

покоління.

У соціальному розвитку дитини з особливими потребами можна спостерігати 2 типи перешкод . Перший тип – це певні фізичні, фізіологічні чи психічні розлади дитини; другий – вторинні явища, що полягають у специфічних особистісних утвореннях, пов'язаних із такими почуттями дитини, як власна неповноцінність, відчуженість тощо.

3. Вивчення зарубіжного та міжнародного досвіду:
 - У Європі вже багато років реалізують принципи спільного навчання дітей з особливими потребами та їх однолітків в умовах звичайного загальноосвітнього закладу (дитячого садка чи школи).
 - Рівноправність у здобутті освіти (досвід Австрії). В Австрії вже у 80-х роках почали організовуватися громадські співтовариства, до яких входили батьки дітей з особливостями розвитку, вчителі, працівники різних медичних та освітянських закладів, які керувалися ідеями рівноправності.
4. Запровадити у шкільному середовищі «Служби шкільного консультування», до складу якої входять психологи, спеціальні педагоги, соціальні працівники, шкільні методисти.
5. Започаткувати регіональний проект. Зближення систем загальної та спеціальної освіти. Зважаючи на те, що найбільша кількість учнів з особливими освітніми проблемами перебуває у спеціальних закладах для дітей з труднощами у навчанні та легкою розумовою відсталістю, було запропоновано масовим і спеціальним школам знайти собі партнерів для взаємодії та вироблення загальної стратегії навчання учнів з проблемами.
6. Варто наголосити, що навчання дітей у спеціалізованих закладах дуже часто заважає їх соціальній інтеграції у суспільстві. Навчання ж дітей у класі з нормальними учнями позитивно впливає на процес соціалізації особистості.

ПЕДАГОГІЧНІ Й ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ НОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ШКОЛЯРІВ

*Лутфуллін В., Лутфуллін М., Пилипенко С.
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка*

Високий рівень захворюваності школярів та його обумовленість аномальними навчальними перевантаженнями учнів є давно відомими фактами. За статистичними даними, в Україні станом на 2014 р. "у віковій групі дітей шкільного віку реєструється найвища поширеність хвороб та починається накопичення хронічних патологій" [4, 2014]. На жаль, такий стан шкільного навчання і його

згубний вплив на здоров'я підростаючого покоління не викликає належної стурбованості серед широкої педагогічної громадськості не лише в Україні, але й у більшості зарубіжних країн. Навчальні перевантаження як домінуюча причина захворюваності школярів викликає гостре занепокоєння насамперед у лікарів і гігієністів. Численні клінічні і гігієнічні дослідження свідчать або підтверджують, що «інформаційні перевантаження, стресогенні ситуації, модернізація навчального процесу вимагають від дитячого організму великого напруження, що разом з іншими негативними факторами (обмеження фізичної активності, предметна система виховання, недостатнє природнє освітлення тощо) веде спочатку до функціональних порушень та починає накопичуватись хронічна патологія» [4, 2014]. У цілому не можна не погодитись із цим висновком, але виникає питання: чи можна таку динаміку шкільної освіти вважати її модернізацією?! Збереження навчальних перевантажень слід визнати несумісним із педагогічним і гігієнічним обґрунтуванням модернізації змісту освіти.

Кількісне оцінювання рівня навчальних перевантажень за методикою, розробленою В. Беспальком, свідчить про повне ігнорування принципу доступності навчання та інших дидактичних принципів авторами програм і підручників з математики, фізики, хімії та з багатьох інших предметів. Зокрема, перевантаженість підручників з фізики і хімії, які були чинними в 1979-1980 навчальному році, сягає відповідно 10-кратного і 7-кратного рівня. Проте сумна палма першості належить підручникам з математики, перевантаженість яких має такі коефіцієнти (показники):

- геометрія: 20 – у 6-7 класах; 5 – у 8 класі; 7 – у 9-10 класах;

- алгебра: 18 – у 7 класі; 7 – у 8 класі [3, с. 152-153].

