

Отже, соціально-педагогічна робота з людьми похилого в Україні на сучасному етапі розвитку держави характеризується комплексним теоретичним усвідомленням феномена старості і старіння з точки зору його впливу на особистість і соціум, всебічним вивченням проблем людей похилого віку і соціуму, що “старіє” та їх взаємозалежності і взаємозв’язку. Актуальним стає наукове обґрунтування і технологізація практичної професійної діяльності щодо надання соціальної допомоги і підтримки людям похилого віку, введення нових форм і методів соціального обслуговування і забезпечення, розширення асортименту і стандартизації соціальних послуг, які надаються непрацездатним членам суспільства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Яцемирская Р.С., Беленькая И.Г. Социальная геронтология: Учебн. пособие для студ. высш. учебн. заведений. – М.: ВЛАДОС, 1999.- 224с.
2. Дыскин А.А., Танюхина Э.И. Социально-бытовая и трудовая реабилитация инвалидов и пожилых граждан. – М.: Логос, 1996 – 224 с.
3. Настольная книга специалиста: социальная работа с пожилыми / Демидова Т.Е. и др. – М., 1995. – 413 с.
4. Энциклопедия социальной работы: В 4 т. – М., 1994. – Т.2. – 634 с.

УДК: 371.3: [378.14:53]

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ УЧНІВ СТАРШОЇ ПРОФІЛЬНОЇ ШКОЛИ ДО ПРОДОВЖЕННЯ ФІЗИЧНОЇ ОСВІТИ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ

Мінаєв Ю.П., доцент

Запорізький національний університет

У статті йдеться про створення теоретичних і методичних засад одного з напрямків дидактики старшої профільної школи, який пов’язаний з актуальною проблемою підготовки учнів до продовження фізичної освіти.

Ключові слова: старша профільна школа, фізична освіта.

Мінаєв Ю.П. ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧАЩИХСЯ СТАРШЕЙ ПРОФИЛЬНОЙ ШКОЛЫ К ПРОДОЛЖЕНИЮ ФИЗИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ / Запорожский национальный университет, Украина.

В статье сообщается о создании теоретических и методических основ одного из направлений дидактики старшей профильной школы, который связан с актуальной проблемой подготовки учащихся к продолжению физического образования.

Ключевые слова: старшая профильная школа, физическое образование

Minaev Y. DEVELOPMENT OF UPPER SCHOOL PUPILS' READINESS TO CONTINUATION OF PHYSICS EDUCATION IN HIGH EDUCATIONAL INSTITUTIONS / Zaporizhzhya National University, Ukraine.

The paper reports elaboration of theoretical and methodical bases of the branch of didactics of the upper school that is concerned with the actual problem of pupils' training for the continuation of physics education.

Key words: upper school, physics education

Реформа системи освіти в Україні передбачає профільну диференціацію старшої ланки середньої школи. Така профільність є прогресивною світовою тенденцією. Але теоретичні та методичні засади профільного навчання почали активно розроблятися в Україні лише останнім часом.

Прийнятий Державний стандарт базової і повної середньої освіти узаконює поділ шкільного курсу фізики на дві частини у відповідності до поділу середньої школи на основну і старшу [6]. Науково-методичні засади навчання фізики в основній школі розроблялися на рівні докторської дисертації М.Т. Мартинюком. Серед напрямків, у яких варто продовжити дослідження, він назвав розробку й обґрунтування профільних курсів фізики в старших класах (для учнів, які вивчали базовий курс в основній школі) та адекватних їм методичних систем навчання [9].

Сучасна дидактика фізики старшої школи не може не включати різних напрямків, які б враховували профільність навчання [15]. Важливим для розбудови окремого напрямку є питання про перспективу продовження фізичної освіти у ВНЗ випускниками середньої школи відповідного профілю. Ця перспектива має впливати і на зміст, і на технології навчання.

