

Гвоздій С.П.

Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, завідувач кафедри медичних знань та безпеки життєдіяльності, к.пед.н., доцент

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БЕЗПЕЧНОЇ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СОЦІОНОМІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

**PEDAGOGICAL CONDITIONS OF FORMATION OF SAFE LIFE AND ACTIVITY CULTURE
OF THE FUTURE SOCIONOMIC PROFESSIONS EXPERTS**

Gvozdiy S., candidate of Pedagogical Sciences, PhD, Associate Professor, Head of the Department of Medical Knowledge and Safety of Life and Activity of Odessa I. I. Mechnikov National University

АННОТАЦІЯ

Автором обґрунтовуються педагогічні умови формування культури безпечної життєдіяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. Подано визначення «педагогічні умови», під якими розуміється необхідний і достатній комплекс об'єктивних обставин освітнього процесу у вищих навчальних закладах, від яких залежить ефективність підготовки до безпеки життя і професійної діяльності та формування культури безпечної життєдіяльності майбутнього фахівця соціономічних спеціальностей. Для формування культури безпечної життєдіяльності таких фахівців визначені педагогічні умови: представлення ідеї безпечної життєдіяльності як наскрізної лінії у структуруванні змісту дисциплін з безпеки; прагматична орієнтація змісту й навчальної діяльності студента; практична перевірки та використання у власному досвіді засвоєної інформації під час навчально-виховного процесу дисциплін про безпеку людини.

ABSTRACT

The author substantiates pedagogical conditions of formation of culture of safe life and activity of the future socionomic specialties experts. It is proposed the definition of "pedagogical conditions". They are understood as a necessary and sufficient set of objective circumstances of the educational process in higher educational institutions, which determine the effectiveness of training to safe life and professional activity, and build a culture of safe life and activity of the future socionomic specialties expert. To build a culture of safe life and activity such professionals determined pedagogical conditions: the idea of representation as a safe life through the line in structuring the content of the safety disciplines; pragmatic orientation of content and learning activities of the student; practical testing and use in their own experience assimilated information during the educational process of the disciplines of human safety.

Ключові слова: культура безпечної життєдіяльності, соціономічні спеціальності, педагогічні умови.

Keywords: culture of safe life and activity, socionomic specialties, pedagogical conditions.

Питання безпеки і захисту особистості, колективу, соціуму у повсякденні, під час трудової діяль-

ності та в різних надзвичайних ситуаціях природного, техногенного, соціально-політичного, воен-

ного характеру потребує втручання науковців різних галузей для забезпечення гідного рівня існування людини як в Україні, так і у світі в цілому. Особливу увагу слід приділити підготовці майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності та формуванню в них культури безпечної життєдіяльності як якості, що окреслює таку підготовленість. Серед спеціальностей соціономічного профілю науковці зазначають професії, що опікуються і контактують з іншими людьми: педагоги, лікарі, юристи, менеджери, державні службовці, психологи, соціальні робітники, журналісти, політологи тощо. Отже, спектр соціономічних професій охоплює велику кількість спеціальностей, які потребують ретельної підготовки до безпеки життя і професійної діяльності для забезпечення як власної безпеки, так і безпеки тих, кому вони допомагають, виховують, захищають та ін. Така підготовка може реалізовуватись при певних педагогічних умовах формування культури безпечної життєдіяльності.

У педагогічних дослідженнях оперують поняттям «педагогічна умова», яке визначається вченими як сукупність заходів, спрямованих на підвищення ефективності педагогічного процесу (К. Єфіменко, М. Д. Джанібекова, І. А. Ільїна, Л. П. Качалова, Є. В. Коротаєва, І. В. Макрушина, Н. Ю. Посталюк, Л. А. Сорокіна, А. Г. Тулегенова, Н. М. Яковлева та ін.). Педагогічні умови визначались ученими щодо формування організаторської культури у майбутніх менеджерів (Л. М. Базавлуцька), формування професійної культури у майбутнього соціального робітника (Н. А. Бочарнікова), формування духовно-ціннісної сфери особистості студентів (К. А. Єфіменко), формування екологічної свідомості у майбутніх учителів безпеки життєдіяльності (І. В. Макрушина) та інші. Проте, педагогічні умови формування культури безпечної життєдіяльності у майбутніх фахівців групи соціономічних спеціальностей не були предметом окремого дослідження.

Мета статті є обґрунтувати педагогічні умови формування культури безпечної життєдіяльності у майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей. Для досягнення поставленої мети вирішувались наступні завдання: визначити поняття «педагогічні умови» та представити власні педагогічні умови щодо формування культури безпечної життєдіяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей.

Для коректного виявлення, обґрунтування та представлення педагогічних умов, за яких ефективним буде підготовка до безпеки життя і професійної діяльності та формування культури безпечної життєдіяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей, розглянемо визначення, що пояснюють поняття «педагогічні умови» у сучасній науці.

