

10. Дем'янчук О. П. Теорія і практика громадянської освіти: світовий досвід / О. П. Дем'янчук // Наукові записки НаУКМА. Політичні науки. – 2001. – Т. 19. – С. 64–69.
11. Жадан І. В. Психолого-педагогічні проблеми політичної освіти молоді / І. В. Жадан // Наукові записки НаУКМА. Політичні науки. – 2000. – Т. 18. – С. 91–95.
12. Клепко С. Ф. Громадянська освіта: необхідні утопії / С. Ф. Клепко // Наукові записки НаУКМА. Політичні науки. – 2002. – Т. 20. – С. 61–65.
13. Овдієнко Л. Н. Громадянська освіта у школі: вектор пошуку / Л. Н. Овдієнко // Наукові записки НаУКМА. Політичні науки. – 2002. – Т. 20. – С. 66–69.
14. Рябов С. Г. Особливості громадянської освіти у формуванні політичної культури перехідного суспільства / С. Г. Рябов // Наукові записки НаУКМА. Політичні науки. – 2004. – Т. 31. – С. 54–64.
15. Denzin N. K. Introduction : The discipline and practice of qualitative research / N. K. Denzin, Y. S. Lincoln // Handbook of qualitative research. – London : Sage, 2000. – P. 1–28.
16. Lister R. Unpacking children's citizenship / A. Invernizzi, J. Williams // Children and citizenship. – London : Sage, 2008. – P. 9–19.
17. Weller S. Teenagers' citizenship : Experiences and education / S. Weller. – London : Routledge, 2007. – 194 p.
18. Gordon T. Making spaces : Citizenship and difference in schools / T. Gordon, J. Holland, E. Lahelma. – Basingstoke : Macmillan Press, 2000. – 235 p.
19. Lister R. Young people's voices : citizenship education / R. Lister, S. Middleton, N. Smith. – Leicester : The National Youth Agency, 2001. – 60 p.
20. Bonder G. Young women in Argentina : Citizenship representations and practices in the context of transition / G. Bonder, M. Arnot, J.-A. Dillabough // Challenging democracy : International perspectives on gender, education and citizenship. – London : Routledge, 2000. – P. 238–256.
21. Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс ; При участии К. Бердсолл : Пер. с англ. Изд. – 2-е, полностью перераб. и доп. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.
22. Fournier A. Patriotism, order and articulations of the nation in Kyiv high schools before and after the Orange Revolution / A. Fournier // Journal of Communist Studies and Transition Politics. – 2007. – № 1. – P. 101–117.
23. Davies I. Good citizenship and educational provision / I. Davies, I. Gregory, R. Shirley. – London : Falmer Press, 1999. – 150 p.
24. Hahn C. School influences and civic engagement / L. Sherrod, C. Flanagan, R. Kassimer // Youth activism : An international encyclopedia. – Westport, CT : Greenwood Press, 2005. – P. 556–562.
25. Думки українських учнів про громадянську освіту та вивчення суперечливих питань / Громадянська освіта – Україна. – Режим доступу до док.: URL: http://www.civiced.org.ua/docs/Student%20views%20summary_UKR.doc. – Назва з екрана.

A. Tereshchenko

LEARNING CITIZENSHIP EDUCATION IN UKRAINE: HIGH-SCHOOL PUPILS' EXPERIENCES AND SUBJECT RELEVANCY

Based on empirical research conducted during 2005–2006 academic year in Luhansk and Lviv regions, this article explores the problems of introducing citizenship education in secondary schools of Ukraine. The author analyses students' perceptions of the subject and also explores the general problems regarding the formation of youth citizenship through schooling.

УДК161/162+378

Дуцзяк І. З.

МИСЛЕННЄВА ПРАКТИКА У СЕРЕДНІЙ ШКОЛІ ЯК ОСНОВА ВИВЧЕННЯ ЛОГІКИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Обґрунтовано важливість формування курсів логіки для вищих навчальних закладів на основі мисленнєвої практики у середній школі. Викладено результати дослідження різних форм абстрактного мислення (означень, класифікацій, умовиводів та ін.), які в явному чи неявному вигляді містяться в підручниках для середньої школи. Сформульовано основні напрями використання цих знань у процесі викладання логіки у вищих навчальних закладах.