Структура системи вищої освіти в Україні така, що кількість тих, хто буде продовжувати вивчати фізику у ВНЗ, значно перевищує кількість випускників спеціалізованих фізико-математичних шкіл. Що ж стосується шкіл інших профілів та таких, що не визначилися з профілем старшої ланки, то вони фактично склали з себе відповідальність за підготовку своїх випускників до продовження їхньої фізичної освіти. Зазначимо, що навіть у профільних фізико-математичних класах на теперішній час далеко не всі учні обирають фізику як навчальний предмет, з якого вони складатимуть випускний іспит. За існуючими правилами прийому до ВНЗ відмова від державної підсумкової атестації за курс повної середньої школи не позбавляє права на вступ навіть на ті спеціальності, де фізика є фундаментом фахової підготовки. Що ж стосується вступних іспитів до ВНЗ, то їхня планка в багатьох випадках уже знижена до неприпустимого рівня. Така ситуація загрожує руйнуванням системи продуктивної вищої освіти в Україні [17].

Отже, актуальною є прискорена розробка того напрямку дидактики фізики старшої школи, який має врахувати вимоги до майбутніх абітурієнтів ВНЗ, де за навчальними планами передбачається вивчення фізико-математичних дисциплін, бо вони є підґрунтям фахової підготовки. Вимоги, про які йдеться, повинні бути науково обґрунтовані з урахуванням ситуації, яка склалася, та спрямовуватися на виведення продуктивної освіти України з кризового стану.

Об'єктом дослідження виступила готовність учнів сучасної середньої школи до продовження фізичної освіти у вищих навчальних закладах.

Предметом дослідження став дидактичний аспект процесу формування готовності учнів старшої профільної школи до продовження фізичної освіти у ВНЗ.

Мета дослідження полягала у створенні дидактичних та методичних засад відповідної підготовки учнів, що надали б їй усвідомленості та належної цілеспрямованості.

Провідний концептуальний задум дослідження пов'язаний з існуванням якісної різниці у підготовленості абітурієнтів вищих навчальних закладів до продовження фізичної освіти, яка у процесі подальшого навчання призводить до помітного розшарування студентів за академічною успішністю з фізико-математичних дисциплін. Задум полягав у тому, що детальне з'ясування причин такої якісної різниці надасть можливість усвідомлено розробляти технологію підготовки учнів середньої школи до продовження фізичної освіти.

Робочі гіпотези, які висувалися і перевірялися в ході дослідження, умовно можна поділити на дві категорії. Гіпотези першої категорії стосуються причин зазначеного нами явища, яке зараз спостерігається в багатьох вищих навчальних закладах, де за навчальними планами студенти вивчають фізико-математичні дисципліни. Гіпотези

другої категорії стосуються конструктивних ідей щодо напрямків розробки технології підготовки учнів сучасної середньої школи до продовження фізичної освіти.

Провідною гіпотезою першої категорії була така: якісна різниця в підготовленості абітурієнтів до продовження фізичної освіти полягає в тому, що вони знаходяться на різних стадіях когнітивного розвитку (за Піаже), і, відповідно, керуються різними стратегіями у засвоєнні навчального матеріалу з фізико-математичних дисциплін. Інші гіпотези цієї категорії стосувалися окремих елементів організації навчального процесу, що позитивно або негативно впливають на розвиток когнітивної і емоційно-вольової сфер учнів, які планують продовжувати фізичну освіту у ВНЗ.

Провідною гіпотезою другої категорії була така: орієнтація навчально-виховного процесу на формування і розвиток в учнів сучасної середньої школи критичного мислення дозволить за 3-4 роки, що передують вступу до ВНЗ, вивести їх на необхідний для успішного продовження фізичної освіти рівень когнітивного і емоційно-вольового розвитку. Інші гіпотези цього напрямку стосувалися деталей реалізації загального спрямування освітньої технології, що розроблялася. Зокрема, одна з гіпотез була пов'язана з доцільністю запровадження математичної підтримки поглибленого курсу фізики.

У цій статті ми маємо на меті, посилаючись на результати нашого дослідження, *обґрунтувати вибір змісту і методів навчання в старшій профільній школі у світлі перспективи продовження фізичної освіти.*

Як ми вже зазначали, Державний стандарт базової та повної середньої освіти узаконює формулу “3+3” для навчання фізики у середніх школах України. Після базового трирічного курсу фізики в основній школі передбачається вивчення варіативних курсів у старшій школі.

