо у перше післяжовтнє десятиріччя, яке було відмічене відродженням національної школи. У цей період, особливо у першій половині 20-х років, була висунута величезна кількість сміливих ідей, активізувались новаторські пошуки та педагогічне експериментування у всіх галузях освіти і культури. Набувши право на прояв творчої ініціативи та відносної самодіяльності, українські освітяни здійснювали плідні дослідницькі та практичні спроби щодо пошуку нових форм і методів організації навчально-виховного процесу, радикальних напрямків зміни устрою школи на демократичних засадах. Можна з впевненістю стверджувати, що за всю історію вітчизняної радянської школи і педагогіки не було висунуто

стільки оригінальних ідей, як у 20-ті роки. Її творцям були притаманні справжній ентузіазм і завзятість задумів [2, с. 125].

Означені процеси, які відбувалися в тогочасній системі освіти, призвели до створення оригінальних виховних систем, автори яких були обдарованими, блискучими педагогами: С.Т.Шацький, А.С.Макаренко, В.М.Сорока-Росинський, С.М.Рівес, М.М.Шульман та багато інших. Дуже прикро, що ми досі не достатньо вивчили та об'єктивно оцінили педагогічну спадщину того періоду. Сьогодні, крім того, спостерігаються спроби окремих освітян проголосити педагогічні здобутки того періоду як "авторитарні", "антигуманні", "псевдонаукові", "невідповідаючи інтересам сучасної національної школи", з чим погодитися не можемо.

У перші роки Радянської влади протест керівних органів проти дореволюційної школи і педагогіки був настільки великий, що у боротьбі з ними багатьом здавалось прогресивним усе, що заперечувало та відкидало старе. Нажаль, щось подібне спостерігається іноді і в сучасній системі освіти.

Ми повинні дотримуватися історичної правди і використовувати у сучасній практиці все те краще, що було здобутим національною школою та світовою педагогікою за всі періоди їх розвитку.

В Україні ще більше, ніж у РСФСР, виявились тенденції до повного руйнування існуючих форм і методів навчання і виховання дітей у школі, що сприяло виникненню у 20-ті роки широкої мережі шкіл-комун.

Однією з найбільш відомих була школа-комуна № 1 м. Одесі, яку очолювали талановиті педагоги С.М.Рівес та М.М.Шульман.

Повертаючи видатні імена одних несправедливо забутих освітян (С.Ф.Русова, Г.Ващенко, Б.Грінченко та ін.), ми втрачаємо інші. Так, зокрема, в "Українському педагогічному словнику С.Гончаренка ми не знайшли імен Рівеса, Шульмана та інших вітчизняних педагогів-інноваторів перших десятиліть післяжовтневого періоду.

Сутність виховної системи С.Рівеса та М.Шульмана полягає у формуванні сильного колективу на основі розвитку самостійності та самодіяльності дітей, виявлення їх творчого потенціалу.

В умовах великих матеріальних труднощів, нестачі самого необхідного педагоги-ентузіаста поставили завдання створити атмосферу дитячої радості, творчості та праці, глибокої поваги до дитини та віри в її можливість. Їм довелося працювати з найбільш знедоленими дітьми – дітьми-сиротами, які жили у притуці. Та разом з тим досвід школи-комуни № 1 м. Одеси набув подальшого розвитку в діяльності літнього містечка імені Жовтневої революції і став одним з яскравих досягнень педагогіки 20-х років.

Створення сильного, згуртованого дитячого колективу С.Рівес і М.Шульман почали з організації різноманітних цікавих справ. Перш за все це підготовка і проведення літературних і революційних свят, наприклад, Дня Партизанської Комуні, які включали художню творчість дітей, музичні номери, постановки і драматизацію, дитячі малюнки і плакати, випуск газет і журналів, святкові процесії. При цьому, що є на наш погляд дуже важливим, головна увага приділялась дитячій самодіяльності. Так, навіть музику до пісень і постановок діти писали самі. У загальних справах не тільки згуртувався колектив, але і виявлялась індивідуальність кожної дитини, її творчі здібності. Педагоги вдумливо і делікатно, надаючи дітям максимум самостійності, керували цим процесом.

Значну роль у виховній системі школи-комуни відігравали гра і праця. Головним чином це було самообслуговування, оскільки матеріальні труднощі спонукали саме до такої організації трудової діяльності дітей, в яку були залучені всі діти – від старших підлітків до самих маленьких. При цьому педагоги обов'язково дотримувались таких принципів виховання, як принцип гуманізму та принцип урахування вікових та індивідуальних особливостей дитини.

У школі-комуні панувала атмосфера відповідальності та свідомості, що не могло не відбитися на поведінці вихованців: найбільш важкі роботи сприймалися як необхідне виконання громадських обов'язків. Ставка на свідомість та самодіяльність дітей знайшла відбиття і в організації навчальних занять. Необхідність знань діти усвідомлювали самі, і цьому сприяли екскурсії, робота в полі або на городі, участь у дискусіях або в журналі.

Сильною стороною виховної системи С.Ріверса та М.Шульмана були взаємовідносини вихователів і дитячого колективу. Педагоги не “тиснули” на дітей, вміли поважати їхні думки і опосередковано підводити до педагогічно виправданих цілей. Педагогічний колектив знаходився у постійному пошуку, намагався аналізувати нестандартні ситуації, враховуючи інтереси і настрої дітей та підтримуючи їх починання. Не випадково в колективі був “прапор надії”, який отримували за підсумками змагання первинні колективи, які поки що не змогли, але дуже намагалися добитися успіху [2, с. 127-129].

Разом з тим, виховна система школи-комуни № 1 не була вільною від недоліків: навчання підпорядковувалось позанавчальним інтересам і розглядалось як другорядне явище.

Отже, в основу розглянутої виховної системи були покладені ідеї виховання колективізму, ініціативи, самодіяльності, творчості дітей. Високий гуманізм цієї системи, різноманітність педагогічних засобів та ефективність отриманих результатів потребують і сьогодні уважно вивчати цей досвід.

Із сказаного можна зробити висновок, що багато ідей виховної системи школи-комуни № 1 знайшли свій подальший розвиток у широко відомій методиці І.П.Іванова, яка не витратила своєї актуальності й досі ефективно спрацьовує у сучасній школі.

Ми докладно зупинились на характеристиці лише однієї з виховних систем 20-х років, які за суттю своєю були інноваційними, авторськими. Крім розглянутої виховної системи слід назвати такі навчально-виховні заклади, як перш за все макаренківська комуна ім. Ф.Е.Дзержинського, а також трудова школа ім. К.Маркса (м. Харків), дитячий будинок ім. Т.Г.Шевченка (м. Харків), школа № 61 ім. І.Франка (м. Київ), досвідна школа ім. М.Коцюбинського та ін.

У роботі інноваційних навчальних закладів того періоду траплялись помилки, як приватного, так і фундаментального характеру, що в першу чергу було пов'язано з жорстокою політизацією та ідеологізацією школи. Але в тих умовах, коли не було досвіду побудови нової школи або зразка, на який можна було б орієнтуватися, чи навряд можна було б обійтись без невірних кроків, експериментів, хитань, коливань.

Проте незважаючи на це, досвід виховних систем 20-х років – одне з найцікавіших явищ вітчизняної радянської педагогіки, яке потребує вивчення та переосмислення в нових історичних умовах. “Педагогічні новачі, – справедливо відмічає Р.Вендровська, – кращих педагогів того часу, їх ентузіазм, опора на кращі зразки своїх попередників (хоча прямо про це ніколи не говорили, та й не могли сказати) робить їх досвід актуальним і для нашого часу [2, с.132].

Література

1. Баранова Т.И. Возникновение и развитие опытно-показательных учреждений в СССР (1918-1937 гг.). / Развитие экспериментальных учебно-воспитательных учреждений в СССР и за рубежом. Сб. научн. тр. – М., 1977. – С. 7-21.
2. Вендровская Р.Б. Воспитательные системы школы 20-х годов (Воспитательная система массовой школы: проблемы гуманизации: Сб. научн. тр. – М., 1992. – С. 124-133.
3. Грищенко М.С. Нариси з історії школи в Українській РСР. – К., 1966.
4. Равкин З.И. Советская школа в период восстановления народного хозяйства 1921-1925 гг. – М., 1959.

РОЗРОБКА ПИТАНЬ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ В 20-Х РР. ХХ СТ.

Штефан Л.А.

Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди

Становлення та розвиток соціальної педагогіки як науки пов'язаний, перш за все, з тими змінами, що відбувалися в нашому суспільстві. Як свідчать дослідження педагогів 20-х рр. ХХ ст., вона пройшла складний історичний шлях.

В розробку теорії та практики соціальної педагогіки як науки значний внесок зробив С.Т.Щацький. Ще на початку ХХ ст. він разом з О.У.Зеленко створив перші дитячі клуби, організував спілки «Сетлемент» та «Дитяча праця і відпочинок», які сприяли розвитку соціальної педагогіки. Але тільки в 20-ті рр. у Станіслава Теофіловича виникають умови для наукового обґрунтування соціальної педагогіки як науки.

Перший досвід соціально-педагогічної роботи здійснено С.Т.Щацьким у 1905 р. разом з О.У.Зеленко. Вони організували для групи дітей літню колонію під Москвою, в основу роботи якої були покладені дитяча праця та самоврядування. Продовженням цієї роботи стали дитячі клуби, об'єднання хлопців та дівчат за принципом товаришування, а потім за інтересами (малювання, драматизація, різні види праці та ін.).

У своїй роботі «Що таке клуб?» Станіслав Теофілович розглядає питання змісту, організації та методики позашкільної роботи з дітьми в цілому. Завдання позашкільних об'єднань, за переконанням С.Т.Щацького, полягає в створенні центру організації дитячого життя на основі запитів самих дітей. Він вважав, що працю в клубі краще всього розпочати з організації майстерень, так як вони служать основою для ігор, мистецтва і розумової діяльності підлітків. «Гра дитини – це життєва лабораторія». [С.Т.Щацький. Что такое клуб? – Т.2, М., 1964 –С.49]. Для реалізації права вільного вибору організувалися найрізноманітніші майстерні, «так як протягом часу дитина виявляє свій внутрішній потяг». [Там же, С.49].

У С.Т.Щацького в процесі виховної роботи в літній трудовій колонії (1905 р.) та колонії «Бадьоре життя» (1911 р.) неодноразово зустрічались труднощі, що були пов'язані з неблагоприємним впливом оточуючого середовища. Перед Станіславом Теофіловичем та його співробітниками виникло завдання – вивчити середовище, в якому мешкали діти і внести в нього необхідні позитивні зміни.

У 1919 р. С.Т.Щацький очолює Першу дослідну станцію з народної освіти і на її базі перевіряється зміст, форми і методи соціальної педагогіки як науки. Велике значення він приділяє вивченню впливу середовища на формування підростаючого покоління. Педагогічний процес у розумінні станції

був результатом взаємодії таких елементів, як соціально-економічне та фізико-географічне середовище даного району; психолого-фізіологічні особливості дітей та діяльність педагога.

До форм та методів роботи станції належали: безпосередня педагогічна робота з дітьми різного віку; написання курсових робіт; облік та аналіз досвіду; підготовка матеріалів для наукового опрацювання; вивчення середовища; використання досвіду станції в масовій роботі з дітьми; вивчення психолого-фізіологічних особливостей дітей; пропагування роботи станції серед населення та педагогів.

У 20-ті рр. ХХ ст. на процес формування особистості були поширені різні точки зору. Наприклад, О.Г.Калашніков та О.П.Пінкевич вважали, що особистість формується під впливом соціального середовища, причому цей вплив може бути як організованим так і неорганізованим. Педагогіка, за їх переконанням, повинна займатися вивченням тільки організованих впливів на дитину школи та позашкільних дитячих закладів, а систему неорганізованих впливів повинні вивчати соціологія та соціальна психологія. Таким чином, О.Г.Калашніков та О.П.Пінкевич звужували предмет дослідження педагогіки.

А.В.Луначарський, навпаки, вважав такий розподіл недостатньо обґрунтованим, так як педагогіка не обмежується вивченням тільки організованих впливів на дитину. Науковий підхід до педагогіки починається там, де виховання будується під впливом середовища, де коріння конфліктних ситуацій шукають не тільки в житті дитячих колективів, але і в оточуючому соціальному середовищі. [Г.А.Малинин, Ф.А.Фрадкін. Воспитательная система С.Т.Щацкого. М., 1993 – С.16].

С.Т.Щацький вперше в історії розвитку вітчизняної педагогічної думки зробив спробу розкрити процес соціального формування особистості, виділити фактори, що впливають на розвиток дитини. Всі фактори він розділив на природні (повітря, тепло, світло та інші) і соціальні (організація господарства, суспільний лад, звичаї та деякі інші). Перевагу С.Т.Щацький надавав природнім, біологічним факторам. Він підкреслював, що їх зміна здійснюється діяльністю середовища при провідній роботі школи. Такі основні загальні погляди Станіслава Теофіловича на проблему впливу соціального середовища на особистість дитини. Таким чином, С.Т.Щацький в своїй педагогічній діяльності перейшов від педагогіки індивідуальної дії до соціальної педагогіки. Головним завданням соціальної педагогіки в 20-ті рр. ХХ ст. була «педагогізація середовища». Так Станіслав Теофілович у своїх працях дав визначення «вихованню» в широкому та вузькому значенні. Він писав, що організація виховання в школі – малий педагогічний процес, а під впливом сім'ї, дорослих, однолітків – великий педагогічний процес.

В залежності від зв'язку школи з оточуючим середовищем Станіслав Теофілович дав класифікацію типів шкіл: школа, що ізольована від оточуючого середовища; школа, яка цікавиться середовищем, але не співпрацює з ним, і, нарешті, школа, що є організатором, керівником і регулятором впливу середовища на дитину. Школи першого типу вважали, що соціальне середовище навчає дитину тільки поганому і в процесі навчання не враховується їх життєвий досвід.

Для шкіл другого типу був характерним інтерес до середовища, який проявлявся в використанні в процесі навчання життєвого матеріалу і широкому впровадженні лабораторних методів активізації мислення дитини. До шкіл

третього типу належала Перша дослідна станція з народної освіти. Вона організовувала навчально-виховний процес з врахуванням життєвого досвіду дітей, їх вікових особливостей. Діти мали можливість отримати саме ті знання, які успішно можна було використати в суспільно-корисній діяльності. Школа як центр виховної роботи обов'язково налагоджувала стосунки з сім'єю, вулицею, селом та іншими сферами середовища, в яких здійснювався процес формування особистості, і вивчала засоби впливу середовища на дітей; працювала над підвищенням культури місцевого населення, покращанням його побуту.

Саме для вивчення процесу взаємодії школи та соціального середовища в 20-ті рр. ХХ ст. були створені дослідні станції з народної освіти. Для здійснення більш елективної роботи з питань виховання соціальної активності особистості встановлювався тісний зв'язок школи з сім'єю. Школи станції приділяли особливу увагу питанням виховання свідомості та культури сім'ї.

Взаємовідносини між співробітниками та дітьми експериментальної станції «Дитяча праця та відпочинок» будувались на принципі глибокої поваги до особистості. Школа завжди виступала захисником її прав, пропагувала уважне ставлення до дітей з боку дорослих. Глибоке вивчення інтересів та потреб підлітків проводилось на основі знань дитячої психології.

Вся педагогічна діяльність С.Т.Щацького та його товаришів була пронизана головною ідеєю – «школа-центр виховання в соціальному середовищі». Під педагогізацією середовища він розумів, перш за все, розробку питань взаємодії школи з сім'єю, вулицею, позашкільними установами та іншими виховними закладами і вивчення виховних можливостей соціального середовища.

Завдання наукових педагогічних досліджень С.Т.Щацький вбачав у встановленні головних закономірностей педагогічного процесу. В Першій дослідній станції велика увага приділялась розробці питань методики дослідницької роботи. Для вирішення педагогічних завдань використовувались методи, що були запозичені з інших наук (статистики, етнографії, соціології і т.п.).

Співробітники станції багато уваги приділяли питанням вивчення передового зарубіжного досвіду, внесли багато цінного, корисного в розробку методики педагогічних досліджень. Праці О.Залужного, А.Залкінда та інших педагогів 20-х рр. ХХ ст. свідчать про те, що найбільш поширеним методом наукового дослідження в цей період був метод спостережень. Наприклад, він широко використовувався співробітниками станції для вивчення життя дітей «вулиці» та дитячих груп.

Збір матеріалу про оточуюче середовище проводився за допомогою таких методів соціально-педагогічного дослідження, як опитування, анкета, бесіда, спостереження, написання дитячих творів на вільні та спеціально задані теми. Кожен педагог досконало володів технікою проведення бесід з дітьми та засобами, що допомагали вивчити досвід дитини і визначити основні види її діяльності.

З метою з'ясування суспільної думки дітей, їх відношення до організації життя в школі-колонії «Бадоре життя» С.Т.Щацький широко застосовував метод анкетування. Поряд з анкетами в Першій дослідній станції велика увага приділялась написанню дитячих творів, які сприяли розвитку мови і мислення дитини, а також формуванню її поглядів на життя. Теми творів давались найрізноманітніші. Наприклад, відношення дітей до школи; школа-організатор соціального виховання та деякі інші.

Станіслав Теофілович у своїй практичній діяльності успішно використовував і такий метод соціально-педагогічних досліджень як наукові конференції, які проводились один раз на місяць. Темою дослідження колективу станції на початку 30-х рр. було вивчення сім'ї та її впливу на дитину. С.Т.Щацьким була розроблена методика вивчення поведінки підлітків на вулиці. З метою створення благоприємних умов для ігрової діяльності дітей, розвитку їх творчих сил, самостійності, активності та ініціативи організовувались клубні та гурткові заняття і суспільно-корисна праця.

Особливої популярності клуби та гуртки набули серед бездоглядних та безпритульних підлітків. Вони створювались як за віком, так і за інтересами та будувались на використанні принципів самостійності та дитячої активності. Робота дітей мала суспільно-корисну спрямованість. Ці виховні заклади нерідко відвідували і хулігани, які завдяки роботі в клубах та гуртках ставали на шлях виправлення.

Велику увагу в розробці питань позашкільного виховання підлітків Станіслав Теофілович відводив організації різних видів праці (самообслуговування, праця в майстернях, польові роботи, проведення дослідів на земельних ділянках). Праця обов'язково чергувалась з відпочинком. Велика увага в Першій дослідній станції приділялась питанням вивчення рідного краю та участі дітей в суспільному житті.