Суть та актуальність теми дослідження

На зміст і форму викладання логіки у вищих навчальних закладах впливає низка чинників. Мабуть найважливішими з них є сукупність досягнутих у цій галузі знань і те, які саме завдання ставить перед собою педагог у процесі викла-

дання дисципліни. Водночас навіть тоді, коли два викладачі ставлять перед собою однакові завдання, скажімо, навчити студента свідомо застосувати абстрактне мислення, виклад логіки у них може істотно відрізнятись через різні тлумачення предмета логіки та її зв'язків з суміжними

дисциплінами. Наприклад, до систематичного запровадження в логіку методів математики (що розпочалося в XIX ст. з праць Джорджа Буля), вважали, що предметом логіки є закони мислення людини, які дуже часто тлумачили як щось апріорно закладене в людський мозок. Тому, на думку вчених того періоду, треба дослідити мислення людини, щоб виявити зазначені закони для уможливлення свідомого їх використання. Таке розуміння накладало відбиток на стиль викладу логіки. Зі зростанням застосування математичних методів у логіці утвердилось уявлення про те, що закони мислення не закладені в мозку, що їх треба обґрунтовувати методами математики. Відповідно, під час викладання логіки визначальним ставав той чи той формальний апарат, за допомогою якого обґрунтовували правила міркувань (наприклад, логіка висловів, логіка предикатів та ін.). Зрештою відкинули аналіз практики міркувань як джерело інформації, актуальної для логіки. Однак надзвичайно бурхливий розвиток логіки, значною мірою зумовлений власне застосуванням методів математики, призвів до формування великої кількості різних методів логіки різного ступеня складності. Як наслідок, цілком обґрунтовано виникло питання, котрі з цих методів людина може застосовувати без якихось додаткових засобів (без виконання міркувань у вигляді записів послідовностей формул, без використання обчислювальних машин та ін.). Іншими словами, виникла потреба виявлення того найпростішого логічного інструментарію, який людина опанує і застосовує незалежно від систематичного вивчення логіки, власне для того, щоб навчитися виконувати ці дії. Отже, щоб навчити студента мислити свідомо, треба насамперед виявити всі ті дії мислення, які він виконує поза контролем свідомості.

Наведене вище обґрунтування досліджень, які доцільно впровадити в педагогіці логіки, можна доповнити також нижче викладеними міркуваннями. Коли студент починає вивчати логіку, то цьому передують засвоєння норм мислення під час навчання в школі та в побутовому спілкуванні. Тому викладання логіки повинно спиратися саме на цей матеріал мислення. В іншому разі студент сприйматиме логіку як штучну дисципліну, що дуже фрагментарно охоплює реальне мислення, бо студент не «впізнає» в тому, що його вчать на заняттях з логіки, з чим він ознайомлюється в підручнику з логіки, той досвід мислення, який він набув попередньо в школі та вдома. Студент сприймає це психологічно як відчуття певної невідповідності (в контексті обіцянки в перших реченнях підручника, чи лекції – навчитися свідомо мислити) між тим матеріалом із логіки, що він опанує і тими уявленнями про мислення,

які формуються в нього шляхом рефлексії над попереднім мисленнєвим досвідом.

Наведені міркування стали підставою для формулювання теми розвідки – аналіз мисленнєвого досвіду студента, сформованого в нього під час навчання в середній школі та в побуті. Результати такого дослідження можуть бути використані й під час створення навчальних видань із логіки (у тому числі, призначених для самоосвіти), і під час викладання цієї дисципліни студентам. Використання прогнозованих результатів такого дослідження може значно підвищити ефективність засвоєння логіки під час її систематичного опанування. Водночас задекларована проблема дуже трудомістка, тому в цій статті містяться результати лише початкового аналізу підручничкового матеріалу середньої школи.

Аналіз ступеня опрацювання проблеми

Сформульовану тему можна вважати недослідженою. Щодо цього можна навести такі міркування:

1. На сторінках праць міжнародної конференції з методики викладання логіки, проведення якої раз на два роки організують фахівці з логіки Київського національного університету ім. Тараса Шевченка (відбулось уже чотири такі конференції), відсутні міркування на згадану тему [1–4].