Чого треба навчати учнів старшої школи після того, як вони засвоять цілком завершений базовий курс основної школи? Ми обстоюємо ту точку зору, згідно з якою відповідь на це питання має залежати від того, чи планується продовження фізичної освіти у вищій школі.

Чи потрібен у середній школі ще один “цілком завершений” курс фізики, якщо планується продовження фізичної освіти у ВНЗ? Один із головних аргументів завершеності (охоплення всіх основних розділів фізики) базового курсу полягав у тому, що треба привести навчання фізики у відповідність до поділу середньої школи на основну і старшу. У цьому був сенс, бо передбачалося, що в старшій школі вивчення фізики буде відбуватися згідно з профілем навчання, який свідомо обирається учнями після закінчення основної школи і має бути пов'язаним з планами одержання вищої освіти у відповідній галузі.

Якщо ж профіль старшої школи передбачає продовження вивчення фізики у ВНЗ, то в цьому випадку немає потреби вимагати завершеності у значенні “охоплення всіх основних розділів фізики”. На перший план виступає інша *завершеність*, без якої вивчення фізико-математичних дисциплін у вищій школі стає просто неможливим. Йдеться про завершеність кардинальної перебудови когнітивної, емоційної і вольової сфер учня. Зокрема, у когнітивному розвитку треба принаймні перейти на стадію формальних операцій (за Піаже).

Наші попередні дослідження відмінностей між студентами, які добре і погано навчаються з фізико-математичних дисциплін, довели існування значного обмежуючого впливу рівня розвитку формального мислення на академічні успіхи [1]. Виявилось також, що досліджувані групи студентів суттєво відрізняються за прийомами засвоєння навчального матеріалу: у кращих сформована логічна пам'ять

дорослої культурної людини, а невстигаючі намагаються скористатися дитячою механічною пам'яттю [2].

Випадків, коли б студенти з поганими показниками щодо формального мислення мали помітні успіхи у вивченні фізико-математичних дисциплін, ми не зустріли. А ось випадки, коли посередньо вчилися студенти, у яких із формальним мисленням усе гаразд, траплялися. Це свідчить про те, що для успішного навчання з фізико-математичних дисциплін перехід на стадію формальних операцій є необхідною, але недостатньою умовою. Подальше анкетування і бесіди зі студентами виявили принаймні дві проблеми, які заважають успішному навчанню тих, хто не зазнає труднощів з виконанням формально-логічних операцій.

По-перше, це недостатня інтеграція особистості (інтеграція розуму, емоцій і волі). А по-друге, недостатня математична підготовка і відсутність навичок застосування математичних знань для розв'язування фізичних питань.

Названі дві проблеми можуть бути одночасно вирішені за рахунок належного вибору змісту і методів навчання у старшій профільній школі. Провідним дидактичним принципом старшої профільної школи має стати принцип інтеграції на засадах профільної диференціації, який ми обґрунтували у попередніх роботах [10, 11]. У застосуванні до фізико-математичного профілю, у завдання якого і входить підготовка учнів до продовження фізичної освіти, цей дидактичний принцип вимагає налагодження інтеграційних зв'язків у першу чергу між фізикою та математикою. Існуючу неузгодженість програм із цих дисциплін треба рішуче подолати, скориставшись тією можливістю, яку надає прийнятий Державний стандарт у плані змін термінів вивчення окремих тем у межах старшої профільної ланки середньої школи.

Своєчасна математична підтримка поглибленого курсу фізики дозволяє не лише покращити знання учнів з фізики. Вона є засобом забезпечення сприятливих умов для формування і розвитку в учнів критичного мислення. А розвиток критичного мислення, у свою чергу, виводить навчання фізико-математичних дисциплін на якісно новий рівень, на *рівень самокерованого навчання* [12].

Експериментальна робота в умовах фізико-математичного ліцею підтвердила дієвість розробленої нами технології критичного мислення, яка передбачає налагодження інтегративних зв'язків між курсами математики, фізики та інформатики і спрямована на інтеграцію особистості учня, який стає здатним самостійно керувати своїм навчанням і свідомо обирає свій подальший шлях у житті [13].