У філософських словниках «умова» визначається через відношення предмета до оточуючих його явищ, без яких він існувати не може. У тлумачному словнику під «умовою» розуміється «обставина, від якої що-небудь залежить; обстановка,

в якій відбувається щось» [21, с. 588]. У психології умови розглядаються як сукупність явищ зовнішнього і внутрішнього середовища, які ймовірно впливають на розвиток конкретного психічного явища, причому цей вплив опосередкований активністю особистості [22]. З точки зору педагогіки, «умова – це сукупність зовнішніх обставин, в яких протікає навчальна діяльність, і обставини життєдіяльності її суб'єкта» [28, с. 398]. Виявлення умов у філософському розумінні має сенс по відношенню до предмета, явища, процесу або системи, тому що в даному випадку вони розглядаються стосовно існування, функціонування і розвитку того чи іншого предмета, явища, стану. Таким чином, умови, складають зовнішнє по відношенню до суб'єкта середовище, яке забезпечує його життєдіяльність і функціонування [3].

Н. Боритко під педагогічною умовою розуміє «зовнішню, в тій чи іншій мірі сконструйовану педагогом обставину, яка істотно впливає на перебіг процесу, передбачає, але не гарантує результат» [7, с. 88]. У роботі А. Я. Найна, під педагогічною умовою розуміється: «Сукупність об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на вирішення поставлених у дослідженні завдань» [18, с. 153]. Р. Г. Гурова зазначає: «все те, від чого залежить інше»; «середовище, обстановка, в якій знаходяться предмети і без якої не можуть існувати предмети, явища» може розумітися як педагогічна умова [10]. Як сукупність змінних природних, соціальних, зовнішніх і внутрішніх впливів, що впливають на фізичний, моральний, психологічний розвиток людини, її поведінку, виховання і навчання розуміють педагогічні умови З.М. Явгільдіна та Л.П. Єфімова [35].

Крім означеного, нами поділяється точка зору О.Ю. Нікітіної [20], Н.Ю. Посталюк [24], Н.В. Насурової [19] та ін. про те, що «педагогічні умови» – це й взаємопов'язана сукупність заходів, що здійснюються в освітньому процесі вищої школи, в нашому дослідженні – для успішної підготовки до безпеки життя і професійної діяльності та формування культури безпечної життєдіяльності. Це визначення є найбільш продуктивним, оскільки в його основу закладено досягнення студентів як кінцевий результат впливу умов.

Отже, під педагогічними умовами ми розуміємо необхідний і достатній комплекс об'єктивних обставин освітнього процесу у вищих навчальних закладах, від яких залежить ефективність підготовки до безпеки життя і професійної діяльності та формування культури безпечної життєдіяльності майбутнього фахівця соціономічних спеціальностей як якості, яка окреслює таку підготовку.

Культура безпечної життєдіяльності формується у нашому дослідженні під час навчального-виховного процесу вищого навчального закладу з професійно-орієнтованих дисциплін про безпеку людини для освітнього ступеня «бакалавр» (Безпека життєдіяльності – БЖД, Основи охорони праці – ООП). Педагогічні умови, які забезпечують цей

процес, зумовлюються специфікою навчання у вищому навчальному закладі та особливістю феномена, який формується.

Аналіз типових програм з дисциплін про безпеку людини продемонстрував відсутність інформації про значення, сутність, шляхи формування культури безпечної життєдіяльності, а зміст, закладений типовими програмами, потребує доповнення та актуалізації в контексті феномена КБЖД. Обґрунтуємо першу педагогічну умову через наукові положення та розробки психологів, педагогів, філософів та інших учених. Сьогодні на рівні нормативно-правового законодавства введено чи мало документів, які регламентують поведінку людей, уповноважених осіб у небезпечних ситуаціях, наведено безліч літератури, методичних вказівок та інструкцій щодо забезпечення безпеки на робочому місці, у побуті, довіллі, під час небезпек та при їх загрози. Проте, ані література, ані законодавство не дають можливості населенню (від дошкільного віку до старших поколінь тощо) усвідомити важливість питань безпеки. Виникає необхідність вивести ці питання на рівень індивідуальної цінності кожної конкретної та окремої людини, надати їм особистісний сенс, який реально впливає на свідомість та поведінку. Вивчення питань безпечної життєдіяльності здійснювати через усвідомленість навчання.

Звернемось для цього до сучасної теорії сенсу та сенсоутворення. У психолого-педагогічних дослідженнях, присвячених проблемі сенсоутворення, можна виділити наступні основні напрямки, які розглядають проблему смислових ініціацій в студентському віці:

- дослідження проблеми виведення знань на особистісно-смисловий рівень (В.В. Знаков, Ю.М. Шор, В.П. Зінченко);
- Вивчення питання про співвідношення мотиву і мети навчальної діяльності (А. Н. Леонтьєв і його послідовники);
- Вивчення форм існування особистісного сенсу (Д.А. Леонтьєв, В.Е. Мільман);
- Дослідження особистісного сенсу як педагогічного чинника (І.В. Абакумова, В.Т. Фоменко);
- розробка технологій спрямованої і опосередкованої трансляції сенсів у навчальному процесі (І. Абакумова, Л.Ц. Кагермазова).