2. Підтвердженням недослідженості зазначеної теми може бути також такий факт: очевидно, що метою подібного дослідження є формування основи для створення навчальних видань з логіки – вони мали б ґрунтуватися на тих логічних формах, схемах, які містяться в підручничковому матеріалі середньої школи. Водночас на підручнику з логіки, сформовані на таких засадах, автор не натрапив.

3. Можна переконливо стверджувати, що український підручничковий матеріал не вивчений в аспекті того, які логічні схеми там містяться, а якраз це важливо для вищої школи України, бо українським викладачам треба створювати навчальні видання (йдеться не тільки про логіку) саме для українських студентів, тобто тих, які вчилися за шкільними підручниками, затвердженими МОН України.

4. Актуальними для проведення вказаного дослідження є праці, розпочаті Ж. Піаже, щодо розвитку логічних форм мислення в дитини. Для створення якісного підручника з логіки треба мати якнайповнішу картину розвитку логічних форм мислення від народження дитини до досягнення нею юнацького віку, коли вивчають логіку в вищому навчальному закладі.

Методика дослідження

Методика сформульованої проблеми полягає в тому, що треба опрацювати всі навчальні видання (принаймні підручники) для середньої школи задля виявлення:

1. Які знання з логіки надають учням у явному вигляді?
2. Які знання з логіки надають учням в неявному вигляді?
3. Які логічні операції формуються та закріплюються під час виконання практичних завдань у процесі вивчення тієї чи іншої дисципліни?
4. Які з тих математичних знань, що застосовують у логіці, надають учням у процесі вивчення математики та інформатики?

Водночас, як було зазначено, у цій розвідці буде виконано лише аналіз проблеми, окреслено шляхи її розв'язання та частково здійснено розгляд шкільних підручників щодо вмісту в них у явному чи неявному вигляді знань з логіки, позаяк всебічне вивчення цієї проблеми передбачає аналіз усіх шкільних підручників (у тому числі різних авторів), що є дуже трудомістким завданням, виконання якого потребує значних спільних зусиль фахівців із різних галузей знань.

Під час проведення такого дослідження виникає кілька методичних проблем, щодо яких треба визначитися, це, зокрема:

1. Як чинити, якщо протягом навчального року в різних школах використовують різні навчальні видання (різні підручники)? Тоді треба опрацювати всі задіяні у навчальному процесі підручники для виявлення спільної інформації з певної дисципліни для певного класу, і ті, що специфічні для кожного конкретного підручника. Як наслідок, з'ясуються ті схеми міркувань, з якими мали ознайомитись усі студенти під час навчання в школі, і ті, ознайомленість з якими можна оцінювати за певним ступенем імовірності.

2. Зміна кількості років у навчанні призводить тільки до того, що один і той самий матеріал можуть вивчати в різних класах. Водночас для сформульованої мети (виявити логічні знання, які учні опановують явно чи неявно під час навчання в школі) той факт, в якому саме класі учні ознайомилися з певним типом міркувань, не має принципового значення.

3. Предметом аналізу можуть бути як актуально використовувані підручники, так і підручники, за якими навчали раніше, або за якими навчають в інших країнах – у цьому випадку можна виявити максимально ефективні, логічно коректні форми міркувань, які доцільно використовувати в навчальному процесі.

4. Оптимально, щоб описане дослідження проводили спільно фахівець із спеціальної дисципліни і фахівець з логіки – тоді можна забезпечити коректність аналізу і з погляду логіки, і з погляду відповідної галузі знань.

Результати дослідження

Внаслідок проведеного дослідження виявлено:

1. У підручниках для середньої школи міститься досить велика кількість відомостей з логіки в явному вигляді. Водночас ці дані не викладено послідовно одним текстом, а фрагментарно розпорошено у підручниках з різних дисциплін, під час навчання у різних класах і в різних проміжках часу протягом навчального року. Зокрема, у підручниках з алгебри та геометрії містяться початкові відомості щодо доведень. На заняттях з геометрії опановують доведення теорем з аксіом, на заняттях з алгебри опановують доведення перетворюючи тотожні вирази. Загалом у підручниках з алгебри та геометрії міститься величезна кількість прикладів і задач на доведення.

