

Проект за преиздаване на трудовете на доктор Лозанов,
препис: Петя Тонева
преподавател – сугестопед по английски, немски и български език
гр. Бургас

Източник: списание „Сугестология и сугестопедия“, 1975 , бр. 2, стр. 1-14

Сугестопедията в началното училище

Г. Лозанов

България

I. ТЕОРЕТИЧНИ СЪОБРАЖЕНИЯ

Увеличаването на усвояваната за единица време полезна информация, намаляването на вредните ефекти от обучението и ускореното творческо развитие на личността са несъмнено измежду най-важните въпроси, които стоят пред съвременната педагогика.

Необходимостта от значително ускоряване и подобряване на обучението и възпитанието бе допълнително натоварване на нервната система и без вредни ефекти днес е повече от ясна. За съжаление опитите за усъвършенстване на учебния процес (технически, организационни, психологически и дидактически) довеждат най-често до малки подобрявания в усвояването на материала. При това обикновено те увеличават (или най-малкото не намаляват!) умората, отегчението и отчуждението.

Следователно не се постига не само възпитателният, но и абсолютно необходимият медицински психохигиенен ефект. Известно е, по официални данни, че в училищата преумората, невротичните заболявания и явната и скритата дидактогения (разболяване или потискане развитието на децата, поради нетактичен подход на учителите) вземат големи размери. Всичко това важи особено в световен мащаб.

Съвременните едни или други методически подобрения не разрешават учебно-възпитателно-психохигиенния комплекс, за да отговорят и „противостоят“ на обстановката, създадена от бурното техническо развитие. Много често дори се забравя, че обучението е резултат от взаимодействието на индивида със средата. То е резултат на комуникацията и същевременно нейна необходимост. Ние се учим и възпитаваме от средата и заради средата, в която живеем и в която ще живеем. Следователно едно по-добро познаване на индивидуалната и комуникативната психология е основна предпоставка за правилното организиране на учебно-възпитателния процес. Обучаващата се личност не е кибернетичен робот. Редица несъзнавани, емоционални и интуитивни фактори също влияят на усвояването на знанията, уменията и практическия опит.

Такъв глобален подход към личността може да разкрие нови резерви и да създаде стимулираща нагласа и висока мотивация. Но той може да се наблюдава главно в медицинската практика – при десугестивно-сугестивната комуникативна психотерапия. Там се наблюдават сугестивни повлиявания на вегетативната нервна

система, увеличаване на паметовите възможности, емоционално хармонизиране, етично израстване и прочее. Редица феномени от психотерапевтичната практика изглеждат за лаика като „чудо“. Но те са реален факт. Те доказват, от една страна, силата на добре организираната десугестивно-сугестивна комуникация, а от друга – възможностите, които има всяка личност. С тези възможности на психотерапията педагогиката не е запозната достатъчно добре. А преустройството на една педагогическа система в съответствие не само с психологията, но и с психотерапията може да помогне да се разреши големият учебно-възпитателно-психохигиенен комплекс, който е надвиснал за разрешаване от съвременната педагогика.

Психотерапевтичните изследвания показаха, че основният механизъм, който осигурява разкриването на резервите на лекуващата се личност, е внушението. То обаче няма само тясна клинична стойност. Внушението взема участие при всеки обикновен комуникативен процес. То е особено засилено и добре организирано при различните видове изкуство – музика, изобразително изкуство, актьорско майсторство и др. Но то има място и при педагогическия процес – макар и най-често неорганизирано и неоползотворено от учителя.

Сугестопедичната учебна система организира повече или по-малко несъзнаваните сугестивни фактори и в педагогическия комуникативен учебен процес, с оглед да се създаде висока мотивация и нагласа на резерви при глобалния подход към обучаващата се личност. Тя в действителност е десугестивно-сугестивна учебна система. Това означава, че тя не разчита на

„внушаващ натиск“ върху обучаващите се. Тя освобождава от многочислените явни или незабележими негативни, ограничаващи и потискащи сугестивни фактори във всеки учебен процес. Затова тя е, на първо място, „десугестивна“. А сугестивна, на второ място, е, защото при всеки комуникативен процес няма „празно пространство“ – винаги взаимодействията са и на неразсъдъчно, на интуитивно, на автоматизирано, на емоционално и на повече или по-малко неосъзнавано ниво. Друг е въпросът, че и тази, повече или по-малко неосъзнавана автоматична страна на комуникативния процес може в бъдеще да се самоконтролира съзнателно от личността.