У роботах О.М. Леонтьєва сенс інтерпретується як узагальнення з точки зору потреби або мотиву, а безпосереднім сенсоутворювальним фактором виступає мотив діяльності [16]. О. М. Леонтьєв [16, с.278] вказує на те, що сенс виступає в свідомості людини як те, що безпосередньо відображає і несе в собі його власні життєві відносини». В якості однієї з основних характеристик сенсу О.М. Леонтьєв визначає його нестійкість, схильність до змін. Особистісний сенс відбивається в зовнішньому світі через діяльність суб'єкта. Так, діяльність спрямовується особистісним сенсом в зіткненні з реальним предметом. Сенс сам по собі не може зв'язати свідомість з зовнішнім світом; реально цю функцію виконує діяльність, яка хоч і спрямовується сенсом, однак

здійснюється реально в зіткненні з предметом в його об'єктивних і стійких властивостях і змінюється відповідно до реального предмета і реальними властивостями. Особистісний сенс це сполучна ланка між свідомістю і діяльністю [17].

Особистісні сенси виникають в результаті взаємодії людини (що розуміється як відкрита система, яка саморозвивається і самоорганізується) з її середовищем. В силу цього сенси виступають в якості динамічних поза-чуттєвих системних якостей, які фіксують відповідність явищ і предметів з поточними станами людини, її запитами і очікуваннями, зверненими в світ. Ось ці надчуттєві якості предметів (сенси і цінності) і «зчитують» емоції. Сенси можна розглядати як своєрідний відгук світу на ці запитами, а емоції виступають у функції того, що забезпечує сенсовий характер свідомості, завдяки чому досягається ефект свідомості. У поле ясної свідомості завжди потрапляє те, що має для людини актуальний зміст і цінність. Завдяки цьому свідомість людини виявляється сконцентрованою не на будь-якому фрагменті «об'єктивної реальності», а на виділеному сенсовою розміткою актуальному («напруженому») секторі простору життя [14].

Значення засвоюється суб'єктом в ході розпредметнення людської культури, воно є похідним сукупної суспільної практики, в той час як смисли є похідними від реальних життєвих відносин конкретного суб'єкта, від його індивідуальної практики. П. Я. Гальперін [9, с. 6] пише, що значення характеризує річ в її ставленні до інших речей, а сенс характеризує ту ж річ в її безпосередньому відношенні до індивіда. Звідси особистісний сенс це – сенс, похідний від реальних життєвих відносин конкретного суб'єкта, від його індивідуальної практики.

Якщо розглядати сенс, що характеризується різноманітністю смислів і смислових відтінків, то є ймовірність того, що суб'єктивний досвід конкретної людини «відгукнеться» на що-небудь в її навколишній смисловій безлічі, прилучиться й відреагує на нього. Суб'єктивний досвід у вигляді переддумок, переживань, уявлень, таким чином, пов'язує реальну сьогодишню ситуацію і попередню історію, сприяє підтримці цілісності внутрішнього світу людини [12].

Насичення програмного матеріалу сенсом безпечної життєдіяльності може відбуватися як шляхом його наповнення програмними питаннями (звернення до офіційних джерел, хронік, підручників, сайтів та ін., що створює сенсоутворюючий контекст), так і шляхом посилення персональної складової. Персоналізація навчального предмета передбачає включення в процес навчання поряд з навчальними текстами, літературними джерелами, довідковими матеріалами також тих матеріалів, які запропоновані студентами, співзвучні їх роздумам, переживанням: в даному випадку педагог надає можливість змістоутворення, а контекст привноситься або створюється учнями в процесі обговорення.

Отже, зміст освіти набуває якості «особистісного знання», якщо перетворено тими, хто навчається, в суб'єктивно значущі знання, що характеризуються причетністю, входженням культурного знання в простір індивідуальної свідомості, системи відносин і діяльності, якщо вони сприймаються як актуальні для вирішення соціально-особистісних, життєвих завдань [13].

На сьогоднішній день викладання дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Основи охорони праці» ведеться за типовими програмами, затвердженими Міністерством освіти і науки України, і не прослідковується єдиної сенсоутворюючої лінії, ланки, які б поєднували між собою сьогоденну дійсність та навчальний матеріал означених дисциплін у вищих навчальних закладах у сенсі «значення-для-мене», які визначають поведінку особистості студента. Тому першою педагогічною умовою, яка об'єднувала між собою буття особистості, цінності та процес навчання є представлення ідеї безпечної життєдіяльності як наскрізної лінії у структуруванні змісту дисциплін з безпеки.

Під час формування культури безпечної життєдіяльності у навчальному процесі дисциплін з безпеки (аудиторних та позааудиторних заходах) викладачу потрібно підтримувати постійну діяльність, звертання уваги студента на питання безпеки життя і професійної діяльності через приклади, звернення до практики, повсякдення, довкілля, оточення тощо. Перше звернення до ідей безпеки викличе в студентів лише первісну орієнтувальну реакцію, їх увагу, яка, без додаткової підтримки її актуальності, може зникнути. При цьому той чи інший зміст щодо безпечної життєдіяльності має бути контрольованим свідомістю в умовах, коли актуально усвідомлюваним є зовсім інший зміст. Необхідним і важливим є те, що зміст щодо безпечної життєдіяльності під час навчання займав структурне місце безпосередньої мети дій, тобто був актуально усвідомлюваним. Отже, усвідомлення знань характеризується саме тим, який сенс вони мають для людини.