Деякі відомості з логіки учні засвоюють також під час вивчення української та чужоземних мов. Так, вивчаючи частини мови, учні опановують низку слів, які мають логічне значення – скажімо, прийменники для позначення просторових, часових, причинових та інших відношень, прислівники, сполучники, модальні слова. Під час вивчення синтаксису, учні опановують, наприклад, різні типи простих речень, складносурядні та складнопідрядні речення, мисленнєві відповідники цих форм думки досліджують в логіці.

2. Ще більше відомостей з логіки (порівняно з тими, які в явному вигляді), викладено в шкільних підручниках у неявному вигляді. Наприклад, усі без винятку підручники (одні більшою мірою, інші меншою) насичені різного роду доведеннями (прямими й непрямыми, дедуктивними й недедуктивними), класифікаціями, означеннями, питаннями (спонуканнями до інформаційної дії), спонуканнями до неінформаційної дії, узагальненнями, міркуваннями за аналогією, прикладами причинових відношень, різного роду відношень зумовлення, просторових, часових та інших, які є предметом логічного аналізу.

3. У підручниках з математики та інформатики наявні також деякі відомості про той математичний апарат, який використовують у логіці. Зокрема про частину булевих функцій, про необхідні та достатні умови, відношення між множинами. Під час викладання інформатики вводять також умовний оператор простого розгалуження «Якщо..., то..., інакше...», який має зміст еквівалентності.

4. Логічне мислення розвивається і під час виконання школярами завдань письмового чи усного викладу (реферування, переказування) чи аналізу якогось тексту (такі завдання є на уроках історії та літератури). Досить докладний аналіз різних аспектів розвитку норм мислення під час вивчення історії навів І. Я. Лернер [6, 83–84].

Не всі теми підручника з логіки (орієнтовано на підвищення культури мислення) однаково мірою мають відповідний матеріал (в явному чи неявному вигляді) в шкільних підручниках. Зокрема, в шкільних підручниках можна віднайти дуже мало інформації про суперечності. Водночас таке відношення між відомостями як суперечність відоме кожному починаючи з дитинства, з особистої практики мисленнєвої діяльності.

У результаті проведеного дослідження виявлено також різні джерела виникнення відчуття розриву між обіцяним з боку носіїв знань з логіки (навчити мислити, тобто розв'язувати різні пізнавальні задачі) і тим знанням з логіки, яке отримує студент. Перелік цих джерел є водночас переліком тих дій, внаслідок виконання яких можна істотно підвищити ефективність викладання логіки.

Одна з основних форм мисленнєвої діяльності школяра, а згодом і студента – це розв'язування задач. Якщо його (школяра чи студента) мають навчити мислити, то це мало б стосуватися передусім розв'язування всіх основних типів задач: на знаходження невідомої величини (такі задачі є в математиці, фізиці, хімії), на побудову (такого типу задачі є в геометрії, алгебрі та інформатиці), на доведення та на дослідження. А кожен, хто вчиться, звичайно хотів би досконали оволодіти цим умінням, позаяк хотів би бути і розумним (а в перспективі – висококваліфікованим фахівцем) і тим, кого хвалять за добру успішність. Однак про цю, належну до найголовніших, мисленнєву діяльність у книжці з логіки немає жодної інформації. Узагальнюючи, треба сказати, що одним із значних джерел формування розриву між реальним та очікуваним змістом підручників (чи університетських викладів) з логіки є значна невідповідність між множиною реально виконуваних школярами мисленнєвих дій і тією множиною мисленнєвих операцій, яких навчають студента (колишнього школяра) в курсі логіки.

Варто зазначити, що формальна структура розв'язування задач на доведення практично тожжна формальній структурі розв'язування задач на встановлення невідомої величини. Розглянемо насамперед послідовність дій під час розв'язування задач на доведення. Нехай дано a_n – твердження про ознаку, яку має досліджуваний

об'єкт. Треба довести c . (Підставою для введення зазначених позначень є початкові літери таких термінів: a – антецедент (попередній член, тобто умова); c – консеквент (наслідок).)