Изхождайки от тези предпоставки, лесно може да се стигне до извода, че сугестопедията при децата трябва да се отличава от сугестопедията при възрастните. При тях житейските негативни сугестивни фактори все още не са довели на практика до ограничаване на психическите възможности. Десугестивната страна на учебния процес обхваща преди всичко вредното въздействие на неквалифицираните учители, учебниците, програмите, родителите и цялата окръжаваща среда. По всички тези пътища чрез натиска на традицията и авторитета на децата се внушава, че „учението е мъчение“ и че техните психически възможности са ограничени в рамките например на преподавания от учителя нов материал. Това се потвърждава от програмите и дидактическите единици в учебниците, както и от честите изисквания за монотонна домашна работа чрез отегчителни повторения на отделни, сами по себе си безсмислени елементи на учебното съдържание. Всичко това

довежда понякога до своеобразна патология на учебно-възпитателния процес. Вместо да създават условия за радостно удовлетворяване на основната потребност на личността – жаждата за информация – като се съобразяват със закономерностите на главния мозък, преподавателите често искат като че ли „да научат мозъка как да работи“

Ето например някои противоречия, които възникват с основни физиологически и психологически закономерности на личността:

1. Известно е, че няма случай, когато мозъкът да работи само с коровите си структури или само с подкориеото. Функционалното единство на корово-подкоровите системи с ретикуларната формация е неразкъсваемо. Това означава, че в педагогическата практика емоционално-мотивационният комплекс, нагласата, образното мислене и логичната абстракция трябва да се активират едновременно, комплексно и в неделимо единство. Но най-често се правят следните два типа отклонения от тази природна даденост: а) обучението се адресира само към коровите структури на ученика, който се схваща като беземоционална и безмотивационна кибернетична машина; б) ученикът се приема като психофизиологическа цялост, но обучението не е глобално – едновременно корово-подкорово насочено, а поетапно: емоционално-подкорово-ретикуларен етап, първосигнално-образен етап, абстрактно-логичен „кибернетичен“ етап.

2. Известно е, че аналитико-синтетичната дейност в главния мозък при нормални условия се извършва едновременно – няма чисто аналитичен етап и чисто синтетичен етап. Тази диалектична

едновременна и неделима свързаност на физиологичните процеси има и своя психологически израз. Тя лежи в основата и на познанието – от общото към частното (като елемент на общото!!!) и пак към общото. Но тези природни закономерности се „коригират“ в педагогическата практика по един от следните варианти: а) изучават се изолирано от смисловата цялост елементите; автоматизират се чрез уморителни упражнения и после се свързват последователно и системно в целостта; б) научава се цялото без оглед на съставните елементи и на допусканията поради това грешки. И в единия, и в другия случай се прави опит за разделение на естествената едновременност на аналитико-синтетичните процеси.

3. Човешката личност във всеки комуникационен процес участва едновременно на много съзнавани и несъзнавани нива. Известно е, че не само във физиологичното поле с оптимална възбудимост като израз на съзнателните и разсъдъчни функции на личността, но и в останалите по-малко или повече потиснати участъци като израз на несъзнаваните процеси могат да се свързват временни връзки и и да се извършва аналитико-синтетична дейност. Тази природна даденост се „оползотворява“ от масовата педагогическа практика най-често по един от следните варианти: а) формализира се и се фетишизира принципът на съзнателност в учебния процес, като обучаващите се трябва да усвояват и автоматизират строго съзнателно и разсъдъчно всеки елемент от дидактичния материал, независимо от това, че той би могъл до известна степен да бъде усвоен спонтанно и неосъзнато още при първо възприемане на

цялостно поднесения материал; б) отдава се значение само на несъзнаваните и интуитивни възможности на обучаващата се личност, и се пропуска необходимостта от съзнателно уточняване и творческо преосмисляне на дидактичния материал.

Организацията на учебния процес в съгласие с тези психофизиологични закономерности, с основната потребност на личността – „жажда за информация“, както и с редица особености на нормалната личност от гледна точка на сугестологията представлява в действителност десугестивно-сугестивното направление в педагогиката. То се съобразява с подсказаната от сугестологията насока в *общата теория на комуникацията*, защото учебният процес е една организирана и целенасочена комуникативна система. Сугестопедията търси пътища за преодоляване на обществената сугестивна норма. Тя разкрива резерви чрез организиране на несъзнаваните компоненти в съзнавано-незъснавания комплекс. Тя се опира при тази си работа и на произтичащата от сугестологията *теория на несъзнаваната основа на дълготрайната памет, автоматизациите, интелектуалното активизиране и глобалното стимулиране на личността*. Така тя се стреми да отговаря повече на естествените психофизиологични закономерности на цялостната личност.