Цікавий навчальний предмет, це і є навчальний предмет, що став «сферою цілей» учня в зв'язку з тим чи іншим його особистим мотивом. При такій умові структурне місце мети в навчальній діяльності студента займає саме істотний зміст даного предмета; він робиться актуально усвідомлюваним і легко запам'ятовується [13].

Тому ідея безпечної життєдіяльності залишається як постійне звернення до діяльності студента, мети навчання, як **наскрізна лінія процесу формування культури безпечної життєдіяльності і представлення ідеї безпечної життєдіяльності як наскрізної лінії у структуруванні змісту дисциплін з безпеки** ми вбачаємо як першу педагогічну умову.

Формування культури безпечної життєдіяльності під час підготовки майбутніх фахівців соціально-спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності потребує власної мотивації, актуалізації та усвідомлення необхідності безпечного життя і професійної діяльності студентом. Задля

цього звернемося до визначення напрямку орієнтації змісту й навчальної діяльності студента.

Ми спираємося на думку С. Рибаківа, який стверджує, що мова йде про реалізацію прагматичної парадигми Дьюї в структурі вищої освіти. Дьюї, орієнтуючись на положення прагматизму, запропонував побудувати роботу в освіті за принципом «вчити, роблячи». Даний принцип відповідав вирішенню завдань щодо пристосування учнів до навколишнього середовища з метою найбільш успішного подолання ними виникаючих життєвих труднощів [25].

Зміст освіти щодо питань безпечної життєдіяльності повинен бути спрямований на вироблення самостійного мислення і практичних дій. Враховуючи унікальність феномену «культура безпечної життєдіяльності» та особливості процесу його формування, нами вбачається необхідним виходити саме з положень прагматизму. Розглянемо поняття «прагматизм» для розуміння сутності та можливості подальшого використання.

Слово «прагма», за деякими науковими поглядами, має грецьке походження і означає дію. За дослідженням Л. Смольської, в доцивілізаційну культурну епоху слов'яноаріїв «прагма» (доцільна дія, звідки походить «праця», «прана», «прагнути») була потребою, що давала енергію і насолоду. Вона ґрунтувалась на природних бажаннях пізнавати, творити, долати перешкоди, радувати людей [29].

Прагматизм (від грецького *pragma*, родовий відмінок *pragmatos* – справа, дія), філософське вчення, яке трактує філософію як загальний метод рішення проблем, які постають перед людьми в різних життєвих ситуаціях; напрямок думки, в якому фактор практики використовується в якості методологічного принципу філософії; розглядає дію, доцільну діяльність в якості центрального поняття, що визначає властивості людської сутності. Об'єкти пізнання, з точки зору прагматизму, не існують незалежно від свідомості, а формуються пізнавальними зусиллями в ході вирішення практичних завдань; мислення – засіб для пристосування організму до середовища з метою успішної дії; поняття і теорії – лише інструменти, знаряддя; істина тлумачиться в прагматизмі як практична корисність. У «Словнику з суспільних наук» дається таке визначення: «Прагматизм – заперечення необхідності пізнання об'єктивних законів дійсності і визнання дійсним лише того, що дає практично корисні результати» [27]. Згідно прагматизму, досвід ніколи не дається нам спочатку як щось визначене, але всі об'єкти пізнання формуються нашими пізнавальними зусиллями в ході вирішення виникаючих життєвих завдань [32].

Ч. Пірс під прагматизмом розумів в основному теорію мислення і метод встановлення значення поняття й, згідно Ч. Пірса, прагматизм є вчення про те, що кожне поняття виступає в якості поняття про мислимі і практичні наслідки. Так, згідно Ч. Пірса, єдина функція мислення полягає в подоланні неспокійного і неприємного стану сумніву і в досягненні стану стійкої віри, на підставі якої людина

могла б діяти без вагань, бо вірування або переконання (belief) це і є готовність, або інакше, усвідомлена звичка діяти певним чином при відповідних обставинах [1, р. 23].

Прагматизм, згідно міркувань В. Джеймса, вчить тому, що наукові знання мають відносний характер, тобто людське пізнання має межі. Однак ті відомості, які людина в змозі придбати, можуть бути достатніми для більш-менш ефективної практики. Вільям Джеймс писав про прагматистське поняття істини: «Як істину, яка може бути прийнята, прагматизм визнає лише одне те, що найкращим чином керує нами, що найкраще пристосовано до будь-якої частини життя і дозволяє найкраще злитися з усією сукупністю досвіду» [11, с. 23].