Початком доведення повинен бути пошук умов істинності висновку, тобто твердження c . Нехай знайдено, що умовою істинності висновку c може бути твердження a_1 , що фіксують виразом ($a_1 \rightarrow c$). Водночас невідомо, чи істинним є твердження a_1 . Тому наступним кроком доведення є пошук умови істинності твердження a_1 . Нехай знайдено і таку умову (позначимо її a_2). Отже, маємо наступне умовне твердження: ($a_2 \rightarrow a_1$). Тепер треба підтвердити істинність твердження a_2 . Цей процес пошуку умов істинності антецедентів умовних тверджень продовжуватимемо до того часу, поки не виникне потреба обґрунтувати істинність твердження a_{n-1} , умовою істинності якого є твердження, задане в умові задачі, тобто a_n . З виконанням цієї останньої дії доведення завершується.

Розв'язування задач на встановлення невідомої величини виконують за подібною схемою. Нехай в умові задачі задано параметр досліджуваного об'єкта a_n . Треба знайти значення параметра c . Послідовність дій така сама, як і в разі доведення. Починати розв'язування треба з пошуку формул, які містять величину, значення якої треба встановити. Нехай знайдено, що $c = f_1(a_1)$. Однак значення величини a_1 (це може бути низка величин) в умові задачі не задане. Тому треба шукати формулу, в якій зафіксовано залежність величини a_1 від якихось інших величин, наприклад, $a_1 = f_2(a_2)$. Тепер треба знайти значення a_2 . Цей процес продовжуватимемо до того часу, поки не прийдемо до потреби встановити значення величини a_{n-1} , яка залежить від величини a_n , заданої в умові задачі. З виконанням цієї останньої дії, отримуємо значення шуканої величини.

Наведені схеми міркувань під час розв'язування задач на доведення чи встановлення значення невідомої величини досить прості та універсальні. Опанування їх дає змогу не тільки встановити зв'язок логіки з попереднім та актуальним мисленнєвим досвідом, а й підвищує ефективність розв'язування подібних задач, збільшуючи частку свідомо виконуваних пізнавальних дій.

У процесі викладання логіки є багато інших випадків, коли викладач має підстави звернути увагу студентів на зв'язок між тими відомостями з логіки, які він їм дає, і попереднім їх мисленнєвим досвідом. Скажімо, школярам, під час вивчення доведень, виконуваних з аксіом (у курсі геометрії в сьомому класі), вводять поняття *означення*. Крім того, упродовж усіх років навчання, учні опановують поняттєвий апарат з різних

галузей знань, а цей процес супроводжується наведенням означень. Переглянувши шкільні підручники, легко переконатись, що школярі протягом навчання ознайомлюються з тисячами означень. Тобто під час вивчення теми «означення» в курсі логіки студент, насправді, ознайомлюється з тим, що йому частково відоме. У цьому випадку важливо звернути увагу студента на те, що він раніше часто мав справу з означеннями і надалі під час навчання у вищому навчальному закладі постійно ознайомлюватиметься з різними означеннями. Актуалізація цього зв'язку формуватиме в студента позитивне ставлення до дисципліни як такої, що формує важливі знання про ту діяльність, яку він (студент) справді виконував будучи школярем і виконує зараз; однак досі він робив це поза контролем свідомості, а відтепер має змогу навчитися робити зазначені дії свідомо, а отже, швидко, правильно і найдоцільнішим способом.

Отже, одним із джерел відчуття невідповідності того, що вивчають у курсі логіки, з уявленнями про мислення є те, що викладач переважно не звертає увагу на зв'язок між матеріалом, який він викладає, та попереднім мисленнєвим досвідом студента. (Про це можна стверджувати принаймні на підставі ознайомлення з підручниками з логіки.) У разі демонстрування зазначених зв'язків студент сприймав би отримувани відомості з логіки як щось відповідне попередньо опанованим формам мислення. Якщо ж в явному вигляді викладач не встановлює такі зв'язки, то марно сподіватися, що це зробить сам студент.

Ще одне джерело сприйняття логіки, як чогось дещо відірваного від реального мислення, є те, що у курсі логіки вивчають певні правила, зазвичай найпростіші. Якщо розв'язують складніші задачі, то вони часто подають відразу в формалізованому вигляді і завжди без зв'язку з тими схемами міркувань, з якими студент мав справу будучи школярем. Водночас найдоцільніше продемонструвати студенту саме ті схеми міркувань (принаймні найпоширеніші з них), які траплялися йому раніше, під час навчання в середній школі. Саме тоді студент сприйматиме правила логіки, як реальні схеми мислення, ті схеми міркувань, що він може відновити у своїй пам'яті, згадуючи вивчене у школі. Крім того, він «побачить» ще один аспект опанованих раніше знань: схему міркувань, шляхом використання якої отримано той чи інший висновок.