II. ПРИНЦИПИ И СРЕДСТВА НА СУГЕСТОПЕДИЯТА

На основата на изложените теоретични съображения бяха формулирани и принципите и средствата на сугестопедията в началното училище. Като се отчитат детските особености и

педагогическите задачи, принципите остават както и при възрастните: „радост и ненапрегнатост“, „единство на съзнаваност и несъзнаваност“, „сугестивна взаимовръзка“.

Принципът „радост и ненапрегнатост“ изисква радостна свобода в учебния процес, при който външното поведение на обучаващите се може и да не симулира концентрирано внимание и фалшиво възпитание. Една поведенческа псевдопасивност без нарушаване изискванията за добро възпитание не пречи на високата вътрешна мотивация и положителната нагласа към изучавания материал. Този принцип предполага психическа релаксация и „ненапрегната концентрация“. Емоционалният деблокаж създава условия за спокойна интелектуално-мнестична и творческа дейност без уморяващо и изразходващо значителна енергия тревожно напрежение. Най-често това напрежение произхожда от неувереност в собствените възможности за разбиране, запаметяване и оползотворяване на новата информация.

Принципът „единство на съзнаваност и несъзнаваност“ или на „глобалност“ изисква учебният процес да бъде така организиран, че да се оползотворят не само съзнаваните реакции и функции на обучаващата се личност, но и несъзнаваната ѝ активност. Потискането на несъзнаваните функции при т. нар. съзнателно насочен учебен процес не е в съответствие с естествената диалектична неразривна свързаност на съзнаваните и несъзнаваните процеси. Този принцип изисква да се осмисли също така едновременното глобално участие на коровите и подкоровите структури, както и на анализа и синтеза. Съблюдаването на този

принцип приближава учебния процес по-близо до естествените психологически и физиологически закономерности на обучаващата се личност. Той издига съзнателността, разбираана като отношение и мотивация, на още по-високо ниво.

Принципът „сугестивна взаимовръзка“ изисква преустройство на учебно-възпитателния процес по подобие на взаимоотношенията при групово-психотерапевтична практика. Нужно е при това да се съобразят колкото може по-пълно десугестивно-сугестивните фактори, чието оползотворяване ще доведе до разкриване на резервите на обучаващата се личност. Нивото на сугестивната взаимовръзка се измерва със степента на разкритите резерви на обучаващата се личност. Качествено различният характер на тези резерви (нов тип усвояване на материала, значително по-големи обем и трайност на усвоеното, положителен психохигиенен и психотерапевтичен ефект, полезно възпитаващо въздействие и други) ги прави сигурен критерий за осъществяването на този принцип.

Тези принципи се осъществяват чрез неделимото единство на трите групи средства: психологически, дидактически и артистически.

Психологическите средства са страна на другите две групи средства, но те имат и специфично допълнително значение за сугестопедичния учебен процес в началното училище. Те изискват теоретична и практическа подготовка на преподавателите, за да могат да оползотворят емоционалния стимул и периферните перцепции. Редица експерименти показаха, че периферните перцепции се възприемат в значителен процент и без загуба на

енергия, увеличават размера на усвоеното и на автоматизираното в дълговременната памет.

Дидактическите средства изискват смислово обобщаване на кодовете и уедряване на методическите единици. Уедрената методическа единица дава възможност да се хвърли цялостен поглед върху изучавания материал, а обобщеността на кодовете позволява освен това да се преодолее и привидната ограниченост на кратковременната памет. Този принцип изисква смисловост при обучението, избягване на многократните упражнения на детайлите и степенувано въвеждане на новите учебни предмети.

Артистическите средства на сугестопедията въвеждат особен тип освобождаващо-стимулиращо дидактизирано изкуство (музика, литература, актьорство и други), в учебния процес. Те не са на етап илюстративност в учебния процес, а са споени с учебното съдържание.

Както принципите, така и средствата на сугестопедията не се редуват, а се осъществяват едновременно във всеки момент на учебния процес.