Пізнання, на думку В. Джеймса, виконує роль засобу пристосування до середовища. Життя людей неможливе без використання знань. Філософ уважав, що єдиною основою всього є досвід. Істинність будь-якого знання, на думку В. Джеймса, треба виводити з його корисності для наших дій. Прагматичний метод намагається тлумачити думки, посилаючись до їхніх практичних наслідків. Істинними є ідеї, які можемо засвоїти, підтвердити, підкріпити і перевірити [11, с. 33, с. 123].

При поясненні, що ж таке прагматизм, В. Джеймс зазначає: «Наші переконання суть фактично правила для дії. Для того, щоб з'ясувати сенс будь-якого твердження, ми повинні лише визначити той спосіб дій, яке воно здатне викликати: в цьому способі дій і полягають для нас всі значення цього твердження ... Тому, щоб домогтися повної ясності в наших думках про який-небудь предмет, ми повинні тільки розглянути, які практичні наслідки містяться в цьому предметі, тобто яких ми можемо очікувати від нього відчуттів і до якого роду реакцій зі свого боку ми повинні підготуватися. Наше уявлення про ці наслідки – як найближчих, так і віддалених – і є все те, що ми можемо уявити собі про цей предмет ...» [11, 15].

Дж. Дью висунув ідею про те, що метою освіти виступає підвищення ефективної соціальної діяльності, крім того, слідом за своїми попередниками, Дж. Дьюї стверджує, що головні в людському пізнанні – наслідки, які мають значення для поведінки [31]. Джон Дьюї сформулював ідею освіти як засобу соціальної трансформації і самопізнання як способу вирішення проблем і досягнення мети. При цьому Дж. Дьюї стверджував, що необхідна єдність і гармонія індивідуального і суспільного, поєднання установки на особистий прагматизм з соціально значущою системою цінностей [8, с. 292].

Прагматизм представляє собою відому теорію істини. Прагматизм вивчає істину через її дію в окремих випадках і потім узагальнює. Істина є родова назва для всіх видів певних дієвих цінностей в досвіді. Прагматисти намагаються показати докладно конкретні факти, з яких вилучена їх власна абстракція. Також прагматизм не тяжіє до матеріалізму, так як він приймає лише такі висновки, які виробляються спільно духом і досвідом. Він не має апріорних упереджень проти релігії, якщо виявиться, що релігійні ідеї мають цінність для

дійсного життя. Таким чином, істинні ідеї для прагматизму – це ті, які людина може засвоїти собі, підтвердити, підкріпити і перевірити. Помилкові ж ідеї – це ті, з якими людина не може цього зробити. В цьому і полягає практична відмінність між істинними і помилковими уявленнями. В цьому і полягає сенс істини для прагматика. Під реальністю прагматисти розуміють конкретні факти, абстрактні речі і відносини між ними, всю сукупність, наявну в людському володінні істин, а також нові ідеї. Відповідати дійсності означає рух до неї або активне зіткнення з нею [34].

Прагматичний метод приймає не тільки прямі, але і непрямі перевірки істини. Тобто там, де вся сукупність обставин дає досліднику достатню гарантію, він може обійтися без того, щоб побачити все на власні очі. Але тут мається на увазі лише область фактів. Прагматизм впливає на студента в теоретичному, а перш за все в практичному відношенні. Прагматизм приймає лише зручне в образі людського мислення, а «справедливе» – це лише зручне в образі людської поведінки [34]. Тому в контексті освіти студентів їм необхідно надавати певні орієнтири. До таких можуть відноситися цінність життя, здоров'я і безпека, культура безпечної життєдіяльності.

Слід підкреслити, що при вивченні дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Основи охорони праці» у вищих навчальних закладах студенти мають керуватися не абстрактною метою підвищення свого освітнього рівня, а прагматичними намірами використання їх у повсякденній життєдіяльності. Таким чином, спираючись на основні ідеї та положення прагматизму, ми можемо стверджувати, що саме прагматична орієнтація змісту й навчальної діяльності студента під час вивчення дисциплін «Безпека життєдіяльності» та «Основи охорони праці» може бути педагогічною умовою підготовки майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей до безпеки життя і професійної діяльності. Впровадження прагматичного підходу до формування культури безпечної життєдіяльності дозволяє студентам активно засвоювати, підтверджувати, підкріплювати, перевіряти отримані знання, уміння та навички. Поєднання установки на особистий прагматизм з соціально-значущою системою цінностей дає можливість підготувати фахівця, здатного швидко, адекватно, в інтересах особистості та суспільства реагувати на виклики сьогодення. Отже, під другою умовою формування культури безпечної життєдіяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей ми вбачаємо **прагматичну орієнтацію змісту й навчальної діяльності студента**.

Культура безпечної життєдіяльності нерозривно пов'язана із уміннями та навичками, що формуються протягом теоретичної та практичної аудиторної та позааудиторної діяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей у вищому навчальному закладі. Філософи, педагоги, психологи підкреслюють важливість практики для пізна-

вального процесу, у нашому випадку – це одна з базових установ для формування культури безпечної життєдіяльності.