Яким чином у цій технології здійснювався відбір змісту і методів навчання? За І.Я. Лернером, зміст освіти має відбивати соціальний досвід людства, який складається з чотирьох необхідних і достатніх елементів. У короткому формулюванні цей відомий перелік виглядає так: 1) знання; 2) досвід репродуктивної діяльності; 3) досвід творчої діяльності; 4) досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу [8]. Останнім часом, із становленням і поширенням парадигми особистісно орієнтованого навчання, дослідники в галузі дидактики все більше уваги приділяють третьому і четвертому елементам соціального досвіду. Відповідно, на перший план виходять дослідницький і евристичний (частково-пошуковий) методи навчання [3-5; 7; 16].

Але проголошення особистісно орієнтованого навчання стратегічним напрямком дидактики не призводить автоматично до адекватного вибору змісту і методів такого навчання. По-перше, названі методи вимагають для свого використання вельми високої кваліфікації учителів. По-друге, ці методи виявляються дієвими не для всіх учнів. З останньою тезою майже всі згодні, а ось щодо причин непридатності дослідницького і евристичного методів навчання для помітної частини учнів погляди різняться.

Ми обстоюємо ту точку зору, згідно з якою сприйнятливість учнів до названих методів навчання можна збільшувати. Це досягається, по-перше, тим, що передавання змісту перших двох елементів соціального досвіду відбувається не лише інформаційно-рецептивним і репродуктивним методами. А, по-друге, тим, що з перших двох елементів виділяється для першочергового засвоєння саме той зміст, оволодіння яким дозволяє підвищити самостійність учнів у навчанні. У випадку навчання фізики таким змістом, який підлягає першочерговому засвоєнню, є відповідний математичний апарат і закони формальної логіки. Усвідомлення цього положення і його реалізація в розробленій нами технології навчання дозволили організувати дійсно особистісно орієнтований підхід до кожного учня експериментального класу.

Виділення в перших двох елементах соціального досвіду частин, які безпосередньо пов'язані з розширенням можливостей учнів самостійно здобувати знання, і підсилення уваги саме до них призводять до того, що на перших порах обсяг декларативних знань з фізики зростає меншими темпами порівняно з традиційною технологією, що спирається на інформаційно-рецептивний і репродуктивний методи. Але через певний час (2-3 роки в умовах фізико-математичного ліцею) практично всі учні стають сприйнятливими до евристичного та дослідницького методів навчання і випереджають за рівнем деклараційних знань тих, хто навчався за традиційною технологією. Що ж до рівня засвоєння змісту третього і четвертого елементів соціального досвіду, то перевага учнів, що навчаються за технологією критичного мислення, стає очевидною.

Зазначимо, що запропонована нами досить проста математична модель нагромадження знань із навчального предмета [14] пояснює, чому стратегія “безпосереднього формування знань” може давати на початковому етапі навчання формально кращі результати порівняно з “розвивальною” стратегією, але через певний час поступається навіть за обсягом знань учнями фактичного матеріалу.

На цьому моменті варто зупинитися докладніше. На нашу думку, однією з суттєвих причин того, що інформаційно-рецептивний і репродуктивний методи залишаються найбільш вживаними до цього часу, є їхня результативність, яка відчувається відразу, бо учні досить швидко набувають знань, умінь та навичок з нової теми. З іншого боку, евристичний і дослідницький методи при застосуванні для навчання невідготовлених учнів ще довго не дають видимих результатів, бо потрібен певний час для формування в учнів тих ментальних структур, завдяки яким вони стають сприйнятливими до цих методів навчання.

Порівняння результатів застосування першої і другої групи методів навчання проводиться зазвичай надто рано, і воно виявляється не на користь евристичного і дослідницького методів. Тут треба врахувати і той факт, що таке порівняння проходить за результатами контролю знань, умінь та навичок (ЗУН), а зміни розміру зони найближчого розвитку (за термінологією Виготського) не досліджуються. Крім того, питання про те, що трапляється з плином часу із знаннями, вміннями і навичками, засвоєними за допомогою інформаційно-рецептивного і репродуктивного методів, залишається поза увагою.

Скасування обов'язкового випускного іспиту з фізики за курс середньої школи дозволяє не перейматися останнім питанням ані учням, ані вчителям. Щоб завчити матеріал однієї теми і пройти чергову тематичну атестацію, немає потреби в тих ментальних структурах, про які ми згадували, — цілком достатньо дитячої механічної пам'яті.