С.Т.Щацький у своїх працях виділяв шляхи ліквідації дитячої безпритульності: 1) організація клубних та гурткових занять; 2) проведення роз'яснювальної роботи серед дітей; 3) залучення батьків та громадських організацій до питань виховання підлітків. Співробітники станції разом з практичною роботою працювали також і над її теоретичним обґрунтуванням, встановленням загальних закономірностей явищ, які досліджувались. Ознайомлення з життям дитини, аналіз факторів, які впливають на неї сприяли залученню педагогів до дослідницької роботи. Ефективними методами дослідження підлітка та його соціального оточення були методи наукової конференції та експерименту.

У Першій дослідній станції проводився соціально-педагогічний експеримент. В оточуюче підлітка або дорослу людину середовище свідомо вносились зміни, а потім спостерігався їх вплив на поведінку дитини або працю школи. Іншою формою подібних експериментів була діяльність школи з фіксацією всіх змін, які здійснювались у соціальному середовищі. Аналіз рівня розвитку соціальних наук, розуміння складності проведення експериментальної роботи привели Станіслава Теофіловича до висновку, що в 20-ті рр. неможна організувати повністю науковий, об'єктивний експеримент.

Соціально-педагогічні дослідження в Першій дослідній станції організовувались у трьох напрямках:

1. Вивчення залежності навчально-виховного процесу від економіки, культури та побуту середовища;
2. Вплив оточуючого середовища на організацію життя та діяльності дітей в сім'ї;
3. Вивчення поведінки підлітка в колективі.

Співробітники станції дуже важливу увагу приділяли вивченню сім'ї, її економіки, побуту та рівня культури. Робота з дітьми за межами школи була тісно пов'язана з організацією навчально-виховного процесу в школі. О.П.Романов виділяє такі форми позашкільної виховної роботи в педагогічному

досвіді С.Т.Щацького: дитячі та підліткові клуби, вільні екскурсії, дитячі кооперативи, трудові комуни, гуртки, виставки творчих робіт, бібліотеки, табори. [О.П.Романов. Актуальні питання позашкільної роботи в досвіді С.Т.Щацького / Педагогіка № 22, 1983 - С.128].

Станіслав Теофілович був глибоко переконаний в тому, що для успішного виховання підлітка, перш за все, необхідно знати середовище під впливом якого він формується. У статті «Школа та будівництво життя» він писав, що «школа розглядає економічні та побутові явища, що здійснюються в середовищі з педагогічної точки зору того їх впливу, який відбивається на дітях. Діти пов'язані з середовищем, вони тісно стикаються з ним, і розуміти дітей, розбиратися в дитячому житті, в дитячих характерах, смаках, інтересах поза середовищем, незалежно від середовища – неможливо» [С.Т.Щацький. Избр.пед.соч., М., 1958-С.268]. Він вважав, що для педагогічних цілей дуже важливо визначити головні пункти, в яких відбувається дотик дітей з середовищем. До них, перш за все, належать: сім'я, дитяче середовище, гуртожиток в широкому розумінні.

Завдання школи С.Т.Щацький бачив у тому, щоб створити усім дітям і кожному підлітку окремо більш благоприємні умови життя. Станіслав Теофілович закликав батьків та вчителів у процесі виховання постійно враховувати багатогранні впливи середовища. «Ми вважаємо самою звичайною думку, що життя виховує, але завжди ми тільки констатуємо це, як факт, не роблячи з нього ніяких педагогічних висновків. Те виховання, яке в самому широкому розумінні дається масою населення, проходить стихійно. І справа не в тому, щоб відмахнутись від цього факту і створювати інші шляхи виховання в спеціальних установах, як би вони не називались, а в тому, щоб знайти шляхи спільної праці, шляхи до широкої педагогічної праці разом з тими масами, які цією справою займаються» [Там же, С.268-269]. І далі він підкреслював, що школа є частиною виховуючого дитячого середовища, а не «єдиним місцем, в якому діти по-справжньому виховувались. [Там же, С.269].

Особливу увагу С.Т.Щацький приділяв вихованню дітей в умовах міста. Він аналізує скрутності, які характерні для міської школи – це широкі та різноманітні зв'язки дітей, високий темп життя, слабе знання населенням одне одного. В цьому випадку особливо важливо педагогічним колективам навчитися працювати в контакті з громадськістю, житловими товариствами. Тільки при такій взаємодії можна сподіватися на успіх у вихованні міських дітей.

Станіслав Теофілович постійно звертав увагу на необхідність зв'язку школи з громадськими організаціями та населенням. Школа-організатор масового виховання дітей. І це завдання досить складне. Воно не може бути виконане силами тільки школи, так як школа – не єдине місце виховання дітей, їй потрібно залучати всі ті сили, які в цій справі можуть здійснити сприяння. Сили ці слідуючи: сім'я, що виховує дитину; дитячі товариства та організації; громадські організації.

Школі потрібно навчитися працювати разом з ними. Але працювати разом – це означає бути добре знайомим з ними, висувати загальні завдання, розробляти методи спільної роботи, і вміти побудувати такий план, який вивів би школу за межі її стін, спирався б на те, що дійсно необхідно життю, відповідав би на його головні запити з питань виховання; допоміг би організації позашкільної роботи в її широкому значенні і використав би для цього всі сили та засоби, якими середовище розміщує». [Там же, С.269].

С.Т.Щацький у той же час відзначав, що тільки місцеве середовище і

спілкування в ньому не можуть виробити дійсного напрямку роботи, потрібен постійний зв'язок з місцевими органами влади, а також «справа зводиться до того, щоб школа навчилася працювати разом з кооперативними установами, лікарями, агрономами, інженерами і т.п. Це допоможе їй більш впевнено працювати і більш широким поглядом охопити свою справу». [С.Т.Шацкий. Изучение жизни и участие в ней. М., 1926 – С.16].

Колективом Першої дослідної станції під керівництвом С.Т.Шацького було проведене дослідження середовища і шляхів його педагогічної організації. Влітку 1925 р. розпочато спільну роботу з житловими товариствами, створені дворові майданчики, розроблено план, який передбачав покращання гігієни житла; благоустрій вулиць, дворів; використання природних сил з оздоровчою метою; проведення масових політичних заходів; організація дитячих ігор; хорового співу, фізкультурних занять; пропагування дитячої книги.

Матеріали науково-дослідної та практичної діяльності, яка здійснювалась під керівництвом Станіслава Теофіловича постійно друкувались і ставали здобутком широкої громадськості. Одночасно на базі Першої дослідної станції Наркомосу проводилась підготовка та перепідготовка педагогічних кадрів.

С.Т.Шацький в своїх працях розкрив важливе значення середовища, показав його вплив на навчання та виховання дітей, наполягав на організації дозвілля підрастаючого покоління в позашкільний час і сприянні сім'ї в підвищенні педагогічної культури. Вільний час школярів Станіслав Теофілович розглядав як період активного спілкування та діяльності. Він неодноразово підкреслював, що внаслідок послаблення впливу сім'ї підліток ризикує потрапити під небажаний вплив вулиці, компанії і т.п. Звідси випливає необхідність посилення виховної роботи школи з підлітками шляхом організації їх позашкільного життя.» [С.Т.Шацкий. Избр. пед.соч., М., 1958 – С.280-281]. Праці С.Т.Шацького мали практичну спрямованість, були методичними посібниками з соціальної педагогіки.

Необхідність тісного зв'язку школи з життям, педагогічну організацію не тільки навчання, але і середовища дитини, обгрунтував відомий педагог та психолог 20-х рр. – П.П.Блонський.

У теоретичній розробці питань соціальної педагогіки прийняв участь і С.М.Мединський. В його книгах зроблена спроба обгрунтування цілей, завдань, принципів та методів соціальної роботи з дітьми та дорослими. Євген Миколайович ставив питання про необхідність підготовки кваліфікованих спеціалістів з позашкільної роботи (соціальних працівників), обгрунтував педагогічні вимоги до цих фахівців.

Проблеми педагогіки середовища також досліджував М.М.Іорданський. В його праці «Организация дитячого середовища» аналізуються багаточисельні впливи середовища на підрастаюче покоління: «Складне і змістовне середовище дитини, – стверджує він, – повний та багатий внутрішній світ її хвилювань». [Н.Н.Иорданский. Организация детской среды. – М., 1925]. Середовище розглядається ним як природне, суспільно-соціальне, фізичне та психічне. В його працях немало цікавих і корисних рекомендацій, але вони не позбавлені і деяких помилок. Наприклад, приниження ролі сім'ї в процесі формування особистості.

В розробку питань педагогіки середовища активну участь прийняла М.В.Крупеніна. У праці «Педагогіка середовища та методи його вивчення» вона

висуває завдання вивчення середовища з метою планування виховного процесу; розробляє методику дослідження середовища. На відміну від М.М.Горданського М.В.Крупеніна пропагувала ідею відмирання школи.

У 20-30-ті рр. ХХ ст. дослідна перевірка теоретичних положень, які висувались соціально-педагогічною наукою, здійснювалась у дослідно-показових установах Наркомосу. Серед них проблемами соціальної педагогіки займались Перша дослідна станція з народної освіти (кер. С.Т.Щацький) та соціальні позашкільні заклади – «Дитячий куточок-клуб», біостанція юних натуралістів, станція художнього виховання, екскурсійна база.

Актуальні проблеми теорії соціальної роботи, методики виховного процесу творчо розробив відомий український педагог А.С.Макаренко. Розглядаючи виховання як процес раціональної організації життя дітей, він стверджував необхідність цілеспрямованого виховного впливу на все життя та середовище дитини. Організатором і керівником його повинна свати школа. Він писав: «Я наполягаю на тому, що питання виховання, методику виховання не можна обмежувати питаннями викладання, тим більше не можна, що виховний процес здійснюється не тільки в класі, а на кожному квадратному метрі нашої землі. Необхідно, щоб педагогіка опанувала засобами впливу, які б були настільки універсальні та могутні, що коли наш вихованець зустріне шкідливі впливи, навіть самі могутні, вони б ліквідувались нашим впливом. Ось чому ні в якому разі неможна уявити, що ця виховна робота може бути тільки в класі. Виховна робота керує усім життям учня.» [А.С.Макаренко. Соч. в семи томах, М. 1960 - Т.5 – С.313] і при аналізі практичної діяльності школи, він писав: «Я вважаю, що педагогічний колектив школи повинен організувати побут школяра». [Там же, С.458].

Наукова розробка теорії формування особистості, за переконанням А.С.Макаренка, повинна включати дослідження соціального досвіду і мотивацію вчинків. А виховання повинно керуватися однією системою законів, – стверджував Антон Семенович, – незнання та невміння користуватися цими законами приводить до того, що тон виховання задається не школою, а «сім'єю, вулицею, перервою між уроками, взагалі тими хвилинами, коли немає біля нас педагога.» [Там же, - Т.4, С.381-382]. Він вважав, що відсутність педагогічного керівництва позашкільним життям дітей приводить до стихійних впливів і стверджував необхідність планування цілеспрямованого виховання дітей в цій галузі. А.С.Макаренко також пов'язував питання виховання молодого покоління з розвитком суспільства.

Таким чином, аналіз праць та практичної діяльності педагогів 20-х рр. дає можливість стверджувати, що вони зробили суттєвий внесок в розвиток соціальної педагогіки як науки.

ЗАГАЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГІЧНИХ ІННОВАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ ТА ЇХ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ

Попова О.В.

Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди

Інтенсивні інноваційні процеси в сучасній освіті, обумовлені соціально-економічними, політичними перетвореннями в незалежній Україні, потребують уточнення та всебічного аналізу вихідних понять, складових педагогічної інноватики. Без цього неможливе вірне розуміння тенденцій та закономірностей

інноваційних процесів, які активно відбуваються у сучасній освіті; визначення умов ефективності їх реалізації в практиці шкіл різного типу.

Розробка загальної теорії педагогічних інновацій є об'єктивною потребою розвитку дійсно нової національної школи, адже нововведення – це єдиний інтенсивний шлях розвитку всіх сфер людської життєдіяльності, у тому числі й сфери освіти.

Педагогічна інноватика, відносно нова галузь в педагогіці, може бути визначена як наука про нововведення в галузі освіти.

Основними складовими освітньої інноватики є [8, с. 9]:

- а) теорія створення інновацій у системі освіти (педагогічна неологія);
- б) методологія сприйняття, оцінки та інтерпретації нового в соціології, дидактиці, психології, менеджменті;
- в) технологія і досвід практичного застосування освітніх інновацій.

“Ці складники, – визначає В.М.Пінчук, – утворюють суть освітньої інноватики, що їх цементує система взаємопов'язаних понять і структурних положень теоретичної освітньої інноватики” [6, с. 89].

Філософському осмисленню сучасної педагогічної інноватики присвячені роботи В.С.Богданова, В.Ф.Лутая.

В.С.Богданов, зокрема, підкреслює, що формування нової освіти, інноваційної за типом, зумовлюється практичними завданнями гуманізації умов життя людини, гуманітаризацією теоретичного знання, науки й освіти в цілому. «Освіта, – відмічає вчений, – повинна виступати як самостійний вид духовно-практичної діяльності, яка володіє самоцінністю у соціальному становленні сучасної молодшої особи. Нова форма єдності (інтегрованості) професійних і соціальних функцій освіти полягає у встановленні реальних, залежних від здібностей та активності самої особи, шляхів до вищих рівнів освіти [Богданов В.С., с.27].

Цілі та завдання інноваційної освіти, прийоми та засоби її здійснення, як вважає В.С.Богданов, слід розглядати з точки зору її соціальної орієнтації, з позицій утвердження ціннісного ставлення до особистості. Ми погоджуємося з думкою автора про те, що інноваційна освіта повинна торкатися найглибших структур людини, її свідомості, органічно поєднуватися із загальнолюдськими цінностями, орієнтуватися насамперед на сенс життя, адже саме внутрішнє є джерелом створення уявлення про світ.

У своїй фундаментальній праці “Філософія сучасної освіти” В.Ф.Лутай аналізує сучасні співвідношення традиційно-інформаційної та інноваційно-творчої функції освіти.

Не можна не погодитися, що “Інформаційна і творча функції педагогіки тісно пов'язані із співвідношенням так званих традиційно-класичних і інноваційних методів” [Лутай В.Ф., с.149]. Але з подальшими міркуваннями автора ми не погоджуємося, а саме з тим, що педагогічна система Я.А.Коменського та його послідовників не підлягає «інноваційності». Не можемо погодитися з «радикалами», котрих цитує В.Ф.Лутай, на думку яких «класична система чи модель освіти сьогодні повністю вичерпала себе. Нова педагогічна парадигма виходить з формування не тільки знаучої, але й підготовленої до життя, до розуміння інших людей і культур людини» [Там же].

Співзвучні до цього і точка зору, яку висловлює В.М.Пінчук: «Локальні, неповні інноваційні перетворення не можуть дати позитивного результату. Некритичне чи еkleктичне застосування інновацій поряд з традиційними

методами може призвести до дискредитації ідеї ефективної інноватики» [6, с.92].

Головне завданням, що вирішує освітня інноватика, – створення якісно нового, яке спроможне підвищувати ефективність навчально-виховного процесу, і чи навряд тут варто відмовлятися від традиційного (класичного) підґрунтя.

Інноваційні процеси можуть відбуватися двома шляхами: революційним та еволюційним. Історія свідчить про те, що в освіті більш життєздатними, ефективними часто ставали саме еволюційні способи удосконалення педагогічного процесу. Видатні педагоги торували принципово нові шляхи в теорії та практиці, відмовляючись від того, що застаріло, і зберігаючи в якісно новому цілому найбільш цінне, те, що було досягнуто раніше.

Інновації не повинні бути самоціллю. Нововведення, насамперед, – це інтенсивний шлях **оновлення**, оптимізації освітньої сфери.

Педагогічна інноватика передбачає міждисциплінарний синтез у теоретико-методологічному осмисленні здобутих філософських, соціологічних, психологічних, дидактичних, економічних та інших знань. Тому вважаємо, що побудові теорії інноваційних процесів у педагогіці сприятиме екстраполяція на неї висновків загальної інноватики (як науки про нововведення в різних сферах людської життєдіяльності). Але при цьому слід враховувати специфічні особливості педагогічного процесу, пов'язані з учасниками цього процесу, суб'єктами розвивальної взаємодії.

Вважаючи за доцільне розгляд інновації у двох планах – широкому (як процес) і вузькому (як результату) – будемо додержуватися таких визначень:

Інновація – цілеспрямований і керований процес внесення змін в освітню практику шляхом створення, розповсюдження та освоєння новацій;

Інновація – кінцевий результат інноваційної діяльності.

Розробчі проблеми освітніх інноваційних процесів присвячена значна кількість вітчизняних та зарубіжних авторів (М.Анісімова, В.Ф.Живодьор, М.В.Кларіна, О.Г.Козлової, В.Ф. Паламарчук, В.М.Пінчук, М.В.Свириденка, Б.Г.Чижевського, Н.Р.Юсуфбекова та ін.).

На основі вивчення наукових досліджень ми дійшли до висновку, що інноваційний педагогічний процес можна визначити як обумовлений суспільною потребою комплексний процес створення, впровадження, розповсюдження новацій та інновацій, зміни середовища, де здійснюється його життєвий цикл, основою якого є інноваційна діяльність.

Цілісне осмислення інноваційних процесів потребує визначення основних суперечностей їх розвитку, розкриття їх основних законів, закономірностей, властивостей і тенденцій.

Під тенденціями будемо розуміти стратегічну спрямованість розвитку інноваційних процесів, а суперечності розглядати як джерело такого розвитку.

Для сучасної освіти притаманна у першу чергу спрямованість на інтенсивність і модернізацію інноваційних процесів. Це – головні стратегічні тенденції сучасних інновацій.

Інноваційні процеси зумовлюються рядом суперечностей (Окса, Паламарчук, Юсуфбекова). Основна суперечність першого етапу (рівня) інноваційних перетворень – невідповідність старих методів навчання і виховання учнів новим суспільним потребам. Соціально-політичні, економічні зміни в суспільстві потребують оновлення всіх ланок навчально-виховного процесу.

Друга суперечність, «інформаційна», – між обмеженими в часі термінами навчання і стрімко зростаючим обсягом наукової інформації, який подвоюється

кожні п'ять-десять років. Пов'язане з цим розширення змісту освіти, прагнення до «енциклопедичності знань» призводять до виснаження розумових, психічних та фізичних сил учнів, зашкоджують їх здоров'ю. Все це породжує проблему оптимального відбору знань, необхідних і достатніх для сучасного рівня освіченої людини. Саме протиріччя між збільшенням обсягу інформації (наукових знань, фактів, відомостей) та можливостями навчально-виховного процесу породжує проблему базової освіти, яку можна вирішити через інноваційні процеси.