Практика – це цілісна органічна система сукупної матеріальної діяльності людства в усьому його історичному розвитку, завжди здійснюється в певному соціокультурному контексті. Категорія практики, активної чуттєво-предметної діяльності людей, спрямованої на зміну реальної дійсності, стала центральною категорією діалектико-матеріалістичної філософії в цілому і її гносеології зокрема. З введенням практики в теорію пізнання було встановлено, що людина пізнає реальний світ не тому, що предмети і явища цього світу пасивно діють на її органи чуття, а тому, що вона сама активно і цілеспрямовано впливає на навколишню дійсність і в ході її зміни пізнає її. Практика – специфічно людська форма діяльності, в процесі якої людина створює нову реальність – світ матеріальної і духовної культури, нові умови свого існування, які не дані їй природою в готовому вигляді («друга природа»). Практика і пізнання – дві взаємопов'язані сторони єдиного історичного процесу, але вирішальну роль тут відіграє практична діяльність [30, с. 396].

Практика є джерелом пізнання тому, що всі знання покликані до життя через потреби; практика виступає як основа пізнання, його рухома сила. Практика «пронизує» всі сторони, моменти, форми, ступені пізнання від початку до кінця. Практика ставить перед пізнанням певні проблеми й вимагає їх рішення; служить основою пізнання через забезпечення його технічними засобами, приладами, обладнанням тощо, без яких пізнання не може бути успішним. Крім переліченого, практика є метою пізнання, тому що вона здійснюється заради спрямування та регулювання діяльності людей. Усі наші знання повертаються наприкінці знову до практики й здійснюють активний вплив на її розвиток. Практика являє собою вирішальний критерій істини, тобто дозволяє відокремити справжні знання від помилок. Таким чином, завдання людини полягає не тільки в тому, щоб пізнавати і пояснювати світ, а в тому, щоб використовувати отримані знання в якості «керівництва для дії» по їх перетворенню, для задоволення матеріальних і духовних потреб людей, для поліпшення і вдосконалення їх життя. Отже, однією з педагогічних умов при формуванні культури безпечної життєдіяльності майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей повинна бути практична перевірка отриманої інформації під час освітнього процесу у підготовці до безпеки життя і професійної діяльності.

Одним із «продуктів» практики щодо безпечної життєдіяльності студента є досвід. У зв'язку з модернізацією освіти, зміною освітньої парадигми, посиленням антропоцентричного і особистісно-орієнтованих стратегій в педагогічній науці і практиці посилюється інтерес до феномену досвіду, що в контексті культури безпечної життєдіяльності викликає особливий інтерес.

За думкою М. Барболіна [4], досвід є стрижнем не тільки розвитку людини, а й стрижнем освітнього процесу. Філософське значення досвіду трактується так: «Вся сукупність чуттєвих сприймань, отриманих у процесі взаємодії людини з зовнішньою природою і утворюючих джерело і основу всіх наших знань про матеріальний світ» [23]. К. Роджерс підкреслює важливість усвідомлення навчального використання індивідуально-особистісного досвіду учня для саморозвитку і самореалізації його особистості, де суб'єктне відкриття свого внутрішнього світу супроводжується розвитком пошуку сенсу, креативності, відповідальності та саморегуляції, що характеризують дорослу людину дійсно дорослою [2, р. 32].

З точки зору педагогічної науки досвід є сукупністю практичних знань, умінь, навичок, набутих під час повсякденної навчально-виховної роботи [6]. В. Серіков трактує «досвід» як «практичний вплив людини на зовнішній світ» [26]. У процесі впливу відкриваються необхідні зв'язки, властивості, закономірності явищ, відшукуються і випробовуються різні методи і засоби діяльності і т. ін.. Досвід розуміється як взаємодія соціального суб'єкта із зовнішнім світом і як результат такої взаємодії [26, с. 25]. Можна стверджувати, що в такому розумінні досвід безпосередньо зливається з усією сукупною суспільною практикою і служить найважливішим засобом збагачення науки, розвитку теорії і практики.

Будь-який досвід буде пов'язаний з переживанням, з емоціями – це його характеристика. Випробувати на собі – значить пережити. Емоції є «провідниками» досвіду, так як досвід проживається, переживається, характеризується подіями, яскравими враженнями, при цьому ми говоримо про яскраве, емоційно насичене життя спільноти або особистості. Емоції виконують, з одного боку, роль стимулів (позитивні переживання – підтверджують правильність дій, негативні – навпаки, гальмують використану раніше послідовність дій), з іншого боку, – роль яскравих образів, відображених в пам'яті. Поява подібної дійсності викликає в пам'яті асоціативний образ минулого досвіду, який породжує ставлення (позитивне чи негативне) до прийнятого тоді рішення і до обраного способу діяльності. Концентруючись на полюсах успіху-неуспіху, досягнень-помилки, проходячи певні стадії, вітагенна інформація трансформується в вітагенний (життєвий) досвід [5].