На основата на тези съвсем накратко описани принципи и групи средства са разработени и конкретни подходи и определена организация на учебния процес. Една цялостна сугестопедична учебна система трябва да обхване всички предмети, включително и техническите, както и да организира и възпитателните и психохигиенните страни на учебния процес. Частично обаче експерименталната работа може да започне с най-трудните за овладяване предмети при децата от *първи клас на началното*

училище. Следва етап на цялостно организиране на обучението и по другите предмети за първи клас, а след това за цялото начално училище. Постепенно може да се организира сугестопедично обучение в горните степени на училището и в университета.

Конкретните методически подходи, развити на основата на изложените съображения, принципи и средства, са обект на друго съобщение. Тук ще дадем някои от резултатите при досегашната експериментална работа, проведена през 1972/73 и 1973/74 учебни години.

III. ЕФЕКТИВНОСТ НА СУГЕСТОПЕДИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО ЧЕТЕНЕ В I КЛАС

Експерименталната работа беше организирана в едно опитно и едно контролно училище в София и училищата в селата Драгалевци (експериментално) и Симеоново (контролно), които по обслужван и социален състав на децата са в приблизително еднакви условия.

На втория учебен ден беше записано на магнетофонна лента входното ниво по четене на всеки ученик от експерименталното 122-ро училище и от контролното 139-то училище в София. Паралелките от експерименталното училище бяха разделени според нивото на предварителните умения и знания по четене. С това хомогенизиране на паралелките се улесняваше едновременното развитие на всички деца от една паралелка. Така например в I-в клас 65,62% от децата можеха да четат свободно, а останалите деца четяха като сричкуваха. Това създаде условия за незабавно преминаване към второкласен материал по български език. Само

6% от децата в тази група не можеха да четат, но те бяха приети тук по желание на родителите и при малко по-голямо внимание към тях те бързо се изравниха с останалите деца.

В I-а клас обаче нито едно дете не можеше да чете. Това правеше работата на преподавателя по-пълноценна, защото нямаше „скучаещи“ деца.

Нивото на децата от I-б клас беше по средата между другите две паралелки.

Необходимо е още тук да се отбележи, че на родителите и на целия преподавателски състав беше изяснено, че децата не се разделят по интелектуални възможности, а само по ниво на предварителни умения да четат.

В контролното училище децата останаха, както са в масовата паралелка в смесен вид.

На края на учебната година беше снето отново индивидуално изходно ниво, записано и на магнетофонна лента. Крайните резултати от тези изследвания са дадени на таблица 1 – *вж. приложение*¹

Както е видно от тази таблица, осреднените проценти за експерименталните ученици и за контролните ученици при изходното ниво са в полза на експерименталните. Трябва да се има предвид, че тези 90,91 % ученици от експерименталното училище не само можеха да четат свободно, но те вече бяха взели допълнителен аванс пред другите деца с това, че бяха прочели значително

1 Бел. Ред.

количество книжки, което можеше да се предполага само за 61,70 % от контролните ученици ($p < 0,001$).

Тъй като обаче средните проценти при входното ниво на експерименталната група са малко по-добри от входното ниво на контролната група, ние направихме съпоставка на контролната група ученици с двете паралелки от експерименталното училище, които имаха при входното ниво ниски данни за знания и умения. При експерименталните свободно четат 1,43 %, а при контролните – 10%. По другите показатели цифрите са по-разнообразни и по-трудни за преценка. Изходното ниво обаче при експерименталната група дава среден процент „свободно четат“ – 88,53 %, а контролната група – 61,70 % ($p < 0,001$, таблица 2)- *вж. приложение.*

За да можем да видим по-релефно какво е станало с децата, които при идването си на училище не са знаели да четат, ние отделихме тези деца от експерименталното и от контролното училище. Получихме данните от таблица 3. От тази таблица вече е съвсем ясно, че тези деца завършват учебната година при значителен превес в успеха на децата от експерименталната група. От експерименталната група свободно могат да четат 75 % деца, а от контролната група 45 % ($p < 0,05$).