«Інформаційні протиріччя спонукають шукати більш економічні та ефективні способи та форми навчання, тут виникають нові протиріччя. Так, прогресивні перетворення в суспільстві та економіці необхідно вимагають творчої особистості. Проте існуючі технології та методи навчання, що мають високий креативний потенціал, потребують великих витрат часу. Таким чином, ця суперечність обумовлює ще один напрямок інноваційного пошуку нових технологій, методів, форм навчання та виховання, які б дозволили звести до мінімуму це протиріччя.

Суперечності другого рівня інноваційних перетворень пов'язані зі суб'єктами педагогічного процесу. Нові освітні парадигми підсилюють потребу нового професійного мислення вчителя, яке передбачає поглиблення психолого-педагогічних знань, сутнісного розуміння оновлюючих освітніх процесів на основі досягнень педагогічної інноватики. Але сьогоденніші реалії залишаються протиріччя між постійним оновленням складу і структури педагогічних кадрів та, по-перше, усталених освітніх стандартів у навчальних закладах і, по-друге, відсутністю спеціальної підготовки майбутніх фахівців до інноваційної діяльності у вузі.

Інновації у сучасній школі повинні розв'язати і протиріччя між можливостями учня та діючою педагогічною системою, якщо остання не може створити умови для самореалізації та самовизначення особистості.

Суперечності третього рівня інноваційних процесів відповідають етапу впровадження. Тут ми маємо ряд протиріч, зокрема, активізацією інноваційних процесів та їх стихійністю, слабкою керованістю, невідповідністю до здійснення нововведень; між прагненням інноваторів до оновлення навчально-виховного процесу через розповсюдження нового та протидією з боку консервативно настроєних вчителів, управлінців.

Тенденції і протиріччя з необхідністю зобов'язують ставити питання про закони інноваційних процесів.

У науковій літературі (М.Окса, В.Паламарчук, В.Пінчук, Н.Юсуфбекова) сформульовані загальні закони перебігу інноваційних процесів.

Один з головних – закон незворотньої нестабільності інноваційно-освітнього середовища. Сутність його полягає у тому, що будь-який інноваційний процес у системі освіти вносить під час своєї реалізації незворотні деструктивні зміни в усталене соціально-педагогічне середовище, в якому він здійснюється. Це призводить до того, що цілісні уявлення про природу педагогічних процесів починає руйнуватися; втручання інновації у педагогічну систему призводить до розуміння педагогічної свідомості і навіть до поляризації поглядів, оцінок щодо значущості та цінності новації. У нововведень завжди є противники, які через різні причини (психологічні, соціально-економічні, організаційно-управлінські) їх не сприймають. «До того ж, – відмічає В.М.Пінчук, – чим ґрунтовніша освітня інновація, тим імовірнішою буде дестабілізація, яка може торкатися інноваційно-

го середовища різного типу – теоретичного, дослідницького, комунікативного чи практичного» [6, с.92].

Другий закон – закон фінальної реалізації інноваційного процесу, згідно з яким кожний інноваційний процес, у початковій ланці якого знаходиться життєздатна педагогічна новація, повинен рано чи пізно, стихійно або свідомо реалізуватися.

Закон стереотипізації педагогічних інновацій стверджує, що будь-яке нововведення має тенденцію перетворюватися в стереотип мислення і практичної дії і, як результат, будь-яка інновація приречена на рутинізацію і перетворення у гальмо на шляху реалізації прогресивних освітніх інновацій.

Щодо даного закону вважаємо за необхідне висловити зауваження. Історія розвитку педагогічної практики свідчить про те, що не всі нововведення **приречені** на рутинізацію. Як вже відмічалось, нововведення інновації мають різний інноваційний потенціал. Саме тому одні новації народжуються, щоб «блиснути» на недовгий час або згодом стати гальмами для освітньої системи. Інші - набувають історичного розвитку: стають традиційними або залишаються підпиткою для все нових і нових педагогічних ідей, концепцій, теорій [9, с.6]. Досить назвати такі імена, як Я.А.Коменський, К.Д. Ушинський, Л.М.Толстой, Дж.Дьюї, А.С.Макаренко, В.О.Сухомлинський.

Особливу значущість з точки зору предмета нашого дослідження має специфічний для педагогічної інноватики закон циклового повторення або закон зворотності педагогічних інновацій, тобто їх відродження за нових умов. Саме у цих випадках мова йде про так звані «традиційні інновації» або «ретровведення», які, на жаль, нерідко викликають протидію з боку певної частини освітян, бо вони мають їх за «добре відомі», вичерпані себе знання.

Для розуміння та вірного керування інноваційними процесами необхідно чітко уявляти їх структуру.

Дослідники (В.Ф.Живодьор, О.Г.Козлова, О.Г.Кругліков, М.І.Лапін, А.І.Пригожин, Б.В.Сазонов, М.В.Свириденко, В.С.Толстой та ін.) відокремлюють два підходи до вивчення структури інноваційних процесів:

1) предметно-феноменологічний або предметно-технологічний мікрорівень нововведення, за яким розчленяється структура інноваційного процесу на частини (стадії, етапи, цикли), аналізується його змістовний аспект;

2) макрорівень, на якому розглядається взаємодія окремих нововведень, визначається їх діалектика (особливості поєднання, конкуренція, наступна зміна).

Мікроструктура окремого інноваційного процесу визначається безпосередньо на основі самої сутності нововведення як процесу, який відбувається протягом різних за тривалістю, але кінцевих проміжків часу. В цьому процесі можна визначити досить чітко ряд послідовних етапів, які відрізняються за видами діяльності.

У загальній теорії сформувалась більш-менш стандартна схема членування інноваційного процесу на етапи, і у різних авторів якщо й є розбіжності, то вони стосуються лише окремих деталей та розбіжності окремих елементів процесу. Подібна ситуація склалась і в педагогічній інноватиці. Так, М.Анісімов [2] виділяє три етапи (цикли) у розвитку інноваційного процесу: 1) становлення; 2) активне формування; 3) трансформація. Така градація, на наш погляд, утруднює аналіз, розуміння та управління інноваційним процесом.

Більш вдалим вважаємо розчленування інноваційного процесу на такі етапи [4, 7]:

1. Етап зародження нової ідеї (старт) або виникнення нової концепції нововведення, умовно його можна назвати етапом відкриття, який є, як правило, результатом фундаментальних і прикладних наукових досліджень (або життєвого «осяння»).

2. Етап винаходу, тобто створення нововведення, втіленого в деякий об'єкт, матеріальний чи духовний проект-зразок.

3. Етап реалізації нововведення (швидке зростання), на якому відбувається практичне застосування отриманого нововведення, його доопрацювання. Завершується цей етап отриманням стійкого ефекту від нововведення.

Після цього починається «самостійне» існування нововведення, інноваційний процес вступає до наступної стадії, яка може відбуватися лише за умови сприйнятливості до нововведення й тоді починається фаза його використання.

4. Етап розповсюдження нововведення (зрілість) полягає в його широкому впровадженні, дифузії нововведення в нові галузі (навчальні заклади).

5. Етап насичення в конкретній галузі, коли власне нововведення перестає бути як таким, втрачаючи свою новизну. Цей етап може закінчитися появою ефективної альтернативи або заміною даного нововведення більш ефективним.

6. Етап спаду (занепад, фініш, криза) – скорочення масштабів застосування нововведення або його заміни.

Останній етап, на нашу думку, не є обов'язковим, про що вже йшлося попередю (залежність життєдіяльності нововведення від його потенціалу).

Розумінню закономірностей інноваційного процесу сприяє теорія «життєвого циклу нововведення», яку розробив А.І.Пригожий [1]. Розрізняючи поняття новація та інновація, вчений розглядає окремо й їх «життєві цикли». Життєвий цикл новації (як предмета нововведення) включає такі стадії: розробка, проектування, вироблення, використання, застаріння; нововведення (як процес реалізації новації) характеризують стадії зародження, опанування, дифузії, рутинізації.

Безумовно, розглянута лінійна структура інноваційного процесу представляє собою спрощену схему його реального розгортання, адже конкретні інноваційні процеси не обов'язково можуть включати всі названі етапи в їх послідовності і нерозривності.

Вказані етапи можуть мати і різну тривалість. Так, після наукового відкриття можуть пройти десятиліття, перш ніж воно буде застосоване за відповідних соціально-економічних умов. Період розповсюдження також може мати затруннення, що залежить від багатьох факторів (економічних, соціальних, фінансових, організаційних та ін.). Період насичення може продовжуватись необмежений час, не маючи заміни в майбутньому. Те ж саме стосується і заключного етапу: використання нововведення може припинитися на певний час, але згодом знову відтворитися [4, с.18].

У випадку порушення послідовності етапів структура інноваційного процесу втрачає свою лінійність, виникає чергування і накладання етапів, з'являються нові зв'язки і стосунки.

Нововведення є динамічною системою, яка характеризується як внутрішньою логікою (інноваційний процес), так і закономірним розвитком у часі її взаємодії з оточуючим середовищем (життєвий цикл). Структура

інноваційного процесу змінюється по мірі переходу нововведення від однієї стадії життєвого циклу до іншої.

Важливими властивостями інноваційного процесу є втрата ідей та накопичення витрат.

Протягом всього інноваційного процесу відбувається поступова втрата вихідного основного об'єму ідей, імпульсів, думок. Ігнорування цією властивістю веде до наступної неефективності. Втрата вихідних ідей в процесі створення інновації пов'язана з тим, що розум має такі ж властивості, як і весь матеріальний світ: мінливість, спадковість, відбір.

На початку інноваційного циклу в наявності є всі 100% інноваційних спонукань (ідей, імпульсів, думок). На першій фазі – в процесі створення інновації відкидається близько 70-90% первинних ідей. На цій фазі відбираються найкращі ідеї і тим самим усуваються можливі невдачі інновації. На другій фазі – в процесі створення інновації – з вихідної кількості ідей відкидається 80-95%. Третя фаза – застосування інновацій – з вихідної кількості ідей відкидається 95-98%, тобто застосовується лише 2-5% ідей, що виникли на початку [4, с.16].

Накопичення витрат у першій частині інноваційного процесу відносно незначні і ростуть повільно. Це витрати, що пов'язані зі збором інформації, проведенням різного роду експертиз. На стадії впровадження витрати ще більше зростають, що зумовлюється організаційною і технологічною підготовкою. Через це для даного етапу необхідно всі можливі неефективні наміри відкинути.

Інноваційні процеси обумовлюються суспільними потребами. Разом з тим, кількість, види, характер нововведень залежать від історичних, економічних, політичних чинників, культурних традицій тощо, тобто на нововведення у сукупності впливає багато факторів.

Кожна історична епоха характеризується своєю властивою освітньою системою. У суспільному розвитку з певною періодичністю настають часи, нерідко напередодні значних зрушень, коли стає складним або навіть неможливим йти звичайними і апробованими шляхами. Саме в такі періоди відбувається активізація інноваційних процесів в освіті. Можна стверджувати, що педагогічні інновації є результатом, наслідком і функцією нововведень в суспільстві.

Покажемо це на прикладі. Бурхливі зміни у суспільстві у XIX і особливо у XX столітті привели до радикальних змін в освітній системі у цілому та окремій її галузях. Освітняни-інноватори, критикуючи існуючу школу з питань організації викладання та стосунків «учитель-учень», виступають за «нове виховання», за «нову школу» і вимагають створення нових форм навчання замість класно-урочної системи. Таким чином виникли чисельні педагогічні інновації; цілі інноваційні школи: школа виховання особистості (Елен Кей, 1849-1926), робоча школа і активна школа (Дьюї, 1859-1952), теорія Кершенштайнера (1851-1932), Гаудига, Клапареда, Ферье, педагогічна система М.Монтессорі (1870-1952), систему-метод Декролі (1871-1932), Дальтон-план (Елен Паркхерст, перша половина XX ст.), лабораторна-бригадна система (СРСР, 1920-1933), Вінетка-план або система (Уошборн), метод Кузіне або вільної групової роботи, план «Йена» (Петерсон), метод-проект (Дьюї, Кілпатрик), типографія у навчанні (Френе, 1898-1966), Мангеймська система або робота з паралельними однородними класами (Зікінгер, 1858-1930), індивідуалізація навчання через роботу із засобами навчання (До-тран).

Усі ці педагогічні новоутворення дали обмежений результат і не отримали

у свій час широкого застосування і розповсюдження у педагогічній практиці. «Від них і не можна було очікувати більшого, – пише К.Ангеловські, – якщо урахувати їх громадсько-політичну, економічну і перш за все соціолого-філософську основу, той зв'язок (і обумовленість) з розвитком наукової думки під час їх розробки» [1, с.24]. Жодну реформу в освіті, про що свідчить історія, не можна повністю реалізувати, якщо вона не є складовою глибокої реформи суспільства. Всі реформаторські заходи й експерименти в освіті проводяться у певних соціально-економічних, політичних і науково-культурних умовах, які визначають місце людини в суспільстві і впливають на цілі і задачі виховання. Усі суперечливі тенденції, які розвиваються у суспільстві, тобто боротьба між консерваторами і прогресивними силами, знаходять своє відбиття у педагогічних нововведеннях. Тому при оцінці усіх інноваційних заходів, їх широти і радикальності слід виходити з потреб суспільства, тобто з мотивів, заради яких і здійснюються ці зміни [Там само].

Отже, інновації (нововведення) – найбільш перспективний, інтенсивний шлях докорінного реформування освіти – розглядаємо в двох планах: широкому як процес створення та реалізації новацій і вузькому як кінцевий результат інноваційних процесів.

Інноваційний процес виражає внутрішню логіку нововведень від моменту створення до розповсюдження і застосування новацій.

Інноваційні процеси зумовлюються сукупністю факторів: соціально-економічними, історичними, особливостями культурних традицій тощо.

Життєздатність нововведення залежить від його інноваційного потенціалу, тобто від сукупності змін, які воно спроможне здійснити в оточуючому середовищі протягом повного життєвого циклу.

Основою інноваційного процесу виступає інноваційна діяльність, сутність якої полягає в оновленні педагогічного процесу, внесенні новотворень в традиційну систему і передбачає найвищий ступінь педагогічної творчості.

Суттєва риса сучасних інноваційних процесів – їх висока технологічність. Інноваційні педагогічні технології повинні розвиватися на основі системного проектування і моделювання.

Література

1. Ангеловски Г. *Учителя и инновации*. – М., 1991.
2. Анисимов Н. *Слагаемые инновационного потенциала // Директор школы*. – 1997. – № 3(27). – С.67-70.
3. Богданов В.С. *Проблеми інноватизації сучасної освіти в системі філософсько-соціологічних аргументацій // Проблеми освіти: Наук.-метод. зб. Вип. 3*. – К., 1995. – С.22-28.
4. Живодьор В.Ф., Козлова О.Т., Свириденко М.В. *Аналіз властивостей інноваційних процесів // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи. Матеріали II Всеукраїнської наук.-пр. конференції*. – Суми, 1998. – С. 16-19.
5. Лутай В.С. *Філософія сучасної освіти*. – К., 1996.
6. Пінчук В. *Інноваційні процеси – підґрунтя проектування нових освітніх технологій. // Освіта і управління*. – 1998. – № 3. – том 2. – С.88-97.
7. Пригожин А.И. *Нововведения: стимулы и препятствия*. – М., 1989.
8. Фурман А.В. *Методологічний аналіз систем розв'язального навчання // Педагогіка і психологія*. – 1995. – № 1.
9. Хомерики О.Г., Поташиник М.М., Лоренсов А.В. *Развитие школы как инновационный процесс*. – М., 1994.

ОРГАНІЗАЦІЯ ГРУПОВИХ ФОРМ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НА ЗАНЯТТЯХ З ІНФОРМАТИКИ

Пожар Н.В.

Харківський державний педагогічний університет ім. Г.С.Сковороди

Використання нових інформаційних технологій зумовлює потребу педагогічної науки і практики сучасної школи у здійсненні якісних змін в організації навчально-виховного процесу. Один з напрямів вирішення цієї проблеми полягає у виборі ефективних форм організації навчальної діяльності учнів. Впровадження комп'ютерів у навчальний процес сприяло посиленню уваги до індивідуальних та індивідуалізованих форм навчання, що відповідало початковому рівню інформаційних технологій. Проте сучасний етап їх розвитку орієнтує організацію навчальної діяльності на використання групових форм.

Доцільність організації групової роботи учнів при вивченні курсу інформатики зумовлена особливостями предмету.

Вивчення курсу інформатики передбачає оволодіння засобами інформаційно-логічного моделювання як інструменту пізнання. Разом з цим, в практиці викладання курсу виконання завдань часто обмежується складанням алгоритму або його програмної реалізації. При цьому дослідження створеної моделі не проводиться і цей етап розв'язання задач за допомогою комп'ютера випускається. Відсутність дослідження моделі призводить до нерозуміння повною мірою сутності предмету. Набуття навичок дослідження моделі відбувається в процесі виконання спеціально підібраних завдань, які залучають учнів до незвичної діяльності і обов'язково пов'язані з обговоренням, аналізом, розмірковуванням. Вирішення таких завдань доцільно організувати у складі груп, що сприятиме висуненню ідей, гіпотез, розгляду проблеми з різних сторін.

З метою надбання учнями навичок дослідження моделі доцільно пропонувати групам однакові завдання, після виконання яких проводиться загальне обговорення використаних методів і обов'язково аналіз одержаних результатів, порівняння зроблених висновків. В процесі вивчення курсу, коли навички дослідницької діяльності достатньо сформовані і учні здібні самостійно проводити експеримент, аналізувати отримані дані, робити висновки, групам можна доручати виконання різних завдань.

З метою демонстрації сутності інформаційно-логічної моделі, її значущості, узагальненості, абстрагованості від конкретних задач, необхідно розглянути ряд спеціально підібраних завдань, які спираються на використання однієї моделі. Така робота може бути проведена в межах навчального часу допомогою вирішення групами різних завдань з однієї теми. Можливі два варіанти пропонувати постановки завдань. Групи можуть змінювати попередньо розглянуту модель відповідно до конкретних умов, що дозволить набути навичок застосування моделі при розв'язанні інших завдань. Виконання групами різних завдань, які ґрунтуються на використанні однієї моделі дозволить учням самостійно дійти висновку про абстрагованість та узагальненість моделі.