Розглянемо таке міркування з підручника з фізики [5, 6]: «З підвищенням температури, внутрішня енергія тіла збільшується, бо зростає середня швидкість, а отже і кінетична енергія молекул цього тіла». Для відтворення структури наведених вище міркувань (відновивши пропущені ланки) введемо такі позначення:

- 1) a – температура тіла підвищується;
- 2) b – середня швидкість молекул тіла збільшується;
- 3) c – середня кінетична енергія молекул тіла збільшується;
- 4) $(d_2 > d_1)$ – сумарна кінетична енергія молекул тіла збільшується; тут d_1 і d_2 – сумарна кінетична енергія молекул тіла, відповідно, до і після нагрівання;
- 5) $(e_1 = e_2)$ – інші види внутрішньої енергії залишаються незмінними; тут e_1 і e_2 – сума всіх видів внутрішньої енергії тіла, крім сумарної кінетичної енергії молекул тіла, відповідно, до і після нагрівання;
- 6) $(f_2 > f_1)$ – внутрішня енергія тіла зростає; тут f_1 і f_2 – внутрішня енергія тіла, відповідно, до і після нагрівання; $f_1 = d_1 + e_1$; $f_2 = d_2 + e_2$.

Запишемо формально аналізоване міркування. Розміщеному на початку висновку «З підвищенням температури, внутрішня енергія тіла збільшується» відповідає вираз $(a \leftrightarrow (f_2 > f_1))$. Після висновку зазначена послідовність засновків, з яких отримано цей висновок (те, що розміщене після слова «бо»). Словами цю послідовність засновків у повному вигляді можна записати так: «Якщо підвищується температура тіла, то збільшується середня швидкість молекул цього тіла. Якщо збільшується середня швидкість молекул тіла, то збільшується середня кінетична енергія молекул тіла. Якщо збільшується середня кінетична енергія молекул тіла, то збільшується сумарна кінетична енергія молекул тіла. Якщо збільшується сумарна кінетична енергія молекул тіла, а інші види внутрішньої енергії цього тіла залишаються незмінними, то внутрішня енергія тіла зростає». Цю послідовність тверджень можна відтворити таким формальним записом:

$$(a \leftrightarrow b) \wedge (b \leftrightarrow c) \wedge (c \leftrightarrow (d_2 > d_1)) \wedge ((d_2 > d_1) \wedge (e_1 = e_2)) \leftrightarrow ((d_2 + e_2) > (d_1 + e_1)) \equiv (f_2 > f_1).$$

Якщо розмістити спочатку засновки, а потім висновок, то отримаємо таку схему:

$$(a \leftrightarrow b) \wedge (b \leftrightarrow c) \wedge (c \leftrightarrow (d_2 > d_1)) \wedge ((d_2 > d_1) \wedge (e_1 = e_2)) \leftrightarrow ((d_2 + e_2) > (d_1 + e_1)) \equiv (f_2 > f_1) \vdash (a \leftrightarrow (f_2 > f_1)).$$

Під час виведення використано два правила:

1) правило транзитивності – кожен із чотирьох засновків містить еквіваленцію, тож відбувалась послідовна заміна консеквента попереднього засновку антецедентом наступного за схемою: $(x \leftrightarrow y) \wedge (y \leftrightarrow z) \vdash (x \leftrightarrow z)$;

2) Міркування на підставі кількісних відношень: якщо якась величина (в аналізованому висновку йдеться про внутрішню енергію f) складена з двох частин (сумарна кінетична енергія молекул тіла та інші види внутрішньої енергії), одну з яких (сумарну кінетичну енергію молекул тіла) збільшити, а іншу лишити незмінною, то

згадана величина f збільшиться (внутрішня енергія тіла стане більшою від початкової). Формально це правило можна записати так: $((d_2 > d_1) \wedge (e_1 = e_2)) \leftrightarrow ((d_2 + e_2) > (d_1 + e_1))$, тобто $(f_2 > f_1)$.