Але в цілому, повсякденне використання досвіду доводить виконання програми до автоматизму, що прискорює і оптимізує цей процес. На етапі критичного використання наявного досвіду знову виникає проблемна ситуація, яка вимагає максимального напруження сил людини в творчому пошуку. Прогнозуюча функція досвіду може передбачати можливі наслідки дій, проте проекція в майбутнє не може з'явитися вагомим доказом наявності творчості. Таким чином, можна зробити висновок, що досвід, як вже вироблене знання або програма дій, не володіє творчістю. В рутині життя вони відпрацьовуються до автоматизму, стаючи

навичками. У моменти народження досвіду проявляється творче зусилля, в результаті якого з'являється нове знання і новий алгоритм дій. Але разом з тим ми бачимо, що досвід на всіх етапах в більшій чи меншій мірі супроводжує творчість, і творчість є його супутником [33]. Досвід – це, швидше за все, не стандартне виконання дій, а вміння вирішувати виникаючі нестандартні завдання в певному виді діяльності. Досвід – це інтеграція вже наявного знання з новим знанням на основі рефлексивної діяльності суб'єкта, отриманим в результаті практичної взаємодії з об'єктами навколишньої дійсності на трьох рівнях – когнітивному, технологічному, орієнтаційному – при збереженні емоційного фону події, підсумовує С. Христофоров [33].

Таким чином, досвід як педагогічна категорія являє себе в освітньому процесі в якості принципу для спираючого на наявний досвід того, хто навчається при вивченні нового матеріалу, принципу наочності, мотивації пізнавальної діяльності як особистого відкриття, дослідницького метода навчання, використання знань на практиці, збагачення досвіду учня, контроль наявного досвіду.

При формуванні культури безпечної життєдіяльності під час освітнього процесу дисциплін про безпеку людини у майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей засвоєна інформація повинна бути привласнена, практично перевірена та використана у власному досвіді, що ми вбачаємо як третю педагогічну умову формування культури безпечної життєдіяльності: **практична перевірка та використання у власному досвіді засвоєної інформації**.

Таким чином, обґрунтовані нами педагогічні умови формування культури безпечної життєдіяльності у майбутніх фахівців соціономічних спеціальностей є основою, на якому базується підготовка до безпеки життя і професійної діяльності. Без представлення ідеї безпечної життєдіяльності як наскрізної лінії у структуруванні змісту дисциплін з безпеки, прагматичної орієнтації змісту й навчальної діяльності студента, практичної перевірки та використання у власному досвіді засвоєної інформації під час навчально-виховного процесу дисциплін про безпеку людини неможливо сформувати на високому, діяльнісно-усвідомленому рівні культуру безпечної життєдіяльності майбутнього фахівця соціономічної спеціальності. Дотримання зазначених педагогічних умов дозволить вищим навчальним закладам підготувати фахівців, які будуть здатні забезпечувати як власну безпеку життя і професійної діяльності, так і людей, про яких піклується, кого виховує, захищає тощо.

Список літератури

1. Peirce, C. The Collected Papers of Charles Sanders Peirce (CP) v. 5, para. 2, 1878/1902. Camb. (Mass.), 1960, § 18
2. Rogers C. Freedom to Learn for the 80s. Columbus; Toronto; L.; Sydney: Ch. Merrill Publ. Company, 1983. P. 32.
3. Базавлущая Л. М. Педагогические условия эффективного функционирования системы формирования организаторской культуры у будущих менеджеров // Мир науки, культуры, образования. – № 5 (24). – 2010. – С. 186-190.
4. Барболин М. П. Социально-педагогическая модель целостного развития человека в системе непрерывного образования на протяжении жизни // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. – 2008. – №57. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-pedagogicheskaya-model-tselnostnogo-razvitiya-cheloveka-v-sisteme-nepreryvnogo-obrazovaniya-na-protyazhenii-zhizni> (дата обращения: 18.02.2016).
5. Белкин А. С. Основы возрастной педагогики. М., 2000. С. 140.
6. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2008. – С. 180.
7. Боротко Н.М., Соловцова И.А., Байбаков А.М. Педагогика. – М.: Академия, 2007. – 496 с.
8. Веселова, В. В. Гуманистическая парадигма в теории и практике зарубежной педагогики [Текст] / В. В. Веселова // Проблема образования и воспитания в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. – 90-е гг. XX в.) / Под ред. З. И. Равкина. – М.: Ин-т теории образ. и педагогики РАО, 2000. – Т. 2. – С. 282-346.
9. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука. Избр. психол. труды. – Москва-Воронеж, 1998.
10. Гурова, Р. Г. Социологические проблемы воспитания / Р.Г. Гурова. – Москва : Педагогика, 1981. – 176 с.
11. Джемс В. Прагматизм [Текст] / В. Джемс. – СПб.: Шиповник, 1910. – 244 с.
12. Евдокимова Е. Г. Педагогический контекст смыслообразования / Елена Гершечевна Евдокимова // Изв. Саратов. ун-та Нов. Сер. Философия. Психология. Педагогика – 2014. – Т. 14, вып. 4. – С. 95-99.
13. Зинченко Н. И. Личная безопасность как объект социологического анализа // Социологические исследования. – 2007. – № 2. – С. 137-140. – <http://dlib.eastview.com/browse/doc/11709094>
14. Ключко В. Е. Онтология смысла и смыслообразование (размышления в связи с юбилеем О. К. Тихомирова) // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2013. – №2. – С.106-120.
15. Красиков, В. И. Американская философия классического периода: реализм и прагматизм [Текст] / Владимир Иванович Красиков // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – №29-1. – С. 94-100.
16. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977.
17. Люблева Е. Ю. К проблеме изучения смысла и смыслообразований у детей старшего дошкольного возраста // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2009. – №6. – С.207-209.