Завдання, що виконуються за допомогою комп'ютера, як правило, мають декілька рішень, кожне з яких має певні позитивні і негативні сторони. Тому важливим є набуття учнями навичок пошуку різних варіантів рішення, аналізу їх якості і ефективності, вибору оптимального. Разом з тим, в практиці викладання курсу розглядається переважно один підхід, якого пропонується дотримуватись при вирішенні завдань. Знаходження і вибір оптимального

рішення обов'язково пов'язано з обговоренням і аналізом алгоритмів, програмних реалізацій, оцінюванням одержаних результатів, що доцільно організувати у складі груп.

Використання сучасних інформаційних засобів дозволяє впровадити у навчання практично значимі завдання з певної предметної галузі. Разом з тим, такі завдання виявляються трудомісткими і об'ємними для самостійного виконання. З іншого боку, складне завдання можна розділити на ряд простих, відносно незалежних частин. Реалізацію практично значимих завдань зручно організувати у вигляді групової роботи, де групи виконують частини одного завдання. Засоби інформатики дозволяють легко поєднати окремо виконані частини і отримати спільне рішення на тому ж уроці, де можна побачити і оцінити внесок кожного.

З усіх галузей людської діяльності найбільш швидко змінюється все те, що пов'язано з інформаційними технологіями. Тому сучасний курс інформатики має бути спрямований на навчання учнів засобам оволодіння майбутніми програмними середовищами, навичкам самостійного вивчення можливостей будь-яких середовищ для створення особистих продуктів. Навички самоорієнтування, самостійного дослідження та оволодіння цими засобами є необхідними в першу чергу для того, щоб набути впевненості при роботі з будь-якими комп'ютерними технологіями. Крім того, в практиці викладання курсу оволодіння прикладними програмними засобами обмежується основними початковими відомостями, певними мінімальними навичками, а додаткові можливості залишаються за межами вивчення.

Робота в групах може бути організована у різних видах. Групам можна пропонувати для виконання однакові завдання, що дозволить ознайомити учнів з різними підходами до використання можливостей інструментальних середовищ. Можуть бути запропоновані завдання на основі використання інтегрованих пакетів, які дозволяють спільно та одночасно обробляти різні види інформації. При цьому групи розробляють окремі частини спільного завдання, в результаті поєднання яких утворюється певний проект.

Для довготривалої групової роботи доцільно пропонувати різні завдання в межах однієї теми, які передбачають удосконалення, розширення, дозволяють найбільш повною мірою використати можливості середовища.

У сучасних умовах розповсюдження мережевих систем людині доступна вся інформація, яка накопичена суспільством та переведена в електронну форму. Тому особливо важливим виявляється оволодіння учнями навичками знаходження та відбору потрібної інформації.

Разом з цим, на уроці за традиційної організації роботи вивчаються лише основні поняття про мережеві технології, правила доступу до світових інформаційних ресурсів. Виконання же практичних завдань, спрямованих на пошук інформації, вимагає спілкування, обговорення, оцінювання, що зручно виконувати у складі груп. З цієї метою розроблені навчальні мережеві системи, які дозволяють організувати обговорення, співпрацю в групах і між групами у межах класу.

Для оволодіння навичок роботи з мережевими технологіями групи на початкових етапах можуть виконувати однакові завдання, що дозволить ознайомитися зі знайденою інформацією стосовно однієї теми, порівняти її. Може бути організована робота, спрямована на пошук різнопланової інформації, або інформації певного напрямку стосовно спільної для всіх теми, яка потім

стає надбанням всіх учнів. В цьому випадку має місце групова робота, де групи виконують частини спільного завдання. При досить глибокому оволодінні навичок роботи з мережевими системами групам можуть пропонуватися різні завдання, що дозволить учням за короткий термін ознайомитися з великим об'ємом інформації.

Одним з наслідків розповсюдження мережових технологій є широке використання телекомунікаційних технологій, які створені для спілкування, взаємодії, співпраці. Тому учнів необхідно навчати навичкам взаємодії, коректного спілкування, етичній поведінці, співпраці за допомогою телекомунікаційних технологій, що суттєво відрізняється від взаємодії у звичайних умовах. Крім того, учнів необхідно навчати спеціальним навичкам, наприклад, правильно відіслати або прийняти повідомлення, створити електронну форму тощо. Групова робота в цьому випадку набуває нового змісту і може бути організована між віддаленими користувачами в режимі реального часу.

Разом з тим, переваги групової роботи при рішенні пізнавальних завдань зумовлені перш за все чіткою організацією спільних дій учнів, здійсненням постійного контролю, корекції роботи. Виконання завдань у складі груп вимагає певних зусиль, спрямованих на здійснення такої організації роботи, де в центрі навчальної діяльності поставлений учень, а навколо нього конструюється система міжособистісних відносин, яка дозволяє кожному якнайкраще розкрити свої можливості.

Спільні дії мають сприяти активності всіх учасників, їх зацікавленості в індивідуальних та спільних результатах, забезпечувати кожному можливість висловлювати та відстоювати свої думки, робити зауваження та доповнення, з'ясовувати незрозуміле. На нашу думку, організація групової роботи складається з трьох основних етапів: підготовчо-організаційного, колективно-аналітичного, контролюючо-оцінювального.

Головною метою підготовчо-організаційного етапу є створення умов для наступної ефективної роботи груп. В його межах відбувається підбір складу груп, розподіл завдань, надання рекомендацій щодо їх виконання, усвідомлення та з'ясування мети та змісту завдання кожним учасником. Розподіл учнів за групами відбувається з врахуванням особистих бажань учасників, на основі спостережень, проведених бесід, анкетувань, соціометричних досліджень. При формуванні мікрогруп доцільно дотримуватись певних вимог, пов'язаних із забезпеченням доброзичливого психологічного клімату у групі, передумов для взаємного збагачення учнів, оптимального кількісного складу груп.

Головною метою колективно-аналітичного етапу є вирішення спільного завдання через розподіл на підзавдання між окремими учасниками. Основною задачею викладача на цьому етапі є стимулювання активності учнів, надання консультацій та індивідуальної допомоги, подолаання труднощів. У спільній діяльності значно активізується контроль з боку учасників, що впливає на виконавчу частину діяльності. Колективно-аналітичний етап завершується підготовкою груп до звіту та наступним представленням кожною групою її основних результатів та досягнень.

Основною метою контролюючо-оцінювального етапу є аналіз виконаної роботи та оцінювання одержаних результатів, яке проводять викладач та учасники всіх груп. Успішність всієї роботи учнів у складі груп значною мірою залежить від чіткої організації цього етапу. Надзвичайно важливим виявляється знайти та

застосувати такі форми контролю, при яких підлягає глибокому аналізу, корекції, розгляду внесок як кожного учасника, так і групи в цілому. Обов'язковий контроль за результатами навчальної діяльності кожного учня дає можливість зрозуміти необхідність свідомої і наполегливої роботи для досягнення високого індивідуального результату.

За визначеними етапами організації групової роботи нами була проведена експериментальна робота по дослідженню впливу групових форм на навчально-пізнавальну діяльність учнів у старших класах загальноосвітньої школи № 126 м. Харкова при вивченні курсу інформатики. Учні пропонувалися завдання двох типів - розрахованих на короткий час, які могли бути реалізовані в межах одного-двох уроків або окремих етапів уроку, та завдання, які передбачали тривале співробітництво. Аналіз впливу короткочасної та довготривалої спільної роботи на якість знань, рівень засвоєння знань, на психологічний мікроклімат у класі показав вищі показники при довготривалій груповій роботі. Крім того, опитування свідчить, що учні почувають себе впевненіше при роботі у складі групи, задоволені особистою роботою через те, що є можливість відразу одержати своєчасну допомогу, відповіді на незрозумілі питання, самостійно вибрати частину завдання тощо.

ШЛЯХИ ВДОСКОНАЛЕННЯ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Садова В. В.
м. Кривий Ріг

Комуникативна культура вчителя як складне особистісне утворення визначає результативність педагогічної взаємодії, спілкування та взаємостосунків педагога і учнів. Результати спостережень за навчально-виховним процесом у школах свідчать про те, що саме рівень комуникативної культури вчителя є одним із найсуттєвіших показників його педагогічного професіоналізму.

Вивчення і всебічний аналіз наукової літератури дозволяють стверджувати, що проблему визначення шляхів удосконалення комуникативної культури можна віднести до розряду найменш досліджених. Цей факт, вочевидь, пояснюється тим, що комуникативна культура - відносно новий показник педагогічного професіоналізму, і нерозробленість шляхів та засобів її вдосконалення відкриває для дослідників нове поле діяльності.

Серед основних показників цього професійно-особистісного утворення науковці (В.А. Кан-Калік, М.Д. Нікандров, Л.І. Савенкова) виділяють: усвідомлення комуникативної культури як самостійної професійної цінності; інтерес до педагогічної теорії і передового педагогічного досвіду, який базується на використанні резервів педагогічної взаємодії та спілкування вчителя і учнів; всебічні професійні знання; додержування норм загальнолюдської моралі у взаємостосунках зі школярами; наявність гуманістичних установок; прагнення до співпраці, комуникабельність, ініціативність у спілкуванні; любов до дітей, толерантність, тактовність; здатність до адекватного сприйняття і самокритики, рефлексію комуникативної поведінки.

Проведена нами дослідна робота серед вчителів початкової школи Саксаганського та Жовтневого РВНО м. Кривого Рогу дозволила встановити, що рівень розвитку комуникативної культури педагогів не може вважатися достатнім. У вчителів, які мають стаж педагогічної роботи до трьох років, недостатній рівень розвитку комуникативної культури пояснюється труднощами

адаптації в шкільному педагогічному колективі, нерозвиненістю вміння досягти взаєморозуміння з учнями і колегами, слабкими навичками комунікативного самоконтролю, пошуками власного стилю діяльності у педагогічній роботі. Загальний же середній рівень розвитку комунікативної культури деяких досвідчених педагогів витікає із слабкої загальнопрофесійної підготовки, нерозвиненості емпатичних здібностей, педагогічної рефлексії, частково - втратою інтересу до педагогічної діяльності, переоцінкою ролі власного педагогічного досвіду.

У більшості педагогічних колективів задача розвитку та вдосконалення комунікативної культури вчителів початкових класів сьогодні визначається як пріоритетна. Засобом розв'язання цієї задачі може бути організована відповідним чином шкільна методична робота.

Відомо, що добровільне прагнення оволодіти знаннями, активність та ініціатива розширюють можливості сприйняття і засвоєння нової інформації. Разом з тим, організація цілеспрямованої методичної роботи сприяє більш глибокому розумінню педагогами проблеми, що досліджується, її закріпленню у свідомості кожного не як формальної і зовнішньої, а як особистісно значущої, такої, що має внутрішній зміст і цінність.

Відсутність опори на професійні інтереси і потреби педагогів, як свідчать опитування, є суттєвим недоліком сучасної шкільної методичної роботи. У зв'язку з цим, основним засобом підтримання інтересу педагогів до проблеми вдосконалення комунікативної культури ми визначаємо різноманітність та варіативність форм методичного навчання, відмову від шаблонного проведення шкільних методичних заходів.

Лекції і доповіді на засіданнях внутрішньошкільних методичних об'єднань учителів початкових класів («Особливості взаємин учителя і першокласників», «Етика педагогічного спілкування і взаємодії вчителя та учнів початкової школи та ін.) покликані розвинути і закріпити інтерес педагогів до проблеми, сформувати комплекс теоретичних знань. Спроба відійти від звичної, традиційної схеми проведення такого роду методичних заходів знаходить своє вираження в тому, що лекції і доповіді містять як обов'язковий компонент проблемні питання, невеликі педагогічні замальовки, які дозволяють розгорнути мікродискусію, виявити думку більшої частини вчителів, рівень їхньої теоретичної обізнаності.

Так, в лекцію, присвячену темі гуманізації взаємостосунків учителя і молодших школярів, були включені такі питання: «З якими труднощами довелось Вам зіткнутися в процесі «неформального» спілкування і взаємодії зі школярами?», «Як розуміє кожний із вас вислів «навчання без примушення» і яким чином ви визначаєте для себе основні принципи такого навчання?», «Які ідеї педагогіки співробітництва ви вважаєте найбільш важливими і які із них ви використовуєте вже сьогодні у повсякденній комунікативній взаємодії з молодшими школярами?». У ході підготовки і проведення дискусійного «круглого столу» на тему «Шляхи підвищення рівня комунікативної культури вчителя початкової школи» конкретизуються знання педагогів про кожну складову і критерії оцінювання цього складного професійно-особистісного утворення, виявлялися очікування педагогів, пов'язані з методичним навчанням.

Ці методичні заходи підвищують адекватність передачі навчальної інформації шляхом творчої взаємодії з учнями, закріплюють позитивну мотивацію удосконалення комунікативної культури, орієнтацію на успіх,

сприяють вдосконаленню окремих показників цього складного професійно-особистісного утворення, формують гуманістичні установки на досягнення взаєморозуміння зі школярами.

Узагальнення і систематизація теоретичних знань, перехід від загальних теоретичних положень до конкретних емпіричних фактів здійснюється в ході аналізу практичного досвіду педагогічної роботи вчителів початкової школи, що мають високий рівень розвитку комунікативної культури. Як відомо, гуманістичне педагогічне спілкування, комунікативна взаємодія - це завжди взаємодія діалогічна, творча, особистісна і індивідуалізована. Вона забезпечує, на думку В.А. Кан-Каліка, не просто передачу певної інформації, певного змісту (оформленого у вигляді знань, умінь, навичок, звичок, засобів навчальної дії) від вчителя до учнів, але й спільне особистісне зростання.

Перегляд відкритих уроків і аналіз професійного досвіду роботи вчителів початкових класів із високим рівнем комунікативної культури спрямовується на те, щоб кожний педагог початкової школи мав можливість порівняти особливості організації навчально-виховного процесу, певні особливості спілкування і взаємодії педагогів-професіоналів з особистим досвідом педагогічної діяльності, індивідуальними професійними знахідками, виявити відмінні риси, переконатися в реальності реалізації принципів співробітництва і співтворчості, розвинути ціннісні гуманістичні орієнтації, установку на гуманізацію взаємостосунків зі школярами.

Учителі початкових класів, як відомо, мають можливість знайомитися з досвідом практичної педагогічної діяльності колег у межах засідань районних методичних об'єднань. Але, як свідчить шкільна практика, інколи педагоги не мають повної інформації про знахідки і досягнення колег у своїй школі, особливо у тих школах, де кафедри (об'єднання) вчителів початкових класів налічують більше десяти педагогів. Тому доцільна організація серії регулярних переглядів відкритих уроків вчителів початкових класів з високим рівнем розвитку комунікативної культури в межах однієї школи.

В аналізі відкритих уроків і позакласних заходів учителів з високим рівнем розвитку комунікативної культури увага педагогів, перш за все, зосереджується на:

- засобах подачі нової навчальної інформації, провідних засобах взаємодії вчителя і учнів, успішності розв'язання комунікативних задач уроку;
- умінні створювати в класі відповідну інтелектуальну, емоційну, духовну обстановку, активізувати пізнавальну діяльність молодших школярів, оперативно реагувати на реакції всього класу і окремих учнів (сміх, шепіт, запитання, здивування і т. ін.);

- подоланні труднощів співпраці, які пов'язані зі своєрідністю особистісного досвіду взаємодії дитини з дорослим, розумінні вчителем емоційного стану учнів і передачі їм свого розуміння цього стану;

- організації спільної роботи школярів одне з одним: яким чином вони спілкуються під час взаємодії між собою;

- навичках імпровізації у спілкуванні з учнями, управління емоційним станом класу (привертання учнівської уваги, зменшення дистанції в спілкуванні та взаємодії);

- вільному орієнтуванню у швидкозмінюваних умовах навчально-виховного процесу.

Проблема розвитку комунікативної культури не вичерпується ок-

ресленням шляхів, переліком засобів. Найближче коло завдань - розробка методичних технологій, рекомендацій з використанням імітаційно-ігрових та проблемно-ситуаційних моделей, які б дозволили урізноманітнити засоби методичної роботи, активізувати особистісний потенціал вчителя.

ПОГЛЯДИ В. О. СУХОМЛИНСЬКОГО НА САМООСВІТУ ВЧИТЕЛЯ

Сидоренко І.

Видатний педагог сучасності В. О. Сухомлинський залишив після себе багатющу спадщину. Вона є в багатьох статтях, книгах, виступах. Педагогіка, психологія дитини, вчителя й колективу в цілому й частково, етика й естетика, школоведення – всі ці питання розглянуті В. О. Сухомлинським як цілісний і міцний комплекс наук, спрямований на виховання особистості. Видатний педагог сучасності пропонував всім учителям взяти за правило висловлювання Л. Фейєрбаха, сказане більше двох століть тому: “Нехай нашим ідеалом буде не кастрована, позбавлена тілесності істота, а цілісна, тілесна, всебічно освічена людина.” [2; 72]

В. О. Сухомлинський однією із важливих якостей учителя, від якої залежить успіх його роботи, вважав невтомне прагнення педагога до самовдосконаленості-моральної і розумової. Розумове виховання – це здатність думати, мета якого являє розвиток інтелекту. Але розумове виховання – це не тільки обсяг набутих знань. Вся суть в тому, як відбувається життя знань в складній і багатобічній діяльності людини. Будь-яку інформацію, одержану шляхом самоосвіти, вчитель повинен уміти перетворити на корисну для себе і своїх вихованців. Але існує реальний факт, що не всі знання, одержані вчителем самоосвітою, потрібні в професійній діяльності. Тільки деякі речі із загальноосвітнього багажу вчителя мають прямий зв'язок з викладанням того чи іншого предмета. Але в значній мірі цей зв'язок непрямий: навчившись думати, пізнавати світ, людина повинна бути і в трудовій діяльності творцем, натхненником. Тому, що саме вони-головне, духовне багатство, на якому виникають, формуються й затверджуються нові інтелектуальні інтереси. І вчитель, спираючись на цей свій духовний і освітній фундамент, зможе підняти до таких же вершин і своїх вихованців, дати їм розумово-духовний старт, дякуючи якому молоді люди зможуть іти до дальших самовдосконалень: “Засвоєння міцних, осмислених знань, виховання на все життя невикористаного людського бажання знати більше, ніж я знаю сьогодні-така... проблема всебічного розвитку” [2;82]. Кожний учитель повинен бути в значній мірі й математиком й істориком, і літературознавцем в тій мірі, в якій це необхідно для всебічного розвитку. Знання в кожній галузі несуть в собі виховний потенціал для самоосвіти, становлення й функціонування справи. Тому, говорив В.О.Сухомлинський, не можна погодитись, що для літературознавця, у якого, наприклад, немає математичних здібностей, припустимі поверхневі знання з цього предмета.