Якщо студентам на лекціях та практичних заняттях наводити приклади, які подібні до згаданого, ґрунтуються на міркуваннях, з якими (чи з подібними на які) студент ознайомлювався будучи школярем, то це: 1) сприятиме засвоєнню поширених схем міркувань; 2) забезпечить упізнаваність засвоєваних знань щодо абстрактного мислення, яка під час викладання логіки є одним із найважливіших засобів формування позитивного ставлення до дисципліни. У випадку відсутності згаданої упізнаваності дуже важко досягнути позитивного ставлення студентів до логіки, важко уникнути риторичних питань «а для чого це нам?» Відповідь на подібне запитання буде переконливою тільки тоді, коли продемонстровано практичну необхідність, а отже застосовність цих знань. Застосовність знань з логіки можна підтвердити демонструючи, що її предметом є реальні процеси мислення. Водночас позитивне ставлення до дисципліни – один із визначальних чинників успішності її опанування студентом.

Підвищенню ступеню засвоєння знань з логіки, зменшуючи ступінь невідповідності між очікуваним від логіки та отримуваним під час її вивчення, може сприяти також доповнення знань з психології та гносеології таким чином, щоб дати синкретичні, цілісні знання про процес пізнання. З одного боку, під час вивчення логіки ознайомлюються лише з правилами абстрактного мислення, тобто виконуваного за допомогою знаків (шляхом мовлення). Предметно-дієве та наочно-образне мислення залишаються поза увагою логіків. З іншого боку, у багатьох випадках процес мислення містить низку етапів, лише частина з яких є предметом логіки. Водночас споживач знань з логіки (йому пообіцяли попередньо навчити формам та законам мислення) прагне навчитись ефективно і свідомо виконувати мислення в усіх його формах, а не опановувати лише одну (логічну) складову процесу пізнання. Знову ж, встановлення зв'язків з іншими компонентами пізнавальної діяльності, відтворення повної «картини» мисленнєвої діяльності – непросте завдання навіть для викладача чи науковця. Тому якщо залишити формування цілісної картини пізнавальної діяльності тому, хто вчиться, то треба очікувати, що така цілісна картина не буде створена, логіка засвоїться лише як частина пізнавальних дій, відокремлених від

системи різнорідних пізнавальних дій, з якими людина має справу в практиці пізнання. А отже, ефективність застосування засвоєних знань з логіки у практиці міркувань буде низька. Тож, для досягнення мети (навчити людину, зокрема студента, ефективно мислити) студентів треба дати знання про всі компоненти пізнавального процесу в їхньому взаємозв'язку.

Висновки

На підставі дослідження можна зробити важливі висновки для ефективнішого викладання логіки:

1. З метою формування позитивного ставлення до логіки, аналізу під час вивчення логіки міркувань, максимально наближених до практики реального мислення, доцільно встановлювати під час викладання логіки зв'язки між теоретичними та практичними знаннями, які опановують студенти, та мисленнєвою практикою навчального процесу в середній школі, зокрема зафіксованою у шкільних підручниках. Задля цього доцільно проаналізувати всі типи пізнавальних задач, які порівняно часто доводиться розв'язувати кожному у студентському віці, аби курс логіки охоплював всі основні типи пізнавальних задач, а отже, щоб курс логіки не був фрагментарним відображенням реальних форм навіть абстрактного мислення. Як приклад таких задач, можна вказати на наведену в статті формалізацію (її можна подати в загальнішому вигляді) процесів розв'язування задач на доведення та на встановлення невідомої величини.

2. Потрібно провести ґрунтовне дослідження усіх шкільних підручників для виявлення тих форм міркувань (використаних у цих підручниках), які найпоширеніші та найефективніші для засвоєння знань. Результати такого дослідження могли б бути використані для створення максимально ефективних підручників для середньої школи, а також для створення максимально ефективних навчальних видань з логіки для студентів вищої школи.

3. Доцільно модифікувати вивчення логіки студентами таким чином, щоб давати їм знання про цілісний процес пізнавальної діяльності, про весь арсенал засобів пізнавальної діяльності, який використовує людина під час пізнання, виконуваного поза контролем свідомості. Досягнута у підсумку можливість свідомого виконання пізнавальних дій в усіх можливих типах пізнавальних ситуацій зробить мислення максимально ефективним.