З того часу, коли були вперше визначені кількісні характеристики навчальних перевантажень, збігло вже чотири десятиліття. Підручники і програми змінилися, але навчальні перевантаження школярів залишилися неприступною фортецею. У цьому зв'язку відомий український педагог Д. Тхоржевський зазначав, що шкільні предмети через перевантаженість їхнього змісту в сукупності недоступні для засвоєння переважній більшості учнів [13, с. 48-49]. У статті, опублікованій 2010 року, те саме констатував і В. Беспалько: "... учень, гранично перевантажений навчальними предметами, нічим, крім нульової успішності, відповісти не може" [2, с. 36].

Результатом проведених нами досліджень є узагальнювальний висновок про те, що навчальні перевантаження викликають не лише потужний патогенний вплив на соматичне і нервово-психічне здоров'я школярів і студентів, але й широкий спектр інших небезпечних наслідків.

Під тиском наявних програм учителі значною мірою

позбавлені можливості керуватися принципом доступності навчання та іншими дидактичними принципами, а учні втрачають бажання навчатися; не встигаючи охопити розумінням швидкий потік нового навчального матеріалу, вони вдаються до механічного заучування. Навчальний процес набуває примусового характеру, відрізняючись від середньовічної школи лише відсутністю шкільних фізичних покарань, але й фізичні покарання учнів з боку батьків за неуспішність навчання не відійшли у минуле. Закономірними наслідками такого стану шкільних справ для значної частини учнів є нульовий (провальний) рівень засвоєння математики, фізики, хімії та інших навчальних предметів; недисциплінованість, педагогічна занедбаність дітей і підлітків, що, у свою чергу, стає причиною правопорушень неповнолітніх [8, с. 167-184], [9, с. 23-24]. Слід додати, що переповненість навчальних програм теоретичним матеріалом не дає можливості збільшити кількість уроків фізичної культури, викликаючи гіподинамію і посилюючи патогенний вплив навчального процесу.

Навряд чи варто доводити, що позбутися таких наслідків навчальних перевантажень можна лише шляхом кардинального перегляду змісту шкільної освіти, спрямованого на максимальне наближення його обсягу і складності до вікових норм фізичного і психічного розвитку учнів. Визначення цих норм становить складну і невідкладну проблему психології і фізіології вікового розвитку дитини, дидактики і методик навчання окремих предметів. Саме дотримання таких норм має стати для авторів навчальних програм і підручників непорушним обов'язком.

Проблема навчальної перевантаженості учнів має багатовікову історію, яка налічує принаймні 22 століття [8, с. 28-31]. Цю проблему не лише розуміли, але й намагалися вирішити Квінтіліан, Коменський, Песталоцці, Дістервег, Ушинський, Вахтеров та інші зарубіжні й вітчизняні педагоги.

Я.А. Коменський, висловлюючи думку про те, що сучасні йому школи не відповідали своєму призначенню, до головних недоліків цих шкіл відносив саме переобтяженість учнів навчальними завданнями. Тому одним з найважливіших положень обґрунтованої ним системи освіти є повне звільнення учнів від тягара навчальних перевантажень: "Ніхто не буде переобтяженим надмірною кількістю матеріалу, що підлягає вивченню. В усьому будуть рухатися вперед, не поспішаючи" [6, с. 339].

1. Алишев	2. Беспалько, 2010	3. Беспалько, 1988
4. Дудіна	5. Ковалева	6. Коменский
7. Куписевич	8. Лутфуллін В., 2011	9. Лутфуллін В., 2017.
10. Лутфуллін М.	11. Однолько	12. Система освіти Сингапуру.
13. Тхоржевський	14. Ушинский, 1974. Т. 1	15. Ушинский. Т. 2.