Визначимо цінним в спадщині видатного педагога те, що самоосвіта не зводиться до простого накопичення знань. Самоосвіта як частина розумового виховання особистості має свою мету становлення світоглядних переконань, ідейної та творчої цілеспрямованості розуму в тій же єдності з працею. Успіх розумового виховання в учнях залежить від багатьох факторів, в тому числі і від ідейного образу інтелектуальної, моральної, емоційної, професійної майстерності педагога в розкритті змісту програми, багатстві й різноманітних методів навчання. А також глибокого знання вчителем психології дитини. І тому

важливий момент педагогічної майстерності полягає в усвідомленні як педагогом, так і вихованцем необхідності самоосвіти, самосвідомості й самовдосконаленості. Учитель повинен розуміти, що без міцних знань, без багатой розумової культури й різнобічних інтелектуальних інтересів неможливо в наш час підняти людину на високий ступінь моральної гідності. Прагнення до оволодіння знаннями, освіченості, почуття особистої інтелектуальної культури – ось ті якості, якими, з погляду В.О.Сухомлинського, повинен володіти справжній педагог. Тільки в такому випадку він зможе передати своїм вихованцям всі ті вміння і якості, якими володіє сам. Видатний український педагог стверджував, що в кожній людині повинно бути розвинуте бажання вчитися. Тому в учителя, як не в якій іншій людині, самовдосконаленість своїх професійних знань і знань загальноосвітніх повинні бути постійно. В. О. Сухомлинський запроваджував градацію самоосвіти вчителя як професійна самоосвіта і загальна самоосвіта, які тісно взаємозв'язані і не можуть існувати один без одного. З його погляду, процесу самоосвіти повинна передувати чітка мотивація і цільова настанова. Тобто, вчитель повинен мати конкретну ціль, а також знати, для чого йому це потрібно.

В свою чергу прагнення до самоосвіти складається з деяких чинників:

1) Рівень вимог до себе, який постійно підвищується. У вчителя повинно бути чітке відношення до себе, уява про свої сили, можливості, здібності. Інакше говорячи, рівень вимог повинен підвищуватись разом з розвитком здібностей.

2) Вчитель повинен володіти об'єктивною самооцінкою. Вона повинна бути більш-менш критичною, бо у відношенні до себе проявляється самодисципліна - вольовий процес, від якого в дечому залежить успіх самоосвіти. Вольову силу В.О.Сухомлинський вважав однією з цінних якостей гарного вчителя.

3) Належно відмітити, що захоплення, з погляду майстра педагогіки, відіграє неабияку роль в самоосвіті. Одночасно із захопленням виникає потреба в успіху. Якщо така є, то невдача розцінюється як спонукання до нового напруження вольових і інтелектуальних сил.

Зазначимо, що наукову цінність має виявлена педагогом закономірність: чим складніше матеріал, тим кращим повинен бути “інтелектуальний фон”. І тут як спосіб цього “фону” виступає самоосвітнє читання. Тому неможливо уявити собі педагога без книги. Його життя в світі книжок повинно бути багате і багатогранне. “Бібліотека вчителя, яка поповнюється щотижневе, - це джерело думки, моральної енергії” [3;595]. Самостійна робота над книгою – одна з головних сфер самовиховання і самоосвіти для вчителя, змістом життя якого є оволодіння знаннями. Якщо читання є заглибленням у факти, явища і становлять собою основу для узагальнень, зберігаючись в пам'яті, то такі читання допомагають запам'ятовуванню. Чим більше людина читає тільки з цікавості до матеріалу, тим легше йде запам'ятовування. Тому В.О.Сухомлинський пропонував два способи самоосвіти:

1) обов'язковий матеріал;

2) інші джерела інформації по цьому предмету.

Визнаний майстер педагогіки справедливо вважав, що людина міцно засвоює лише тоді, коли вона думає. В самоосвіті він виділяв деякі вміння і навички, без яких не можливий успіх: вміння одночасно слухати, писати, думати і вміння відбирати, систематизувати, аналізувати факти. Людина при цьому аналізує не тільки те, що знаходиться навколо неї, але й свої особисті думки,

тобто вона стає на шлях розумового самовиховання. Застій, бідність інтелектуального життя викладача, народження в нього такої риси, яку можна назвати неповагою до думки – все це віддзеркалюється на педагогічній діяльності. Слухачі відчують в його словах застиглу, окостенілу думку. Їм не хочеться думати. “Тому, не дозволяйте собі лінитися мислити!” – застерігав В.О.Сухомлинський.

Відомо, що самоосвіта вчителя – це напружена і безперервна праця. Тому самоосвіта потребує великої уваги до режиму праці та економії часу. Займаючись самоосвітою викладач повинен визначити основне і другорядне, схопити суть проблеми, яка розглядається. Не важко підрахувати, що вчитель зайнятий безпосередньо своєю працею більш десяти годин на день. Виникає питання, як розв’язати цю проблему вільного часу? Відповідь полягає в тому, що до кожного уроку треба готуватись усе життя. У чому полягає ця підготовка? Насамперед, це – самоосвітнє читання. Читання не для завтрашнього уроку, а з органічної потреби, спраги до знань. Треба, щоб підручник основ науки, яку ви викладаєте, був для вас азбукою. Тоді на підготовку до уроку не буде йти декілька годин. Удосконалювання педагогічної майстерності у найкращих вчителів як раз і обумовлено тим, що постійне читання безперервно поповнює море їх знань. Якщо знання, якими володіє вчитель у перші роки своєї діяльності відносяться до того мінімуму, який треба передати дітям, як 10:1, то до п’ятнадцяти – двадцяти років педагогічного стажу це співвідношення змінюється на 20:1; 30:1; 50:1. І все це завдяки читанню. Справа тут не тільки в кількісному збільшенні теоретичних знань. Кількість переходить в якість: чим ширше фон, на якому шкільний підручник виглядає як маленький лучик в яскравому потоку світла, тим помітніша та професійна якість, яка створює фундамент педагогічної майстерності: здатність розподіляти увагу при викладанні.

Таким чином, аналіз педагогічної спадщини В.О.Сухомлинського дозволяє узагальнити його рекомендації, що до здійснення самоосвіти і виховання самодисципліни, яка їй сприяє:

1) Як би не легко було взяти в бібліотеці будь-яку потрібну літературу, все одно створюйте власну, особисту. Щомісячно купуйте три книги: а) з проблем науки, яку ви викладаєте, б) про життя людини, образ якої є для вас зразком, в) про психологію людини;

2) Якщо ви володієте якимось-то музикальним інструментом – удосконалюйте свою майстерність, тому що музика зближує серця;

3) Вивчайте художню літературу. Іноді художній твір, який був прочитаний і усвідомлений разом з вихованцем, може стати тією краплею, якої не доставало для того, щоб келих моральності схилився у потрібний вам бік;

4) Зміцнюйте в собі почуття краси. Любіть красу і виховуйте її в душі дітей;

5) Постійно збагачуйте власну технічну лабораторію. Накопичуйте великий запас задач, прикладів як для класного колективу, так і для індивідуальних завдань, безперервно збирайте, комплектуючи за темами, розділами;

6) Вивчайте досвід своїх колег. Чим більше ви цим займаєтесь, тим більше вам необхідні самоспостереження, самоаналіз. На основі самоаналізу у вас будуть народжуватись власні педагогічні ідеї. Пам’ятайте, те що робиться сьогодні, в кількох випадках можливо оцінити лише через декілька років;

7) Якщо бажаєте мати досить часу, щоденно читайте. Хоча б дві сторінки наукової літератури, пов’язаної з предметом;

8) Вчиться слухати, записувати і думати одночасно. Працювати над конспектом треба щоденно по 15-20 хвилин. Розподіляйте його на дві рубрики: скорочене викладання лекції і те, над чим слід поміркувати;

9) Вмійте визначити систему своєї розумової праці. Виділіть головне і другорядне. Головне не повинно відсуватись на задній план. Займаючись щоденно, треба визначити найважливіші наукові проблеми, від яких залежить удосконалювання здібностей, задатків;

10) Вмійте знайти потрібні вам книги за каталогами та покажчиками;

11) Вмійте створити внутрішній стимул. Іноді єдиним стимулом є лише “треба”. Привчіться починати самоосвіту з нецікавого. Вмійте зосередитись на тонкошах настільки, щоб “треба” перетворилось в “бажаю”;

12) Правильно вибирайте книгу. Вмійте обмежувати коло читання, виключати все, що заважає режиму праці;

13) Запобігайте “авральні” дні систематичною розумовою працею над конспектами і книгами. Тим самим забезпечуйте собі резерв часу. Вмійте користуватись записними книжками. В них записуйте скороминучі думки, які мають “звичку” приходити лише раз і більше не повертаються;

14) Вмійте самому собі сказати “ні”. В кількох видах діяльності містяться спокуси, які можуть завдати шкоди. Знайте міру в розвагах;

15) Шукайте найбільш раціональні засоби самоосвіти. Вмійте не перечитувати, а лише проглядати те, що вам вже відомо. Але стережіться поверхового перегляду того, що ще не усвідомлено;

16) В час зосередженої розумової праці нехай ніхто вам не заважає. Працюйте самостійно;

17) Вмійте переключатись. Наприклад, з читання наукової літератури на белетристику;

18) Позбавляйтесь від марнування часу (не сидіть перед роботою хвилин 15, не перегортайте поверхово книгу, яку зібрались читати);

19) Не відкладайте нічого на завтра. Краще зробіть частину завтрашньої роботи. Це завдасть тон наступному дневі;

20) Ніколи не припиняйте розумової праці.

Таким чином ми бачимо, що “гармонії особистості, що уявляється нам як ідеал всебічного розвитку, не можна досягнути без гармонійної виховної роботи” [2; 74]. Діти повинні бачити єдність ідеалів, смаків і морально-етичних принципів в словах і вчинках педагога. І дуже важливо щоб ця єдність виступала як органічна потреба, як закон його життя. В.О.Сухомлинський відзначав, що першою і неодмінною умовою авторитета вчителя є його освіта і професіоналізм. Кожному педагогові треба зрозуміти, що він виховує знаннями. Вчитель може це зробити, якщо його власне життя насичене думками, розумовими інтересами і потребами. Отже, якою б кипучою працею не були наповненні молоді роки, завжди можна знайти час для того, щоб накопичувати духовне багатство і педагогічну мудрість. “Удосконалювання педагогічної майстерності – це насамперед самоосвіта, особисті ваші зусилля, направлені на підвищення власної культури праці і культури мислення” [5;524].

Література

1. Сухомлинський В. О. *Вибрані твори в п'яти томах. “Радянська школа”, Київ, 1976 р.*
2. Сухомлинський В. О. *Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості, т. 1, с. 55-206.*
3. Сухомлинський В. О. *Методика виховання колективу., т.1., с. 403-637.*
4. Сухомлинський В. О. *Сто порад учителів, т.2, с. 419-654.*

5. Сухомлинський В. О. *Розмова з молодим директором*, т.4, с. 393-626.
6. Сухомлинський В. О. *Суспільство і вчитель* // "Советская педагогика"-1961 р. № 12, т. 5, с. 108-122.
7. Сухомлинський В. О. *Виховання і самовиховання* // "Советская педагогика"-1965, № 12, т.5. с.229-239.
8. Сухомлинський В. О. *Тайники перевантаження* // "Учительська газета", 27 червня 1965 р. с.223-229.

ПРІОРИТЕТНІСТЬ ОКРЕМИХ ВИДІВ УПРАВЛІНСЬКИХ РОБІТ ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РІВЕНЬ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ФІЗКУЛЬТУРНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Чеховська Любов

Львівський державний інститут фізичної культури

Темпи соціально-економічного розвитку країни, ефективність функціонування суб'єктів виробничої та невиробничої сфери національної економіки, залежить, насамперед, від рівня професіоналізму та фахової майстерності управлінського персоналу. Проблеми та завдання, які стоять сьогодні перед Україною, пов'язані з кардинальними змінами в усіх сферах суспільного життя, можуть бути належним чином вирішені тільки в тоді, коли до управління на різних рівнях та ділянках будуть залучені справжні фахівці цієї справи, професіонали у повному розумінні цього слова. Про це свідчить велика кількість друкованих видань (1, 2, 3).

Сучасні, складні умови функціонування організацій сфери фізичної культури ставлять високі вимоги до осіб, які їх очолюють. Успіх діяльності організацій багато в чому залежить від ефективності роботи, в першу чергу, керівників. Саме тому, на порядку денному стоять надзвичайно важливі завдання формування корпусу професійно підготовлених фахівців для сфери управління фізичною культурою, систематичного підвищення ефективності їх діяльності. Це зумовлює необхідність спеціалізованої підготовки управлінців, а також удосконалення процесу проведення професійної управлінської діяльності.

Метою дослідження було з'ясування пріоритетності окремих видів управлінських робіт і професійного рівня керівників фізкультурних організацій. Дослідження проводилось під час організаційної практики студентів Львівського державного інституту фізичної культури у різних за типом та структурною побудовою фізкультурних установ. Нами застосовувався "Тест Жарікова" (4), на підставі якого здійснюється самооцінка менеджера. Його було запропоновано керівникам об'єктів практики, а до проведення тестування залучено студентів. Методика побудована таким чином, що дозволяє виявити перевагу, яку надають керівники одним видам управлінських робіт порівняно з іншими.

Тест включає 10 блоків (по 5 питань), кожен з яких, у відповідності до різновидів управлінської роботи, дає уявлення про керівника. Кожному із блоків відповідають наступні типи: штабний працівник; організатор (людей); кадровик; мислитель; постачальник; іноватор; контролер; дипломат; вихователь; громадський діяч. Зазначена типологія є умовною, але за її допомогою легко побудувати наочну пріоритетну модель схильностей керівника до різних видів управлінських робіт.

Нами були протестовані керівники найбільших фізкультурних організацій м.Львова : управлінсь, відділів держадміністрації, обласних рад

фізкультурно-спортивних товариств.

Отримані результати дали змогу побудувати змістовну модель схильностей керівників. Друковані праці із зазначеної проблеми (1, 2, 3, 4) свідчать, що теоретично ефективні керівники повинні проявити показники не нижче певного контрольного рівня в усіх блоках тесту. Однак, було виявлено, що показники половини керівників нижче контрольного рівня (19,2) за ознакою “кадровиків”; 40 % протестованих не досягають контрольного рівня як “громадські діячі”; 30 % з них не займаються на відповідному рівні виховною роботою та діловодством (“штабний працівник”). В ролі “постачальника” та “іноватора” досягають успіхів 80 % управлінців, 90 % є вдалими “дипломатами”, “мислителями”, “контролерами”. Цікавим є те, що всі 100 % протестованих управлінців є кваліфікованими “організаторами”.

Визначення “середнього балу професійного рівня працівників” за методикою Жарікова загалом свідчить про високий фаховий рівень всіх учасників тестування.

Застосована у дослідженні методика дала змогу, окрім визначення пріоритетності окремих видів управлінських робіт і професійного рівня, звернути увагу керівників на можливості їх подальшого вдосконалення, використання прихованих резервів, коректування стилю керівництва, ін.

Проведене дослідження є першим кроком до з'ясування наявної технології управління персоналом, яка є одним із чинників підвищення ефективності діяльності фізкультурних організацій. Наступним кроком дослідження передбачено анкетування керівників фізкультурних організацій та їх підлеглих (персоналу). Порівняння відповідей керівників та персоналу дасть змогу виявити, які функціональні блоки (або аспекти) технології управління персоналом мають місце, на якій стадії розвитку вони знаходяться.

Результати наших досліджень дадуть змогу розробити рекомендації з підвищення ефективності управління штатним складом у фізкультурних організаціях.

Література

1. Травин В.В., Дятлов В.А. *Основы кадрового менеджмента.*-М.: Дело, 1995.-336с.
2. Мэйтланд Я. *Руководство по управлению персоналом в малом бизнесе: Пер.с англ. / Под. Ред. Елисейвой И.И. /.-М.:Аудит, ЮНИТИ, 1996.-160 с.*
3. Беляцкий Н.П., Велесько С.Е., Ройчи П. *Менеджмент персонала 2000: Учеб. пособие, Минск: БГЭУ, 1998.- 288с.*
4. Жариков Е.С. *Вступающему в должность .-М.:Знание, 1985.-128с.*

АКМЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД К АНАЛИЗУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Приходько И.И.

Военный институт Национальной гвардии Украины

Проблема совершенствования профессионального отбора на протяжении многих десятилетий привлекала внимание ученых – представителей различных областей знаний: философии, медицины, психологии, педагогики и др. Анализ современных научных теорий показал, что исходным этапом решения методологических, методических и организационных вопросов проведения профессионального отбора должно быть психологическое изучение конкретных видов профессиональной деятельности и выявление требований к человеку как субъекту труда. Именно эти вопросы рассматривает новое научное направление

– акмеология, стремящаяся создать целостную модель социального субъекта, приемлемый алгоритм и технологию его исследования, формирования и активной реализации творческого потенциала в профессиональной деятельности в едином процессе жизнедеятельности.

В современной психологической науке разработан ряд концепций деятельности, методологических и методических подходов к ее изучению. Акмеологический подход к анализу профессиональной деятельности широко рассматривается в работах К.А.Абульхановой-Славской, А.А.Бодалева, А.А.Деркача, Е.А.Климова, В.Г.Михайловского, В.А.Понамаренко, Г.Н.Михайлова, В.Д.Шадрикова и др.; исследования по психологии труда и инженерной психологии нашли отражение в работах Б.Ф.Ломова, В.П.Зинченко, В.Д.Небылицина, А.А.Крылова, Е.М.Ивановой и др. Значительный вклад в понимание психофизиологической сущности трудовой деятельности внесли исследования И.М.Сеченова, И.П.Павлова, П.К.Анохина, А.А.Ухтомского и др. Психологическому изучению профессиональной деятельности военнослужащих отдельных специальностей посвящены исследования К.К.Платонова, В.А.Бодрова, Е.А.Милеряна, Г.М.Зараковского и др.

Категория “деятельности” получила широкое трактование в философской, экономической, педагогической, психологической, физиологической и других науках. Так, в “Психологическом словаре” [1] деятельность определена как “активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности”. Аналогично по сути, но, более конкретно обозначая признаки “деятельности”, трактует данное понятие Н.И.Конюхов [2]. “Деятельность, - пишет он, - это форма психической активности субъекта, заключающаяся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели познания или преобразования объекта”. Структурные составляющие деятельности, по Н.И.Конюхову, – это цель, мотив, способы, условия, результат.