1. Проблеми викладання логіки і дисциплін логічного циклу : Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (13–14 травня 2004 р.). – Матеріали доповідей та виступів. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2004. – 126 с.
2. Логіка та багаторівнева система освіти : методологія та методика викладання. – Міжнародна науково-практична конференція (11–12 травня 2006 р.). – Матеріали доповідей та виступів. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2006. – 154 с.

3. Проблеми викладання логіки та дисциплін логічного циклу : Міжнародна науково-практична конференція (15–16 травня 2008 року) : Матеріали доповідей та виступів. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2008. – 199 с.
4. Проблеми викладання логіки та дисциплін логічного циклу : IV Міжнародна науково-практична конференція (13–14 травня 2010 року) : Матеріали доповідей і виступів. – К. : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2010. – 183 с.
5. Пьоришкін О. В. Фізика : Підручник для 8 класу середньої школи / О. В. Пьоришкін, Н. О. Бродіна. – К. : Рад. шк., 1982. – 192 с.
6. Лернер И. Я. Развитие мышления учащихся в процессе обучения истории / И. Я. Лернер. – М. : Просвещение, 1982. – 191 с.

Ig. Dutsyak

PRACTICE OF THOUGHT OF MIDDLE SCHOOL AS BASIS OF STUDY OF LOGIC IN HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS

Importance of forming of courses of logic for higher educational establishments on the basis of practice of thought at middle school is grounded. The results of research of different forms of abstract thought (determinations, classifications, deductions, but other), which in an obvious or non-obvious kind are contained in textbooks for middle school, are expounded. Basic directions of the use of these knowledges in the process of teaching of logic in higher educational establishments are formulated.

УДК. 355.232:057.36«377»

Кожедуб О. В.

ІСТОРИЧНИЙ ДОСВІД ОРГАНІЗАЦІЇ ВІЛЬНОГО ЧАСУ ТА ДОЗВІЛЛЯ ВИХОВАНЦІВ ВІЙСЬКОВИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ XVIII–XX СТОЛІТТЯ: ЗМІСТОВНИЙ АСПЕКТ

Здійснено огляд становлення змісту вільного часу та дозвілля вихованців військових навчальних закладів Російської імперії та Радянського союзу.

Актуальність теми. Керівництво військових навчальних закладів України, організовуючи змістовне дозвілля своїх вихованців, широко застосовує досвід, набутий навчальними закладами Російської імперії та Радянського Союзу.

Сучасний офіцер – це не лише професіонал, який володіє сумою військово-професійних знань, умінь і навичок, а й різнобічно розвинута особистість, яка має багатий внутрішній світ. Останній формується не тільки під час професійної підготовки, а передусім в просторі вільного часу. Саме різноманітність культурно-дозвіллевих уподобань вихованців ВНЗ України сприяє становленню їх як громадян із високим рівнем фізичного розвитку, із широким світоглядом та глибокими морально-етичними переконаннями.

В останні роки спостерігається збільшення видів культурно-дозвіллевої діяльності, що їх опановують сучасні українці. Активними учасниками такого процесу є і курсанти ВНЗ України. Проте сьогодні соціальні, психологічні, педаго-

гічні проблеми організації вільного часу та дозвілля вихованців ВНЗ непокоять учених менше, ніж аналогічні проблеми організації навчально-виховної діяльності. На жаль, не досліджено також і культурно-дозвіллеві орієнтації та запити курсантської молоді в сфері дозвілля. Дослідження впливу змістовного дозвілля на формування культури вільного часу вихованців ВНЗ потребує звернення до історії становлення інституту вільного часу курсантів.

Окреслена ситуація актуалізує **наукову проблему**, що полягає у невідповідності між необхідністю наукового обґрунтування методики організації вільного часу та дозвілля вихованців ВНЗ і браком наукових знань щодо історії розвитку інституту вільного часу курсантської молоді. Зважаючи на це ми поставили за **мету** заповнити цю прогалину та проаналізувати історичний досвід організації вільного часу та дозвілля вихованців вищих шкіл XVIII–XX століття.