Першим керівником школи, який рішуче відмовився від хибного і згубного шляху переобтяження учнів навчальним матеріалом був швейцарський педагог Фреліх. Досвід навчання в

організованій і керованій ним Бернській жіночій школі докладно описав К.Д. Ушинський у "Педагогічній подорожі до Швейцарії". За його спостереженнями, "щоденні уроки в школі Фреліха дуже невеликі, а річні завдання класів розраховані на найслабших учениць" [15, с. 125]. Виключно важливу роль Фреліх надавав інтенсивному повторенню пройденого і засвоєного навчального матеріалу. "При такому викладанні голова учня не набивається, як мішок, фактами, погано засвоєними, та ідеями, погано перетравленими; але ті та інші нібито виростають органічно з небагатьох зерен, глибоко посаджених у душу. Правда, цей органічний зріст душі йде спочатку дуже повільно; але чим далі, тим швидше... Але якщо таке учіння можна порівняти із ростом сильного дерева, яке з кожним роком отримуючи нові гілки, разом з тим потовщує і зміцнює свій корінь, то учіння, яке ми пройшли в наших гімназіях, можна уподібнити п'яному візнику з погано ув'язаною поклажею: він все жене вперед та вперед, не оглядаючись назад, і привозить додому пустий віз, вихваляючись тим, що проїхав велику дорогу" [15, т.2 с. 126].

На жаль, досвід школи Фреліха не знайшов належного продовження і розвитку. У більшості країн, незважаючи на застереження видатних педагогів про величезну небезпеку розумових перевантажень учнів, досі триває зростання обсягу навчальних програм і підручників. Проте в 90-х рр. ХХ ст. унікальна цінність педагогічного досвіду школи Фреліха, знайшла підтвердження в освітніх реформах Сінгапуру, першої в світі країни, що розпочала рішучий наступ на навчальні перевантаження учнів. У 1995 р., за результатами міжнародного дослідження якості шкільної математичної і природничонаукової освіти, ця країна зайняла перше місце. Не заспокоюючись на досягнутому, органи влади Сінгапуру вимагають подальшого скорочення навчального матеріалу практично з усіх предметів з метою вивільнення часу на формування загальнонавчальних умінь [Ковалева, 2003, с. 23].

Безліч кореспонденцій і коментарів на всіх мовах світу констатують неперевершені успіхи Сінгапуру в реалізації освітніх реформ. Модернізація освіти в цій країні має багатоплановий характер і не обмежується розробкою стислих і гнучких навчальних програм. Важливе значення мають пріоритетне фінансування розвитку освіти, створення унікальної системи педагогічної освіти й підвищення кваліфікації учителів, досконалість матеріально-технічної бази усіх навчальних закладів, високий рівень заробітної плати всіх категорій педагогічних працівників, цілеспрямована профорієнтаційна робота і багато інших чинників. На особливу увагу заслуговує те, що для бажаючих отримати педагогічну професію в Сінгапурі створено систему ретельного і навіть суворого професійного відбору [Алишев, 2010]. Тому цілком закономірно, що Сінгапур "перевершив усіх за показником наукових знань

молоді. Крихітна держава обігнала в рейтингу Японію, Естонію, Фінляндію і Канаду, які роками утримували першість за цим напрямком" [Система освіти Сінгапуру].

Повертаючись до проблеми нормування навчальної діяльності учнів загальноосвітніх шкіл України, необхідно визнати, що програми всіх років навчання містять таку кількість понять, яку в кращому випадку можуть засвоїти хіба що поодинокі учні. За опублікованими даними [Однолько, 1989] навчальні програми з усіх предметів передбачали засвоєння близько 17 тисяч понять! Під тиском такого фантастичного обсягу теоретичного матеріалу вчителі у багатьох школах перевантажують учнів домашніми завданнями, не встигаючи навіть поверхово перевірити якість їх виконання. Отже, й учителі разом з авторами підручників повністю ігнорують застережувальну думку К.Д. Ушинського: "Розумова праця чи не найважча праця для людини" [Ушинский, 1974, т. 1, с. 142]. За таких умов найбільш реальним є очікування нульового результату навчання з багатьох предметів, про що писав В. Беспалько.