Основным видом деятельности человека, играющим решающую роль в развитии его физических и духовных качеств, является труд. С ним генетически связаны другие виды человеческой деятельности (игровая, учебная, познавательная и т.д.). В тоже время трудовая (профессиональная) деятельность человека направлена на создание материальных и духовных ценностей, являясь по организации и результатам труда, общественным видом деятельности человека. Процесс труда бывает сложным, нередко связанным с напряжением физических и психических качеств человека, преодолением внешних и внутренних препятствий. Поэтому особенности профессиональной деятельности предъявляют различные требования к физическим и психическим качествам человека. Психологическое изучение профессиональной деятельности направлено на выявление требований, предъявляемых данной деятельностью к психическим качествам, необходимым для успешного овладения конкретной специальностью в наиболее короткие сроки и последующему эффективному труду [3].

Исходя из цели психологического анализа профессиональной деятельности Б.Ф.Ломов видит его задачи в том, как в процессе деятельности осуществляется субъективное отражение действительности, каков механизм психической регуляции деятельности и какое влияние оказывает деятельность на развитие психологических функций, процессов, состояний и свойств человека. Наряду с этим, В.Д.Шадриков [4] дополняет задачи психологического изучения

деятельности необходимостью выявления механизма ее индивидуализации.

Каждая профессиональная деятельность имеет свою психологическую структуру. Рассматривая составные компоненты деятельности, К.К.Платонов [5] отмечает, что психологическая структура определяется целью данной деятельности, способами ее достижения и психологическими актами, возникшими при этом: переживаниями, сопровождающими деятельность, организацией внимания, соотношением сенсорных и моторных актов в движениях и т.д. Не вся психологическая структура конкретной профессиональной деятельности, отмечает он, равнозначна: отдельные ее компоненты существенно влияют на конечный результат деятельности (они называются “профессионально значимыми”), оказываются устойчивыми в неблагоприятных условиях; другие могут совсем на нее не влиять и быть “чрезвычайно ранимыми”. К.К.Платонов подчеркивает, что при изучении психологической структуры профессиональной деятельности необходимо уделять особое внимание как “профессионально значимым”, так и “легко ранимым” компонентам их структур.

Исследование показало, что при изучении профессиональной деятельности широко используется системный подход, который предполагает, во-первых, определение степени активности отдельных анализаторов, во вторых, изучение протекания перцептивных, мнемических и интеллектуальных процессов, в третьих, выявление психологической структуры деятельности в целом. Наряду с этим, необходимо выявить наиболее сложные особенности профессиональной деятельности, этапы работы, угрожающие срывами и ошибками в деятельности.

Обосновывая психологическую структуру деятельности в целом, В.Д.Шадриков [4] характеризует ее как целостное единство психических компонентов и их всесторонних связей, которые побуждают, программируют, регулируют и реализуют деятельность. В тоже время в своей теории он рассматривает деятельность как психологическую систему, в которой психологическая структура выступает как последовательное выполнение функций конкретной деятельности для достижения определенной цели. В качестве основных функциональных блоков данной системы В.Д.Шадриков выделяет: мотивы, цели, информационную основу деятельности, принятие решений, подсистемы профессионально (деятельностно) важных качеств. Последний компонент, входящий в психологическую систему деятельности, на наш взгляд, приобретает особую актуальность при проведении профессионального психологического отбора.

В процессе развития системы деятельности профессионально важные качества, их подсистемы выступают в роли тех внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия и требования деятельности, следовательно, развитие ПВК и их подсистем является узловым моментом формирования психологической системы деятельности. Согласно определению В.Д.Шадрикова, профессионально важные качества – это индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения. К профессионально важным качествам В.Д.Шадриков относит и способности, но они не исчерпывают всего объема ПВК. Изучение развития ПВК в профессиональной деятельности должно проводиться в двух направлениях: 1) развитие отдельных ПВК; 2) развитие структуры ПВК.

В настоящее время количество специальностей стало чрезвычайно обширным и многообразным, четко заметна тенденция стремительной

перестройки профессиональной деятельности в пределах отдельных специальностей. В связи с этим в психологии труда предприняты различные попытки создать типологию профессий. Так, К.М.Гуревич [6] выделяет два типа профессий по контрастности требований, предъявляемых ими к человеку. Первый тип – это виды деятельности, протекающие в нормативно заданных экстремальных условиях. Для них необходимы, в первую очередь, психофизиологическая выносливость и высокая работоспособность. Данный тип профессий требует абсолютной профессиональной пригодности, а, следовательно, и профессионального отбора. Второй тип – это профессии массового характера, которые доступны овладению практически каждому человеку при наличии у него осознанного и направленного интереса к данному виду деятельности, склонностей, знаний и желания работать.

Многопризнаковая концепция профессиональной типологии, разработанная Е.А.Климовым [7], базируется на выделении основных диагностируемых качеств по их психофизиологической и психологической значимости, а также требования к личности. Она включает пять типов профессий, выделенных из конкретных сфер профессиональной деятельности человека: 1) “человек-техника”; 2) “человек-человек”; 3) “человек-природа”; 4) “человек-знак”; 5) “человек-художественный образ”. Особенностью данной концепции является единый компонентный состав структуры любой профессии и виды психологических действий, специфичные для выполнения различных профессиональных задач. К компонентам структуры профессии Е.А.Климов относит: предмет, орудия, цели и условия труда. К видам психологических действий он относит: гностические, преобразующие, изыскательные и коммуникативные.

При анализе психологического содержания различных видов профессиональной деятельности некоторые ученые выделяют ряд компонентов, разделяющих специальности на такие, где критическими являются следующие профессионально важные качества: 1) личностный компонент деятельности – характеристики эмоциональной, волевой и мотивационной сфер, организаторские способности; 2) сенсорно-перцептивный компонент – характеристики восприятия и внимания; 3) гностический или интеллектуальный компонент – характеристики процесса обработки информации, принятия решения и т.п.; 4) моторный компонент – характеристики психомоторных качеств и речи.

Анализ различных концепций профессиональной типологии и требований к профессионально важным качествам позволяет сделать вывод о том, что профессиональная деятельность имеет единую психологическую структуру, но различное содержание структурных компонентов, а выделение оптимальных наборов профессионально важных качеств обуславливает типологическую дифференциацию профессий по системам взаимодействия субъект-объект труда.

Анализ научных исследований по данной проблеме показал, что основным методом психологического изучения профессиональной деятельности является профессиография. Согласно определению В.А.Бодрова [8] профессиография – это общий метод анализа и описания трудовой деятельности и условий труда, используемый во всех отраслях науки. Психологическая профессиография - комплекс методов и технических средств, с помощью которых получена и обработана значимая с точки зрения психологии информация о профессии. Кроме психологических, в ней используются медицинские,

социологические и другие методы различных наук о человеке и труде.

Рассматривая сущность профессиографического описания как метода психологического изучения профессиональной деятельности, Н.В.Макаренко отмечает, что оно заключается в целенаправленном, организованном процессе, включающем сбор информации по оценке значимости различных физиологических, гигиенических, эргономических, социально-психологических и других аспектов деятельности. С этой целью при проведении профессиографии используются различные традиционные методы: изучение данных литературы, отчетных документов, характеризующих особенности труда, беседа, наблюдение и эксперимент, которые дополняются объективной регистрацией рабочих операций, оценкой функционального состояния организма работающих, различными формами самонаблюдения и самоотчета. Оценку сложности каждой специальности можно получить из официальных и других документов (инструкций, наставлений, руководств по эксплуатации технических средств, нормативных документов по подготовке и определению уровня квалификации специалистов и др.). Материалы, в которых представлены данные динамики производительности труда и качества выпускаемой продукции, текучести кадров, соотношения специалистов с высокими и низкими показателями трудовой деятельности, данные аварийности по вине персонала, травматизма и т.д. дают основания ориентировочно решать вопрос о необходимости или нецелесообразности осуществления профессионального отбора для определенных профессий.

Развитие акмеологии в последние годы обусловило появление такого направления психологического изучения профессиональной деятельности как акмеография. Она, базируясь на профессиографии, включает, не только определение ролевых характеристик персонала, но и выявление индивидуальных, профессиональных качеств и акмеологических “инвариантов”. Отличительной особенностью акмеографического подхода является его ориентированность на определение и продуктивное развитие творческого потенциала человека.

Изучение материалов по проблеме исследования показало, что цель профессиографии - выявление особенностей взаимодействия специалиста в процессе профессиональной деятельности с предметами, средствами и продуктами труда, с окружающими людьми и другими явлениями, сопровождающими эту деятельность. Акмеография, кроме того, связывает эту цель с определением возможного достижения человеком высокого уровня профессионализма в избранной специальности [3].

В результате акмеографического (профессиографического) исследования составляется акмеограмма (профессиограмма), представляющая собой комплексное, систематизированное, краткое и многостороннее описание профессиональной деятельности, предназначенное для психологического изучения труда и использования в дальнейшей практической деятельности.

Из многочисленных трактовок акмеограммы (профессиограммы), представленных в работах В.А.Бодрова, А.А.Крылова, Б.В.Кулагина, Б.Ф.Ломова, К.К.Платонова, Я.Райскупа и др. можно сделать вывод, что ее сущность заключается в систематизированном описании характеристик конкретной профессиональной деятельности (задач, функций, результатов, условий труда и т.д.), социальных, психологических и других требований к носителю профессии и, исходя из них, определении необходимых профессионально важных качеств личности, составляющих основу профессиональной пригодности человека. Эти сведения должны содержаться в ключевом компоненте любой акмеограммы

(профессиограммы) – психограмме, т.е. описанию психологических особенностей конкретной профессиональной деятельности и профессионально важных индивидуально-психологических и личностных качеств.

Изучение материалов по проблеме исследования показало, что акмеограмма (профессиограмма) может составляться с различной целью: для профориентации, профконсультации, профессионального отбора и расстановки кадров, повышения квалификации, рационализации и оптимизации работы, что и будет определять ее основное содержание. В работах современных ученых четко дана специфика составления профессиограммы в целях профессионального отбора, ориентированная на выявление: совокупности устойчивых, стабильных качеств, имеющих решающее значение и дифференцирующих людей по эффективности труда; необходимых и желательных компенсируемых и некомпенсируемых качеств; “нежелательных” для данной профессии качеств; несовместимых с деятельностью или “противопоказанных” для конкретной специальности.

Данное ранжирование профессиональных качеств по А.А.Крылову и В.А.Бодрову наиболее широко представлено в современной психологической теории. Они обосновывают и рекомендуют определенную последовательность в анализе структуры профессиональной деятельности. По их мнению, в первую очередь, следует выделять совокупность основных, наиболее стабильных качеств, определяющих возможность достижения высокого уровня профессионального мастерства; затем компенсируемые и некомпенсируемые качества, предъявляемые к любому среднему работнику данной профессии, а после этого - качества, несовместимые с деятельностью по данной профессии [8].

Изучение материалов по проблеме исследования показало, что в современной науке, в зависимости от содержания, выделяют два типа акмеограмм: комплексные и специальные (частные). Комплексная акмеограмма заключается во всестороннем описании профессиональной деятельности, основанном на результатах исследований всех отраслей эргономики и специальных (технических, экономических, организационных и пр.) дисциплин. В специальной акмеограмме сосредоточены узкоспециальные, наиболее важные характеристики, необходимые для решения конкретных задач.

В содержании профессиограммы необходимо отразить общие (объективные и субъективные) особенности профессиональной деятельности: выделить основные действия и операции, их последовательность и взаимообусловленность; указать на необходимый объем специальной подготовки, требуемых знаний умений и навыков; определить режим труда и отдыха, санитарно-гигиенические условия; выявить характерные психофизиологические состояния (монотонность, утомление, эмоциональное напряжение, физическую тяжесть труда и др.); определить объем и характер перерабатываемой информации; охарактеризовать технологические аспекты, используемое оборудование и др.

В современной психологической теории и практике существует несколько форм составления профессиограмм. Наиболее широкое распространение получили описательная (В.А.Бодров, К.К.Платонов, Б.Л.Покровский и др.) и “графическая” или аналитическая (А.А.Толчинский, Е.М.Иванова, В.А.Стадник и др.) профессиограммы.

Таким образом, анализ материалов по проблеме исследования позволяет сделать вывод о том, что акмеологический подход в современной науке дает

возможность на основе интеграции исследований различных областей наукознания, качественно по-новому подойти к всестороннему изучению феномена военного труда, в частности, профессионального отбора.

Литература

1. *Психологический словарь / Под ред. В.П.Зинченко, Б.Г.Мещерякова. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Педагогика-Пресс, 1997. – 440 с.*
2. *Конюхов Н.И. Словарь-справочник практического психолога. - Воронеж: Изд-во НПО "МОДЭК", 1996. - 224с.*
3. *Рабочая книга практического психолога: Технология эффективной профессиональной деятельности (пособие для специалистов, работающих с персоналом). - М.: ИД "Красная площадь", 1996.- 400с.*
4. *Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие. - 2-е изд. - М.: ИК "Логос", 1996. - 320с.*
5. *Платонов К.К. Вопросы психологии труда. - М.: Медицина, 1970. - 263с.*
6. *Гуревич К.М. Профессиональная пригодность и основные свойства нервной системы. – М.: Наука, 1970. – 272 с.*
7. *Климов Е.А. Психология профессионала. – М.: ИПП, 1996. – 400 с.*
8. *Проблемы космической биологии /АН СССР. Отделение физиологии. - М., 1984. - Т.48: Психологический отбор летчиков и космонавтов /В.А.Бодров, В.Б.Малкин, Б.Л.Покровский, Д.И.Шпаченко / Под ред. А.М.Уголева. -264с.*

**МЕТОДИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ
ОБОГАЩЕННОГО ХРОМАТИЧЕСКОГО ВОСПРИЯТИЯ**

Блинов Ю.И.

Харьковский университет внутренних дел

BLINOV Y.

Methodical suppositions of development of enriched chromatic perception

In clause is considering the methodical recommendations of development of colour perception and sensibility. Basis of a technique composed the receptions of intensification in memory of the pupil of intellectual operations, which have made results in a number of qualitative changes of perception.

У статті розглядаються методичні рекомендації що до розвитку кольоросприймання та сенсibiлізації. Основу методики склали заходи актуалізації в пам'яті учнів iтелектуальних операцій, які приводять до ряду якисних змін сприймання.

Развитие обогащенного цветовосприятия, как профессионально значимой характеристики зрительного восприятия, только подразумевается общим содержанием учебных программ по изобразительному искусству. Эти программы, в которых доминируют изобразительные задачи, требуют существенной модернизации со стороны педагога. Образуя систему, они могут стать базой его творческого метода. Теоретическую основу таких модернизаций могут составить приведенные ниже рекомендации.

Как показывают проведенные эксперименты, развитие цветовосприятия не может ограничиваться лишь повышением различительной цветовой чувствительности зрительного анализатора, умением выявить цветовые содержания характеризующие отдельные хроматические качества объекта, обусловленные влиянием окружающей среды. Такое восприятие,

сформированное на основе усвоенного ряда сенсорных эталонов, фрагментарно, оно требует очень больших усилий и времени для успешного формирования целостного колористического образа. Оно необходимо, но недостаточно [5, 7, 8].

Относительная сложность процесса формирования образа на основе фрагментарных эталонов, ориентированных на ассимиляцию единиц хроматической информации признаков объекта, характеризуется низкой степенью их организации в целостный образ. По мнению ряда авторов [7, 8], рациональное использование операций, направленных на ассимиляцию колористического объекта как целого, в единстве всех основных его колористических признаков, возможно при функционировании целостных эталонов долговременной памяти. Содержанием продуктивного функционирования этих эталонов является их участие в построении операционной структуры деятельности и заключается в актуализации определенных схем и способов формирования колористического образа, создании общей программы конкретных сенсорных, интеллектуальных и моторных операций. Такие программы мнемических действий должны быть целостными эталонированными образованиями, которые удерживаются долговременной памятью субъекта. Они обеспечивают актуализацию необходимых для формирования целостного колористического образа сенсорных, интеллектуальных и моторных операций.

Предлагаемые методические рекомендации направлены на решение преподавателем главной задачи - обеспечить построение системы заданий на занятиях по живописи таким образом, чтобы память включалась в процесс решения колористических изобразительных задач во всей полноте взаимосвязей с другими компонентами (сенсорными, интеллектуальными, моторными). Только в этом случае будет обеспечено формирование интегральных регуляторных структур цветовосприятия, которые станут основой для широкого переноса усвоенных навыков и умений.

Основные положения при построении конкретной методики: 1. Учет уровня сформированности цветовосприятия учащихся. 2. Выбор рациональных путей оптимизации функционирования структур долговременной памяти учащихся. 3. Рационализация функционирования оперативной кратковременной памяти учащихся.

Диагностика уровня сформированности цветовосприятия предоставляет возможность определить уровень сенсорного развития учащегося [3]. Определив этот уровень, преподаватель намечает форму и порядок освоения материала не только с точки зрения его содержания, но и требования к осуществлению мнемической деятельности.

Рационализация функционирования долговременной памяти предполагает: 1) направленную актуализацию имеющегося у человека изобразительного опыта; 2) актуализацию сенсорно-перцептивных операций обуславливающих формирование эталонов и программ раскрытия цветовых содержаний воспринимаемого объекта с последующей организацией её в целостный колористический образ; 3) актуализацию и формирование интеллектуальных операций; 4) актуализацию моторных операций.

К началу профессиональной подготовки учащиеся, как правило, уже располагают определенными знаниями и изобразительным опытом, полученными и сформированными ранее. Но как показывают проведенные

исследования особенностей восприятия цвета [2, 4], колористические образы у них в своем большинстве фрагментарны, схематичны, не детализированы, подражательно-репродуктивны и не отражают динамической стороны хроматических изменений объекта во взаимодействии со средой.

Поэтому большое значение имеет объединение новой информации с уже имеющейся. Таким образом, активизация изобразительного опыта важна для создания информационной основы дальнейшего сенсорного развития. Изобразительный опыт, хранящийся в долговременной памяти, может быть воспроизведен не только в виде изображения, но и в устной форме. Такая форма активизации опыта является сильным внешним фактором, определяющим прогрессивное течение когнитивных процессов [5, 7]. Результаты наших экспериментов убеждают в полезности коллективного обсуждения результатов изобразительной деятельности. Некоторые авторы работу по формированию восприятия рекомендуют включать в различные виды содержательной деятельности [7].