18. Найн, А. Я. Инновации в образовании / А.Я. Найн. – Челябинск: Изд.-во Челяб. филиал Ин-та проблем образования Минобр. РФ, 1995. – 288 с.
19. Насурова Н. В. Педагогические условия развития экологической компетентности будущих менеджеров. // Вестник ЧГПУ. – 2010. – №2. – С. 155-162.
20. Никитина Е. Ю. Управление дифференциацией образования: Учебно-практическое пособие. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 296 с.
21. Ожегов С. И Словарь русского языка / Под общ. ред. Л. И. Скворцова. – М.: Оникс: Мир и Образование, 2007. – 640 с.
22. Петровский В. А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В. А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс 1996. – 512 с.
23. Платова Е. Д. Теоретические аспекты формирования опыта интерактивного взаимодействия студентов // Вестник ОГУ. – 2012. – №2 (138). – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-formirovaniya-opyta-interaktivnogo-vzaimodeystviya-studentov> (дата обращения: 18.02.2016).
24. Посталюк, Н. Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект. Казань: КГУ, 1989. – 205 с.
25. Рыбаков С. Ю. Прагматизм как фактор деформации гносеологических и аксиологических основ образования, содержания и методов обучения // Теория и практика общественного развития. – 2014. – №11. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/pragmatizm-kak-faktor-deformatsii-gnoseologicheskikh-i-aksiologicheskikh-osnov-obrazovaniya-soderzhaniya-i-metodov-obucheniya> (дата обращения: 09.02.2016).
26. Сериков, В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – №5. – С.16–21.
27. Словарь по общественным наукам [Электронный ресурс]. URL: www.slovari.yandex.ru/dict/gl_social (дата обращения: 14.07.2014).
28. Словарь-справочник по педагогике / авт.-сост. В.А. Мижериков; под общ. ред. П.И.Пидкасистого. М.: Сфера, 2004. 448 с.
29. Смольська, Л. М. Одухотворений прагматизм як напрямок соціального дизайну в полі післядипломної освіти [Текст] / Л. М. Смольська // Наукові публікації. Педагогічний пошук. – 2014. – №2 (82). – С. 25-28.
30. Философия. / Под ред. Кохановского В.П. Авторы: Ватин И. В., Давидович В. Е., Жаров Л. В., Золотухина Е. В., Кохановский В. П., Матяш Т. П., Несмеянов Е. Е., Яковлев В. П. – 6-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д: Феникс, 2003. — 576 с.
31. Философия: Энциклопедический словарь. [Текст] / Под редакцией А. А. Ивина. – М.: Гардарики. 2004.
32. Философский энциклопедический словарь. [Текст] / Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов – М.: Советская энциклопедия, 1983.
33. Христофоров С. В. Дефиниция опыта в педагогике: сущностные характеристики // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2006. – №17. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/definitsiya-opyta-v-pedagogike-suschnostnye-harakteristiki> (дата обращения: 18.02.2016).
34. Широкова, А. В. Аксиологические смыслы бытия в образовании студента экономического профиля [Текст] / А. В. Широкова // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №2. – С. 642.
35. Явгильдина З. М., Ефимова Л. П. Педагогические условия развития социально-проектной культуры школьников // Вестник ТГГПУ. Психолого-педагогические науки. Педагогика. – 2013. – №2(32). – С. 314-317.

Замаскіна П.І.

Здобувач Інституту педагогіки Національної академії педагогічних наук України

ДИДАКТИЧНІ АСПЕКТИ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ДОПРОФІЛЬНОЇ ПІДГОТОВКИ

DIDACTIC ASPECTS OF DIFFERENTIATION OF PREPROFILE PREPARATION IN THE CONDITIONS OF GYMNASIUM

Zamaskina P.I., aspirant of Institute of Pedagogy of National academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.

АНОТАЦІЯ

У статті автор аналізує особливості, досвід і перспективи профорієнтаційної діяльності учителів в умовах допрофільної підготовки й подальшого профільного навчання учнів. Визначено пріоритетні завдання з огляду на процес модернізації змісту шкільної освіти. Розкрито специфіку функціонування центру допрофільної підготовки, профільного навчання і профорієнтації.

ABSTRACT

In the article author analysis of features, experience and prospects of activity of teachers in process career guidance of schoolchildren. Activity of teachers comes true in the conditions of preprofile and further profile training of schoolchildren. An author defined the tasks of teachers stemming from terms of modernization of school education. In the article an author writes about a functioning of center of preprofile preparation, of profile training and vocational orientation schoolchildren.

Ключові слова: шкільна освіта, профорієнтація, допрофільна підготовка, вибір майбутньої професії, здатності, компетентності, портфоліо.