Катастрофічну перевантаженість навчальних програм мають визнати керівники органів освіти всіх рівнів разом з керівниками навчальних закладів. За таких умов нормування навчальної діяльності учнів має стати найважливішим напрямком методичної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах. Теоретичною основою у вирішенні цього завдання може стати дидактична концепція структуралізму, розроблена відомим польським педагогом К. Сосницьким. Сутність цієї концепції полягає в тому, що у перевантажених навчальних програмах учитель має бачити і глибоко знати найважливіші теоретичні поняття і працювати над якісним засвоєнням їх учнями [Куписевич, 1986, с. 105]. Тому необхідно здійснити поділ неосязної кількості понять на головні, другорядні й навіть, за термінологією Я.А. Коменського, третьорядні. Реалізація концепції структуралізму надійно захистить учителя і учнів від невиправданих витрат часу на роботу із другорядним і третьорядним навчальним матеріалом.

Поряд із структуруванням навчального матеріалу важливого значення набуває використання резервів інтелектуального розвитку учнів, зумовлених явищем функціональної асиметрії мозку, відкритого американським фізіологом Р. Сперрі. Аналіз цих резервів свідчить про те, що у процесі навчання необхідно позбутися перевантажень лівої півкулі мозку, зумовлених "однопівкульним" викладом і засвоєнням навчального матеріалу. Гармонізація діяльності лівої й правої півкулі мозку забезпечує розвиток логічного і образного мислення учнів і відкриває перспективи значного піднесення якості освіти [Лутфуллін М., 2020].

Резерви "двопівкульного" навчання можуть бути реалізовані за умови постійної уваги вчителя до розвитку образного мислення.

Важливість і водночас доступність для шкільних вчителів цілісного підходу до активізації вищої нервової діяльності учнів яскраво ілюструється і підтверджується описом уроку вітчизнознавства, який спостерігав К.Д. Ушинський у школі Фреліха. На цьому уроці вчителька, помітивши розумову втому учениць переклонила їх увагу на вивчення нової для них пісні. Такий прийом зняття розумової втоми дозволив успішно продовжити пояснення навчального матеріалу [Ушинский, 1974, т. 2, с. 129-130].

У сучасних школах поряд із дитячим співом можна знайти багато інших педагогічних засобів попередження і зняття втоми учнів від надмірної розумової напруженості, що найчастіше буває на уроках математики, фізики, хімії, біології, інформатики [Лутфуллін М., 2020]. Активізація образного мислення учнів необхідна не лише на уроках, а й при виконанні домашніх завдань. Зокрема, ніщо не заважає вчителям біології, географії, історії, літератури залучати учнів до ілюстрування навчального матеріалу власними малюнками.

Підводячі підсумок наведеним вище фактам і міркуванням, слід визнати нормування навчальної діяльності учнів надзвичайно важливим аспектом фахової підготовки майбутнього учителя.

Література

1. Алишев Т.Б., Гильмутдинов А.Х. Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня. 2010.
URL: https://vo.hse.ru/data/2013/10/20/1279364730/VO4_10%20Alish.pdf
2. Беспалько В.П. Можно ли купить инновации? Педагогика. Москва, 2010. №7. С. 30-36.
3. Беспалько В.П. Теория учебника: Дидактический аспект. Москва : Педагогика, 1988. 160 с.
4. Дудіна О.О., Терещенко Л.В. Ситуаційний аналіз стану здоров'я дитячого населення. Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України. Київ, 2014. №2. С. 49-57.
5. Ковалева Г. Причины падения международного рейтинга российского образования. Дайджест педагогічних ідей і технологій. Київ, 2003. №2. С.23-25.
6. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения : В 2-х т. / ред. изд. А.И. Пискунов. Москва: Педагогика, 1982. Т. 1. 656 с.
7. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. Москва : Высшая школа, 1986. 368 с.
8. Лутфуллін В.С. Теоретико-методичні засади усунення навчальних перевантажень учнів. Полтава : Видавець Шевченко Р.В., 2011. 336 с.
9. Лутфуллін В.С., Іноземцев В.А., Пилипенко С.В. Нормування навчальної діяльності як чинник збереження здоров'я школярів і студентів. Journal @ScienceRise: Pedagogical Education». Харків, 2017. №5 (13). С. 22-27.
10. Лутфуллін М.В., Пилипенко С.В. Актуальні психофізіологічні аспекти розвитку мислення школярів. Методика навчання природничих дисциплін у середній та вищій школі Матеріали міжнар. наук.-практ. конф.