Актуализация сенсорно-перцептивных операций и формирование у учащихся эталонов и программ решений колористических задач направлены, прежде всего, на рационализацию ориентировочной части изобразительной деятельности. Необходимо учитывать, что и у учащихся старших классов и у студентов высших учебных заведений продолжается начавшееся еще в раннем детстве формирование перцептивных действий и способов ориентировки. Поэтому необходимо, во первых, постановка перцептивных подзадач в контексте решения основной колористической изобразительной задачи; во-вторых, планомерное ознакомление учащихся с системой колористического эталонирования (закономерностями хроматического восприятия) важнейших средств решения ряда взаимосвязанных колористических изобразительных и выразительных задач. Необходимо последовательно, в условиях лабораторных исследований, знакомить учащихся с явлением контраста, его видами, т.к. и цветовая гармония, и колорит, и светотень в качестве одного из обязательных структурных элементов включает в себя тот или иной вид контраста.

В-третьих, наряду с усвоением систем колористических эталонов, необходимо введение в учебный процесс и последовательное освоение комплекса сенсорно-мнемической тренировки. Комплекс состоит из ряда краткосрочных, постепенно усложняющихся заданий по формированию колористической изобразительной модели последовательного образа объекта восприятия [3].

Каждый человек может наблюдать явление последовательного контраста, если на 20-30 сек. остановит свой взор на цветовом объекте-стимуле (в виде цветного круга или квадрата), а затем переведет взор на белую поверхность. Если цвет объекта предварительного наблюдения зеленый, то цвет последовательного образа пурпурно-красный; синему цвету будет соответствовать оранжевый, фиолетовому – зеленовато-желтый, желтому – фиолетовый.

Наблюдение цветового последовательного образа крайне непродолжительно, всего 5 - 10 сек. Для воссоздания хроматической модели этого образа требуется серия таких наблюдений. Происходит процесс “нагрузка-релаксация” – основное условие тренировки не только зрительного анализатора, но и сенсорной (иконической) кратковременной оперативной памяти.

Краткосрочность возникающего последовательного образа вынуждает к его последовательному неоднократному повторению. Это делает работу по

моделированию образа ритмичной, напряженной, целенаправленной, а значит, в целом активирующей.

В процессе сенсорно-мнемической тренировки учащийся должен изготовить цветовую модель последовательного образа к заданному цветовому стимулу. Каждое упражнение должно предварять основные академические занятия живописью в пределах предусмотренной программы. Они должны проводиться регулярно с постепенным увеличением их сложности. Каждое упражнение должна предварять вводная беседа. Результаты каждого задания могут оформляться как лабораторные исследования.

В-четвертых, необходимо обучение оперированию цветовыми образами-эталопами. Решение колористических задач, основанное на зрительном анализе цвета предметов, не должно сводиться к выделению отдельных частей и установлению их соотношений по светлоте и цветовому тону и расположению в пространстве. Оно должно быть направлено на выявление главного, доминирующего колористического элемента и на подчинение ему в определенном соотношении всех второстепенных элементов изображения. Это одно из наиболее важных условий цветовой гармонизации и целостности всего изображения.

В-пятых, учащихся необходимо обучать рациональным способам исследования цветности воспринимаемого объекта, основанным на актуализации и формировании систем сенсорных операций - блоков фрагментарных эталонов.

В-шестых, важно обеспечить условия для постепенной интериоризации сенсорно-перцептивных операций, перехода от последовательного к параллельному их протеканию во времени [5, 7].

Актуализация и формирование интеллектуальных операций направлены на упорядочение действий по ликвидации колористической неопределенности (типы цветовой гармонии, колорит) и разного рода затруднений (характеристики среды и влияние ее цветности на цвет изображаемого объекта), возникающих в ходе решения колористических задач. Спецификой интеллектуальных операций в деятельности колориста является их тесная взаимосвязь с изобразительной практической. Эта связь проявляется во взаимопереходах от практических изобразительных действий к анализу результатов и построению на основе полученной информации последующих изобразительных действий, осуществление которых дает новую информацию об объекте восприятия.

Мнемические структуры, которые служат основой актуализации интеллектуальных операций в изобразительной деятельности, представляют собой: а) программы формирования колористического образа; б) средства фиксации результатов изобразительной деятельности; в) средства антиципации; г) средства организации деятельности в целостную цвето-гармоническую систему.

Моделирование в изображении конкретных ситуаций, наглядно демонстрирующих результат изменения цветности воспринимаемого объекта при взаимодействии со средой, создает благоприятные условия для развития системы интеллектуальных операций как эталонов долговременной памяти, направленных на развитие аконстантных форм цветовосприятия [2]. Здесь мало просто продемонстрировать изменение цветности объекта в зависимости от спектральной характеристики источника света, следует предложить учащимся изобразить один и тот же объект в спектрально и светлотно различных условиях освещения [1]. При этом необходимо следовать принципам, обоснованным в

психолого-педагогической литературе: а) проблемы, которые возникают перед учащимися на занятиях живописью, должны соответствовать высокому уровню трудности; б) разрешение проблем позволяет ученику раскрывать существенные взаимосвязи предметов и явлений; в) проблемные ситуации должны быть взаимосвязаны таким образом, чтобы решение их приводило к формированию в памяти ученика хорошо расчлененных и упорядоченных понятийных структур [6].

Основываясь на данных, полученных в наших исследованиях, можно рекомендовать следующие формы активизации интеллектуальных операций: а) введение дополнительных краткосрочных упражнений, решения которых являются составной частью выполнения основной колористической задачи; б) насыщение колористического образа усвоенными в модели определенными закономерностями восприятия цвета; в) придание действиям, направленным на формирование колористического образа, поступательного характера, что позволяет преодолеть хаотичность проб и преобразовать их в систему пробующих действий [5]; г) выполнение заданий по формированию колористического образа с обязательным учетом дополнительных условий, например, выявление цветовой доминанты, теплый или холодный колорит, ограниченная палитра.

Использование описанных выше приемов актуализации в памяти учащегося интеллектуальных операций приводит к ряду качественных изменений в этих операциях, связанных с поиском и формированием путей решения колористических подзадач и всей деятельности по формированию гармонично-целостного колористического образа. Данные изменения особенно отчетливо проявились в экспериментах с использованием цветового камертона [4].

Приведенные рекомендации могут быть использованы как в сочетании с известными и апробированными приемами, так и самостоятельно.

Литература

1. Беда Г.В. *Живопись и её изобразительные средства*. – М.: Просвещение, 1977. – 186с.
2. Блинов Ю.І. *Організація інтелектуальних компонентів пам'яті у процесі формування колористичного образу*. // *Наукові записки Ніжинського державного педагогічного інституту ім. М.В.Гоголя. Серія "Психолого-педагогічні науки"*. – Ніжин, 1997. - С. 143-147.
3. Блинов Ю.І. *Колористическое моделирование последовательных образов как основа сенсорно-мнемической тренировки*. // *Вісник Харківського університету. Серія "Психологія": Зб.наукових праць. № 419*. –Харківський державний університет. Харків, 1998. – С. 25-32.
4. Блинов Ю.І. *Кольоровий камертон в системі засобів розвитку цілісного колористичного сприймання* // *"Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка"*. Серія – 3: *Педагогіка і психологія*. - №5. Тернопіль, - 1998. – С. 77-80.
5. Бочарова С.П. *Память в процессах обучения и профессиональной деятельности*. – Тернополь: Астон. 1997.- 351 с.
6. Венгер Л.А. *Восприятие и обучение*. М.: Просвещение, 1969.-366 с.
7. Грановская Р.М. *Восприятие и модели памяти*. -Л.: Наука, 1974.-360 с.
8. Зашка Е.В. *Продуктивные функции памяти в формировании перцептивного образа*. Дисс.канд.психол.наук: 19.00.01 / Харьковский гос. ун-т. -Харьков, 1984. – 160 с.

ЗНАЧЕНИЕ ОСНОВНЫХ СВОЙСТВ ЦНС СПОРТСМЕНОВ ПРИ ЗАНЯТИИ ПАУЭРЛИФТИНГОМ

Анатолий Стеценко

Черкасский государственный университет

Введение. Уровень мышечной силы, проявляемой спортсменом, зависит от многих факторов в т. ч. и от количества включенных в работу двигательных единиц (ДЕ), синхронизации деятельности мышц-синергистов, своевременного включения мышц-антагонистов [1, 2]. Спортсмены высокого класса, специализирующиеся в видах спорта, которые требуют высокого уровня развития силы, могут преодолевать сопротивления, включая 85-90 % ДЕ при оптимальном режиме импульсных частот. Лица, которые не занимаются спортом, не способны активизировать более 55-60 % ДЕ. В основе этого факта лежит адаптация ЦНС, которая способствует улучшению способности моторных центров мобилизовать большее количество мотонейронов и совершенствованию межмышечной координации [3]. В течение последних десятилетий появились экспериментальные данные, подтверждающие значение основных свойств нервной системы для формирования индивидуальных особенностей поведения людей в различных условиях и при различных видах деятельности. При этом отмечается, что зависимость между основными свойствами нервных процессов и особенностями поведения отчетливо проявляется в таких ситуациях, когда перед человеком стоят задачи значительной трудности и напряженности, близкой к его предельным возможностям [4, 5]. Наиболее характерно это проявляется в спортивной деятельности [6, 7, 8, 9].

Целью настоящего исследования было установление взаимосвязи нейродинамических показателей спортсменов и тренировочного процесса при занятии пауэрлифтингом.

Организация и методы исследования. С целью определения основных свойств ЦНС у всех испытуемых мужчин-пауэрлифтеров в возрасте 17-35 лет регистрировали нейродинамические показатели по результатам сенсомоторной деятельности различной степени сложности с помощью методики Н.В. Макаренко и др., 1975 [7] на приборе ПНДИ-1. По прибору определяли латентный период простой зрительно-моторной реакции (ЛПЗМР), латентный период реакции с выбором на один из трех (ЛПРВ1) и на два из трех (ЛПРВ2) раздражителей, функциональную подвижность нервных процессов (ФПНП) и ее уровень (УФПНП), силу (работоспособность) головного мозга (РГМ) и ее уровень (УРГМ). Объектом исследований были 40 пауэрлифтеров разной квалификации, которые были распределены на 3 экспериментальные группы. Спортсмены 3-го и 2-го спортивных разрядов составили первую группу (Э-1), спортсмены 1-го спортивного разряда и кандидаты в мастера спорта - группу Э-2, мастера спорта и мастера спорта международного класса - группу Э-3.

Результаты исследований и их обсуждение. В результате исследований установлено, что у пауэрлифтеров наблюдается различие нейродинамических показателей в зависимости от уровня спортивной квалификации. ЛПЗМР несколько короче ($p > 0,05$) у спортсменов высокой и средней квалификации, чем у менее квалифицированных. Показатели ЛПРВ1 и ЛПРВ2 достоверно не отличались ($p > 0,05$) у всех групп исследуемых, хотя несколько лучшие результаты имели спортсмены группы Э-2. ФПНП имела тенденцию к улучшению в зависимости от повышения спортивной квалификации, причем

различие этого показателя между спортсменами групп Э-2 и Э-3 более существенное ($p < 0,001$), чем между спортсменами групп Э-1 и Э-2 ($p < 0,01$). Высокая степень достоверности различий ($p < 0,001$) обнаружена также между показателями РГМ у спортсменов всех трех групп (рис. 1). Показатели УФПНП и УРГМ самые высокие у спортсменов группы Э-2, самые низкие - у новичков (Э-1) и средние - у мастеров спорта и мастеров спорта международного класса (Э-3), но достоверного различия между ними не установлено ($p > 0,05$).

В связи с вышеизложенным можно утверждать, что с ростом уровня спортивной квалификации в пауэрлифтинге, нейродинамические показатели спортсменов изменяются неоднозначно. Так некоторые из них (ЛПЗМР, ЛПРВ1, ЛПРВ2, УФПНП, УРГМ) имеют тенденцию к улучшению только до среднего уровня, другие (ФПНП, РГМ) улучшаются от каждого уровня к другому. Можно предположить, что эффективность функционирования нервной системы в условиях занятий пауэрлифтингом основывается на гетерохронности нейродинамических показателей.

Наблюдение за пауэрлифтерами, участвующими в эксперименте на протяжении двух лет, позволили установить, что на фоне повышения соревновательных результатов улучшились почти все нейродинамические показатели. При этом стоит отметить, что неодинаково изменились нейродинамические показатели у спортсменов разной спортивной квалификации. У спортсменов низкой спортивной квалификации все исследуемые показатели достоверно улучшились, тогда, как у спортсменов высших разрядов показатели ЛПЗМР и ЛПРВ2 улучшились незначительно, а показатель ЛПРВ1 даже ухудшился (рис. 2). В процессе тренировки у спортсменов высокой спортивной квалификации наиболее улучшались нейродинамические показатели, характеризующие подвижность (ФПНП, УФПНП) и силу (РГМ, УРГМ) нервных процессов.

Рис. 1. Показатели функциональной подвижности нервных процессов (УФПНП) и работоспособности головного мозга (РГМ) пауэрлифтеров низкой (Н), средней (С) и высокой (В) спортивной квалификации

Корреляционный анализ динамики соревновательной деятельности пауэрлифтеров высокой и средней квалификации в зависимости от состояния центральной нервной системы показал, что в 71,4 % случаев имела место качественная взаимосвязь разной силы. Достоверность различий обнаружена в

30,3 % случаев. Наиболее тесная взаимосвязь существует между соревновательными результатами и показателями РГМ ($r = 0,72$; $p < 0,05$); УФПНП ($r = 0,66$; $p < 0,05$); УРГМ ($r = -0,58$; $p > 0,05$); ФПНП ($r = 0,54$; $p > 0,05$) и ЛПРВ2 ($r = -0,54$; $p > 0,05$).

Рис. 2. Средние значения прироста нейродинамических показателей и соревновательных результатов пауэрлифтеров разной квалификации

Заключение и выводы. Анализ результатов исследований основных свойств центральной нервной системы в условиях занятий пауэрлифтингом подтвердил выдвинутые ранее положения о ее ведущей роли во время проявления максимальной мышечной силы. При этом нами установлено, что по нейродинамическим показателям пауэрлифтеры более высокой квалификации отличаются в лучшую сторону от менее квалифицированных. Эти отличия усиливаются с повышением сложности тестов, что подтверждает наши предположения о наличии взаимосвязи между уровнем нейродинамических показателей и максимальной мышечной силой. Исследования пауэрлифтеров, участвующих в длительном эксперименте, показали, что тренировочный процесс, обеспечивающий повышение спортивной квалификации, неизменно влечет за собой улучшение всех нейродинамических показателей, а некоторых из них существенно. Высокие показатели, характеризующие силу (РГМ, УРГМ) и подвижность (ФПНП, УФПНП) нервных процессов пауэрлифтеров, а также их повышение с ростом тренированности, объясняются, как мы считаем, теми обстоятельствами, что, во-первых, максимальные мышечные сокращения статико-динамического характера должны обеспечиваться мощным потоком

эфферентных нервных импульсов, и, во-вторых, что зона возбуждения двигательных нервных центров должна меняться в зависимости от фазы выполняемого движения. Наименее подверженными изменениям во время длительных занятий пауэрлифтингом оказались показатели более простых тестов используемой методики (ЛПЗМР, ЛПРВ1), степень информативности которых при занятии пауэрлифтингом оказалась незначительной. Они, по-видимому, являются теми нейродинамическими показателями, по которым основные свойства центральной нервной системы человека считаются жестко детерминированными и практически не поддаются переделке. Подтверждением вышесказанному является и тот факт, что между нейродинамическими показателями исследуемых пауэрлифтеров простых (ЛППЗМР, ЛПРВ1) и более сложных (ФПНП, РГМ, УФПНП, УРГМ) тестов не обнаружено тесной корреляционной взаимосвязи ($p > 0,05$). Нейродинамические показатели, характеризующие подвижность и силу нервных процессов целесообразно использовать при определении готовности спортсмена к предстоящим соревнованиям, а также при спортивном отборе в пауэрлифтинге.

Литература

1. Кузнецов В.В. Силовая подготовка спортсменов высших разрядов. - М.: Физкультура и спорт, 1970. - 208 с.
2. Платонов В.Н. Общая теория подготовки спортсменов в олимпийском спорте. - К.: Олімпійська література, 1997. - 583с.
3. Зимкин Н.В. Физиология человека. - М.: Физкультура и спорт, 1975. - 496 с.
4. Макаренко Н.В. Роль функциональной подвижности нервных процессов в формировании психофизиологических функций и значение их операторской деятельности: Автореф дис... докт. биол. наук. - К., 1987. - 48 с.
5. Gamberale Fr. Maximum acceptable work loads for repetitive lifting tasks. An experimental evaluation of psychophysical criteria // Scand J. Work, Environ. and Health. - 1988. - 14. - Suppl. №1. - P. 85-87.
6. Воробьев А.Н. Анализ выступлений тяжелоатлетов высокого класса с психофизиологических позиций // Теория и практика физической культуры. - 1977. - №5. - С. 8-13.
7. Макаренко Н.В., Сиротский В.В., Трошихин В.А. Методика оценки основных свойств высшей нервной деятельности человека // Нейробионика и проблемы биоэлектрического управления. - К., 1975. - С. 41-49.
8. Рейнтам Ы.М. Механизмы развития физических качеств локальных групп мышц и функциональное состояние центральной нервной системы в связи с физическими нагрузками у спортсменов: Автореф. дис... докт. мед. наук. - Таллин, 1974. - 53 с.
9. Сальников В.А., Кимейша Б.В., Никитин А.М. Соревновательная деятельность высококвалифицированных тяжелоатлетов и особенности нейродинамики // Тяжелая атлетика. - М.: Физкультура и спорт. 1983. - С. 43-47.

ОБУЧЕНИЕ ТЕХНИКЕ ДЗЮДО В ВЕДУЩИХ МИРОВЫХ СПОРТИВНЫХ ЦЕНТРАХ

Арзютов Г.Н.

Национальный педагогический университет имени М.П. Драгоманова

Представлен анализ состояния вопроса по теории и методике подготовки спортсменов в ведущих мировых спортивных центрах дзюдо.

Ключевые слова: Кю, Дан, НАГЕ-ваза, КАТАМЕ-ваза, осаемоми, шиме-ваза, кансетсу-ваза, кикай, цкури, кAKE, ката, рандори, учикоми, гейко.

Arzutov G.N. Long-term judo technique training in the best world sport centers.

Abstract: The analyze of Long-term judo technique training in the best world sport is represented.

KEY WORDS: Kiy, Dan, Nage-waza, Katame-waza, osaecomi, shime-waza, kansetsu-waza, kikai, shzkuri, kake, randori, uchicomi, geiko.