Тъй като може да се възрази, че децата от експерименталното училище четат по-добре, но това е механично четене, а те не разбират прочетеното, направихме на края на годината контролна работа и за четене на ум с проверка за разбиране съдържанието на прочетеното. Това проучване взе за сравнение най-слабата при

входното ниво експериментална паралелка – I-а клас и всички деца от контролните паралелки. От таблица две може да се види значителната разлика при входното ниво между I-а клас от експерименталното училище и средните проценти от контролното училище. Така докато I-а клас има входно ниво: 23,53 % непознаващи буквите и 52,94 % знаещи отделни букви, то контролните паралелки имат съответно 18% и 32%, като при това имат и 10 % деца, които четат свободно. Въпреки тези неблагоприятни начални позиции при входните нива, изходното ниво за четене на ум и преразказване даде резултатите от таблица 4. Вижда се, че експерименталните ученици са прочели и по-бързо и с по-добро разбиране прочетеното.

Подобни са данните от резултатите по четене и в двете селски тип училища – експерименталното 50-то училище и 64-то (контролно) училище. Поради по-малкия брой ученици и поради това, че опитът там започна не точно в началото на годината, а от 12 ноември, материалът не е обработен в такива подробности. Тенденцията обаче е същата.

IV. ЕФЕКТИВНОСТ НА СУГЕСТОПЕДИЧНОТО ОБУЧЕНИЕ ПО МАТЕМАТИКА В I КЛАС

Сугестопедичното обучение по математика в I клас отговаря на всички изисквания за развиване на математическото мислене у децата, като същевременно обхваща значително по-голям материал от предвидения в програмата на министерството. Обучението е без домашна работа.

През учебната 1972/1973 година учениците за една учебна година при намален брой на часовете, предвидени за занимания по математика в програмата на министерството, взеха материала за I клас и по-голямата част от материала за II клас.

Назначената от директора на училището комисия от специалисти на 13 март 1973 година констатира, че „ ... учебният материал е добре усвоен и е достатъчен за приключване на учебната година на I клас“. От избраните от нея и предоставени за решаване от децата задачи бяха решени 78 %. А в края на годината контролната работа при първокласниците върху второкласен материал по математика показва, че са решени 66 % от примерите и 64 % от задачите.

Най-често поставяният въпрос през тази година беше дали са трайни получените знания по математика. Затова направихме контролни работи върху взет еднакъв материал в експерименталното и контролното училище преди и след зимната ваканция. Данните от таблица 5 показват какви бяха крайните резултати. Докато експерименталните групи решиха и преди и след ваканцията 72 % от задачите, контролните решиха 65 % преди ваканцията и 36 % след ваканцията ($p < 0,001$).

Данните от входното и изходното ниво за учебната 1973/1974 г. в експерименталното 122-ро училище в сравнение с контролното 139-то училище могат да се видят в таблица 6. Ясно е, че още на 31 януари експерименталното училище решава 86,64 % от задачите за първи клас при приблизително еднакво входно ниво с контролното

училище. На края на годината в експерименталната група са решени 77,39 % от задачите върху второкласния материал, а в контролната група по-силните ученици са се справили с около 5,28 % от него ($p < 0,001$).

В 50-то училище (табл. 7) експериментът започна на 12. XI. 1973 година. При входното ниво в него данните са по-неблагоприятни за контролното училище. Но на изходното вече с второкласен материал учениците от експерименталната група показват 65,83 % решени задачи, докато върху същия второкласен материал силните ученици от контролното училище са успели да дадат 1,04 % решени задачи ($p < 0,001$).

Получените резултати имат значение не само поради сложността на решените задачи, но и поради трайността на усвоения материал, както и поради творческия характер на решенията. Преди всичко обаче трябва да се изтъкне удоволствието и високата мотивация, с които децата навлизат в света на математиката. Може да се очаква, че това ще се отрази на по-нататъшното им развитие, особено положително.

v. ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Получените резултати от обучението по четене и математика в I-ви клас през 1972/73 и 1973/74 учебни години потвърждават правилността ни в насоката на мисленето при общите теоретични съображения и принципите и средствата на сугестопедията в началното училище. При това трябва да се има предвид, че посочените благоприятни данни по четене са получени само за 123

часа без задължителна домашна работа, а по математика съответно за 133 часа без домашна работа. Резултатите от обучението и по други предмети както и през настоящата 1974/75 учебна година в същите и в други наши експериментални училища са още в процес на събиране или обработване. Предварителните данни обаче подкрепят получените досега резултати.

Обнадеждаващи са и медицинските изследвания при това обучение, които са обект на отделно съобщение. Отделно ще бъдат съобщени и подробностите по практическото осъществяване на сугестопедичното обучение в началното училище.