(XXVII Каришинські читання), м. Полтава, 28-29 травня 2020 р.) / заг. ред. проф. М.В. Гриньової. Полтава : Аструя, 2020. С. 75-79.

11. Однолько В.Г. Комплексна програма дій. Радянська школа. Київ, 1989. №3. С. 9-10.
12. Система освіти Сінгапуру. URL: <https://osvitanova.com.ua/posts/1308-systema-osvity-sinhapuru-rik-u-rik-posidaie-pershi-mistsia-u-svitovykh-reitynhakh-u-chomu-zh-sekret-tsiiei-shkoly>
13. Тхоржевський Д.О. Державний стандарт загальної середньої освіти і диференціація змісту навчання. Київ, Педагогіка і психологія. 1999. № 4. С. 47-51.
14. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / под ред А.И. Пискунова, Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабавой; сост Э.Д. Днепров. Москва : Педагогика, 1974. Т. 1. 584 с.
15. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения : в 2-х т. / под ред А.И. Пискунова, Г.С. Костюка, Д.О. Лордкипанидзе, М.Ф. Шабавой; сост Э.Д. Днепров. Москва : Педагогика, 1974а. Т. 2. 439 с.

РОЛЬ ОСОБИСТОСТІ В ІСТОРІЇ: КЛАВДІЙ ГАЛЕН – ЛІКАР ГЛАДІАТОРІВ ТА ПЕРШИЙ В ІСТОРІЇ ОРГАНІЗАТОР «МЕДИЧНОГО ОБСЛУГОВУВАННЯ» ПОШТОЮ

Біланов О.С.¹, Білаш В.П.¹, Звягельська І.В.², Новописьменний С.А.³

¹Полтавський державний медичний університет

²Ліцей №6 «Лідер» Полтавської міської ради

³Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г. Короленка

Історія твориться людьми і тільки людьми. Лише облік об'єктивних умов, що визначають дії особистостей, дає можливість проаналізувати роль конкретних історичних діячів у суспільному житті. Неодмінно потрібно враховувати, що історичні умови визначають в кінцевому форматі рівень діяльності особистості. Великі історичні діячі, як і великі суспільні ідеї, з'являються в переломні роки світової історії чи історії тієї чи іншої нації. Вони створюють, викликають до трансформації великі епохи [2].

Чільне місце в історії анатомії належить ученому і лікарю Клавдію Галену (131 – ок. 200 р. н.е.), в роботах якого найбільш повно і систематизовано викладені анатомічні та фізіологічні дані того часу. Гален запропонував класифікацію кісток, описав багато м'язів, судин і нервів, внутрішні органи, частини головного мозку (сім пар черепних нервів). Він ввів анатомічні назви (діафіз, епіфіз, платізма, массетер, кремастер), що збереглися до наших днів [1].

Після завоювання Олександрії римлянами центр культурного життя стародавнього світу перемістився в Рим. Клавдій Галенус, широко відомий під ім'ям Галена, народився в Пергамі, столиці римської колонії в Малій Азії, яка прославилася медичною школою, древньої бібліотекою і храмом, присвяченим Асклепію. Батько Галена, будівельник на ім'я Никон, був людиною високої