АКТУАЛЬНОСТЬ

В связи с интеграцией Украины в мировое сообщество, в стране в 1994-1998 гг. была проведена реформа системы подготовки дзюдоистов, которая завершилась созданием новой концепции многолетней подготовки, включающей систему цветных поясов (ученических разрядов “КЮ”) и степеней мастерства “ДАНЫ” [1]. Однако, полное отсутствие публикаций ведущих мировых центров дзюдо, журналов, монографий, языковой барьер создают информационную изоляцию украинского дзюдо, тормозя интеграционные процессы.

Поэтому, изучение теоретических основ многолетней подготовки, непосредственно связанное с созданием и утверждением национальной школы дзюдо, стоит очень остро и является актуальным. Выполненный ниже анализ состояния и методики подготовки дзюдоистов в ведущих мировых спортивных центрах дзюдо [2-8], способствует частичному снятию информационной “блокады” и расширению кругозора тренеров, спортсменов и специалистов дзюдо.

ТЕОРИЯ ДЗЮДО В ТРАКТОВКЕ ДЗИГАРО КАНО И “КОДОКАН”

Тренировка по дзюдо трудна и для достижения высоких результатов необходимо тренироваться по 10-12 раз в неделю. Только на основе такой тренировки можно достигнуть совершенства в овладении техникой. Технику дзюдо можно разделить на две основные группы [7]:

НАГЕ-ВАЗА - техника бросков;

КАТАМЕ-ВАЗА - техника контролирования в партере.

Техника броска всегда применяется в стойке, когда противник сам теряет равновесие или выводится из него. Бросок проводится с помощью какой либо части тела и оканчивается сбиванием противника на татами. В эту группу также входят контрприёмы и комбинации из двух и более приёмов (ренраку-ваза). Катаме-ваза (дословно - это техника контролирования

в партере) делится на три группы:

- **удержания (осаемоми-ваза);**

- **удушающие приёмы (шиме-ваза);**

- **болевые приёмы (кансетсу-ваза).**

В каждой из этих групп существуют возможности для контрприёмов и комбинаций.

Простая на вид техника дзюдо таит в себе много сложных элементов, без усвоения каждого из которых не возможно качественное овладение техникой в целом. Проследим, что должен знать и уметь каждый дзюдоист.

Наибольшее ударение при изучении техники падает на овладение умением выводить из равновесия противника (кудзуси). Для овладения техникой

кудзуси дзюдоист должен обязательно соблюдать последовательность его фаз: **кикай**, **цури** и самого броска - «**каке**».

1. **Кикай** (тайминг-timing) - выбор подходящего момента в действиях и стойке противника, когда его удобнее всего вывести из равновесия. Принимая во внимание тот факт, что в дзюдо приёмы проводятся с большой быстротой, становится ясным, что эта фаза длится сотые доли секунды. Следовательно, тренер должен направлять работу дзюдоистов таким образом, чтобы во время многократных повторений достигалась специфическая быстрота как мыслительной, так и двигательной реакции. Только при достижении необходимой быстроты дзюдоист может переходить к следующей фазе кудзуси - цури.

2. **Цури** - это непосредственная подготовка дзюдоиста к проведению атаки, проходящая в двух основных формах:

1) **Дзибун-но-цури** - подготовка нападающего к атаке при помощи определённых специфических действий (цури-коми - работа рук);

2) **Аите-но-цури** - обработка, принуждение противника реагировать на предложенные ему действия подходящим для атаки способом (согнуться, разогнуться, отшагнуть, подшагнуть и т.д.).

Отработка кудзуси включает несколько основных моментов:

- принятие соответствующей стойки (**шизай**), специфической для исполнения данного приёма;

- включение в действие работу рук (**цури-коми**), наиболее важный момент подготовки атакующего.

На начальном этапе обучения необходимо обращать очень серьёзное внимание этому элементу без овладения которым немислим переход к следующей фазе **хаири-ката** (начало разворота и осуществление контакта с противником). При этом очень важно обращать внимание на тот факт, что нельзя вывести противника из равновесия, восстановить его, так как это означало бы, что усилия были затрачены зря. Если даже приём (**каке**) будет проведён, то сделано это будет ценой больших усилий, что противоречит основному принципу дзюдо - «**даю ёку го о сэй суру**» (мягкость побеждает силу).

Финальная техника броска «**каке**» возможна после правильного выполнения всех элементов «кудзуси» (выведения из равновесия) и «**хаири-ката**» (разворот с контактом противника). Приём нужно выполнять чисто, предохраняя противника от травм. Надо помнить, что после броска следует перейти на контроль противника в партере (**катаме-ваза**), на чём фактически заканчивается большой круг элементов **наге-ваза** (бросков из стойки) и всё начинается сначала.

ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ И ТРЕНИРОВКИ

Японская школа обучения дзюдо, принятая во всём мире, предусматривает четыре формы обучения:

1. **Ката**;

2. **Учикоми**;

3. **Гейко** (все виды);

4. **Рандори**.

Слово «**Ката**» в переводе означает «форма» и является единой системой, включающей в себя всё искусство броска, контролирования лёжа и атаки легко

уязвимых точек (для боевого раздела дзюдо). **Ката** употребляется при изучении техники и выполнения нормативов для получения ученических ступеней «КЮ» и степеней мастерства «ДАНы» [1].

Слово «**Учикоми**» в переводе означает «повторение». Эта форма обучения и тренировки отдельных элементов техники без проведения бросков. Различают **Учикоми** двух видов:

- обучение на стоящем противнике (**статический** режим);
- обучение на двигающемся противнике (**динамический** режим).

После демонстрации тренером нового элемента техники дзюдоисты приступают к детальному изучению техники, используя следующие виды **учикоми**:

1. С сигнализацией о намерении - выполняется двумя способами:

- с постоянной опорой на противника (тренажёр);
- без опоры.

В этих случаях необходим мощный замах ногой и сила при работе рук. Этот способ рекомендуется только при изучении совершенно незнакомой техники. После её усвоения следует избегать повторений, ибо это ведёт к приобретению навыка проводить броски с замахом, что в схватках будет давать информацию о ваших намерениях и облегчит защиту вашему противнику.

2. С близкого расстояния - наиболее распространённый способ. Для него характерно - нормальная дистанция между дзюдоистами (расстояние, с которого можно взять захват и провести приём). Внимание надо обращать: на стойку, работу рук и ног в отдельности, а так же на синхронность при работе ног и туловища.

3. Издалека - выполняется из низкой стойки, преодолевая большую дистанцию, что требует и развивает специфическую быстроту.

При детальном разучивании используют следующие виды учикоми:

1). Цури-коми (работа рук). Внимание на захват, на правильное положение рук. Важное условие-соблюдение основного принципа дзюдо: противник должен быть брошен круговым движением рук. Локти не должны быть прижаты к туловищу, а разведены в стороны - вверх, что обуславливает дуговое положение рук при выведении из равновесия.

2). Буцукари - сочетание **учикоми** (с близкого расстояния или издалека) с **каке** (броском). К нему прибегают при хорошо освоенных деталях техники. **Буцукари** можно проводить в разном исполнении:

- ритмичном (три подхода - четвёртый бросок и т.п.);
- не ритмичном (по сигналу тренера).

Буцукари служит для совершенствования техники, подготовке к соревнованиям, выступлениях с демонстрацией техники. В этом случае тренер может требовать исполнения с большой силой и быстротой. Желательно каждые две недели проводить контрольные тесты на специфическую быстроту и выносливость по 3-5 основным приёмам. Так можно контролировать технический рост дзюдоистов.

Таким образом, **статические учикоми** выступают в следующих основных формах проведения:

- 1) работа с одним партнёром в статическом положении;
- 2) работа со сменной партнёра в статическом положении;
- 3) работа в тройке, когда один из партнёров создаёт дополнительную нагрузку (захватив пояс, кимоно, туловище и т.д.);

4) с резиной (без партнёра);

5) с защитными действиями атакуемого (этому способу характерно постепенное усиливающаяся и изменяющаяся защита, вплоть до активной защиты, как в условиях схватки).

Формы обучения в движении (динамический режим исполнения учикоми)

К динамическим режимам учикоми относят **Гейко и Рандори**. Гейко выступает в следующих формах:

1. Мавари - гейко (круговая тренировка). Дзюдоисты изучают что необходимо делать, когда противник навязывает тактику **каваиси** (уклонение от атаки). Важно, чтобы, когда выведенный из равновесия противник пытается обойти, **атакующий не возвращался бы в исходное положение, а продолжал атаку из позиции, в которой находится**. Это развивает тактическое мышление, приучает принимать быстрые решения при создавшемся моменте, вызванном защитной реакцией атакуемого. Этот вид учикоми занимает большое место в тренировке квалифицированных дзюдоистов.

2. Хасен - гейко (раскачивающая техника). Противник уклоняется от атаки не только по кругу, но и в стороны, что вызывает изменение приёмов, при помощи которых следует снова атаковать противника. Как и в **мавари-гейко в хасен-гейко** основная цель - использование сильно ослабленной защиты противника. При помощи **хасен-гейко** добиваются решительности и быстроты атаки при внезапно создающемся для этого благоприятном положении.

3. Йоко-Соко-Гейко (техника движения). Это форма учикоми для изучения техники и комбинаций в движении, а также во время схватки, с той разницей, что требуется действовать с большей скоростью и лёгкостью, как бы играя, без напряжения. Атакуют тот из партнёров, кто успел уловить подходящий момент для атаки и проведения приёма. В этом смысле другой не предпринимает защитных действий, позволяя противнику провести приём. Это является одной из наиболее эффективных форм обучения, так как **позволяет совершенствовать атакующие действия в положениях, близких к соревновательным**. При упрощённых положениях (соответственно с указаниями тренера) этот вид гейко можно выполнять несколькими способами:

- определёнными формами атаки;

- с двумя партнёрами, один из которых всё время пассивен.

Этому виду учикоми следует уделять значительное место в тренировочных занятиях. При его помощи дзюдоисты вплотную приближаются к соревновательным условиям, отрабатывают индивидуальную технику и комбинации, учатся применять их в удобный момент.

4. Какари-гейко (защитная техника). Один из партнёров атакует, другой защищается или контратакует. Можно так же ограничиться определёнными элементами техники при атаке и контратаке (по выбору спортсменов). Её можно использовать при достижении высокой специальной выносливости. В этом случае атакующий не бывает пассивным ни секунды. Партнёров следует менять через две-три минуты. Это приучает дзюдоистов работать с разными партнёрами в различных положениях.

Рандори (свободные упражнения)

Рандори - форма тренировки, при которой основные принципы дзюдо, умения выполнять контроль лёжа и т.д. используются в условиях приближённых к соревновательным (моделирование соревнований), когда оба противника могут

применять любые приёмы нападения и защиты, соблюдая правила дзюдо. Различают следующие формы рандори:

1. Рандори без напряжения - включает в себя формы **какари-гейко** и **йоко-соко-гейко**.

Проводятся с большой лёгкостью, чаще всего в форме игры, цель которой является максимальное применение приёмов и комбинаций.

2. Рандори с поставленной тактической задачей

При этом рандори тренер ставит перед дзюдоистами определённую задачу и требует от них строгого выполнения. Задача может быть поставлена как в отношении техники, а также времени и места её применения.

3. Рандори с акцентом на быстроту

Рандори проводится в серии (например, один из партнёров борется последовательно с несколькими противниками 5 по 2; 8 по 2; 10 по 3; мин.). Основная цель - достижение специальной быстроты и выносливости.

4. Контрольные рандори

Периодически проводятся для проверки спортивно-технического роста дзюдоистов. Полезно проводить с незнакомыми партнёрами, так как это создаёт новые проблемы и ситуации для решения со стороны контролируемого дзюдоиста, а так же максимально приближает к условиям соревнований.

МЕТОДИКА ПОСТРОЕНИЯ ТРЕНИРОВОК ПРИ ИЗУЧЕНИИ ТЕХНИКИ ДЗЮДО

Изучение дзюдо основывается на приобретении технических знаний, умений и навыков. Создание двигательных навыков осуществляется в три этапа:

1. Овладение основами техники, т.е. приобретение правильных представлений о данном движении и запоминания общей схемы упражнения. Этот этап осуществляется посредством наблюдения и объяснений, после чего идёт собственный опыт исполнения. Число повторений ограничено, так как целью их является лишь знакомство с общей структурой движения. Очень важно не допускать на этом этапе ошибок при исполнении техники, так как она может быть усвоена неправильно.

2. Овладение движением. На этом этапе тренер должен следить за правильным и гладким его выполнением. Число повторений ограничено, так как они предназначены для совершенствования и сохранения навыка изучаемого движения.

3. Укрепление и совершенствование навыков. На этом этапе движение выполняется уже правильно и гладко, а дополнительные элементы почти автоматизированы. Увеличивается объём повторений всего движения, перед занимающимися стоит цель устранить ошибки и точно выполнить технику.

Из всего сказанного следует, что усвоение навыков состоит в целенаправленном и систематическом повторении изучаемых движений. Поскольку задача состоит в достижении успеха в наикратчайшие сроки, изучение каждого технического элемента должно быть систематизировано. В этом отношении практика подтверждает правильность обучения в следующей последовательности:

1. Ознакомление дзюдоиста с ролью и значением изучаемой техники.

2. Показ тренерами и специалистами данного движения.

3. Изучение и совершенствование приёмов в их наиболее простых

вариантах с целью создания и закрепления навыков. Изучение осуществляется, главным образом, в статической форме, постепенно переходящей к обучению в движении.

4. Закрепление навыков. Здесь упражнение выполняется в форме ката, учикоми, гейко.

5. Совершенствование навыков в условиях близких к соревнованиям. Форма обучения рандори.

6. Связывание изученного элемента с элементами, изученными ранее.

7. Совершенствование в контрольных схватках.

РЕЗЮМЕ.

Предложенный анализ обучения технике дзюдо в ведущих мировых центрах написан после посещения автором международного семинара специалистов дзюдо в Мюнхене (февраль 1998г.). Автор выражает искреннюю благодарность руководству Международной федерации дзюдо за предоставленную возможность в обмене опытом с ведущими специалистами мира.

Литература

1. Арзютов Г.М. Дзюдо: Навчальна програма для ДЮСШ, СДЮШОР, ШВСМ. - : К., 1998. - 98 с.
2. Michael Swain, Oon O. Y. Ashiwaza II. Ippon Books LTD, 1994.
3. Robert Van de Walle. Pick - Ups. Ippon Books LTD, 1993.
4. Nicolas Soames, Neil Adams. Judo for Juniors. Ippon Books LTD, 1994.
5. Katsuhiko Kashiwazaki. Shimewaza. Ippon Books LTD, 1992.
6. Yasuhiro Yamashita. The Fighting Spirit of Judo. Ippon Books LTD, 1996.
7. Jigoro Kano. Kodokan Judo. Kodansha International LTD, 1994.
8. Syd Hoare 7 dan. The A - Z of Judo. Ippon Books LTD, 1994.

З М І С Т

СПРЕНКО Р. Особливості динаміки фізичної та розумової працездатності юних футболістів протягом річного тренувального циклу	3
БРІСКІН Ю.А. Комп'ютерна психодіагностика в спортивній діяльності	5
ПЕРЕДЕРІЙ А.В. Особливості методики технічної підготовки спортсменів-інвалідів з пошкодженнями опорно-рухового апарату	9
ЧЕПУРНА В.С. Вплив нетрадиційної методики лікувальної гімнастики на функцію зовнішнього дихання підлітків з хронічними захворюваннями дихальної системи	12
КАЛМИКОВА І.О. Практичне використання психологічного тренінгу для розвитку творчих можливостей особистості	19
ПЛУЖНИК В.П. Виховні системи інноваційних шкіл України (20-ті роки ХХ століття)	22
ШТЕФАН Л.А. Розробка питань соціальної педагогіки в 20-х рр. ХХ ст.	25
ПОПОВА О.В. Загальна характеристика педагогічних інноваційних процесів та їх соціально-економічні передумови	31
ПОЖАР Н.В. Організація групових форм навчальної діяльності на заняттях з інформатики	39
САДОВА В. В. Шляхи вдосконалення комунікативної культури вчителя початкової школи	42
СИДОРЕНКО І. Погляди В.О. Сухомлинського на самоосвіту вчителя	45
ЧЕХОВСЬКА Л. Пріоритетність окремих видів управлінських робіт та професійний рівень діяльності керівників фізкультурних організацій	49
ПРИХОДЬКО И.И. Акмеологический подход к анализу профессиональной деятельности военнослужащих	50
БЛИНОВ Ю.И. Методические предпосылки развития обогащенного хроматического восприятия	56
СТЕЦЕНКО А. Значение основных свойств ЦНС спортсменов при занятии пауэрлифтингом	61
АРЗЮТОВ Г.Н. Обучение технике дзюдо в ведущих мировых спортивных центрах	64

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 редакції WORD8 за адресою: E-mail: root@design.kharkov.ua на ім'я "for Yermakov" або Єрмакову С.С. До статті можна включити 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., **2.0** інтерв., 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.

ДО УВАГИ АВТОРІВ!

Аналіз листування редакційної колегії з авторами статей за період 1996 – 1999 р. показує, що останні по різному тлумачать про формалізовані показники статей. Мова йдеться про визначення загального обсягу статті, її виду та інше.

Редакційна колегія вважає за доцільне нагадати авторам, що збірник наукових праць – це “збірник матеріалів досліджень, виконаних у наукових установах, навчальних закладах та наукових товариствах” [1]. “За усталеною стандартизованою схемою науковим вважається видання результатів теоретичних, експериментальних досліджень, а також підготовлених науковцями до публікації пам’яток культури, історичних документів та літературних текстів” [1]. Тому статті, які надсилають автори до редколегії ХХІІІ повинні відповідати вище зазначеним вимогам.

Основною одиницею обчислення наукової інформації для рукописів є авторський аркуш. “Авторський аркуш – одиниця обліку друкованого твору, що береться для обрахунку праці авторів. Дорівнює 40000 друк.знаків (букв, цифр, розділових знаків тощо, враховуючи також проміжки між словами), 22/23 сторінкам машинописного українського тексту, 3000 кв.см ілюстрованого матеріалу” [1].

Література

1. Ганжуров Ю. Наукова публікація як тип видання /Бюл. ВАК України, 1998. – №3. – С. 27-29.

Оригінал-макет підготовлено в комп’ютерному центрі Фонду

Підп. до друку 18.06.99. Формат 60x80 1/16. Папір: друк.
Друк: ризограф. Ум. друк. арк. 4.0. Тираж 100 прим.

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