Однак, як показали наші дослідження, від ЗУН з фізики, здобутих за допомогою стратегії “безпосереднього формування знань”, практично нічого не залишається через один-два роки після їх засвоєння. З іншого боку, “розвивальна” стратегія, яка орієнтована на формування в учнів готовності до самостійного здобування предметних

знань, дає в кінцевому випадку виграш і в обсязі знань фактичного матеріалу, причому ці знання виявляються незрівнянно тривкішими. Висновки щодо змісту і методів навчання учнів старшої профільної школи у світлі перспективи продовження фізичної освіти у ВНЗ. Проведені нами теоретичні та експериментальні дослідження дозволяють стверджувати, що у дидактичному аспекті готовність учнів старшої профільної школи до продовження фізичної освіти у ВНЗ визначається в першу чергу рівнем розвитку тих ментальних структур, які необхідні для самокерованого навчання.

Педагогічна технологія, яка була створена і спрямовувалася на розвиток цих структур, пройшла апробацію в умовах фізико-математичного ліцею. Формуючий експеримент довів її дієвість. Провідним дидактичним принципом, яким ми керувалися, був висунутий і обґрунтований нами принцип інтеграції на засадах профільної диференціації.

Для першочергового засвоєння обирався той зміст соціального досвіду, який розширює можливості учнів щодо самостійного здобування знань. У випадку навчання фізики таким змістом є відповідний математичний апарат і закони формальної логіки. Конкретизація абстрактних логіко-математичних методів проводилася на фізичних прикладах.

Переважаючо використовувалися евристичний і дослідницький методи навчання. При цьому динаміка нагромадження деклараційних знань із фізики суттєво відрізнялася від тієї, що спостерігається при застосуванні інформаційно-рецептивного та репродуктивного методів. Початкова швидкість зростання обсягу знань фактичного матеріалу була меншою, але сама швидкість невпинно збільшувалася. Через певний час (у наших експериментах він становив 2-3 роки) зазначене відставання ліквідується за рахунок зростання здібностей учнів до самоосвіти і сприйнятливості до евристичного та дослідницького методів навчання. Перевірка залишкових знань, яка проводилася через 1-2 роки після початкового їх засвоєння, показала, що традиційна стратегія “безпосереднього формування знань” дає значно гірші результати порівняно із запропонованою нами технологією. Особливо різниця відчувається в кількості неправильних відповідей: учні, які навчалися із застосуванням інформаційно-рецептивного і репродуктивного методів, не помічають власних помилок.

Подальше успішне навчання учнів експериментальних класів у ВНЗ показало, що вони виявилися добре підготовленими до продовження фізичної освіти, чого не можна сказати про більшість їхніх однокурсників.

Перспективи подальшої роботи. Мова йшла лише про створення теоретичних і методичних *засад* одного з актуальних напрямків дидактики старшої профільної школи. Ґрунтовна розробка окресленого напрямку вимагає зусиль багатьох дослідників і практичних працівників освіти. Визнання актуальності та перспективності напрямку дидактики, теоретичні та методичні засади якої закладені автором монографії, дозволили б залучити нові сили до розв’язання проблеми, яка загострилася в Україні останнім часом і загрожує руйнуванням національної системи продуктивної вищої освіти з усіма подальшими негативними соціально-економічними наслідками.

ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьєва Н.І., Кенєва І.П., Мінаєв Ю.П. Залежність якості засвоєння школярами і студентами навчального матеріалу з фізики від рівня розвитку їхнього формального мислення// Збірник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. - Випуск 13. Серія: педагогічні науки: Збірник. - У 2 т. – Чернігів: ЧДПУ, 2002. - №13. – Т 2. – С. 167-172.
2. Афанасьєва Н.І., Кенєва І.П., Мінаєв Ю.П. Психологічний аналіз стратегій засвоєння навчального матеріалу з фізики// Теорія та методика вивчення

- природничо-математичних і технічних дисциплін: Збірник науково-методичних праць. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Випуск 5. – Рівне: РДГУ, 2002. – С. 98-102.
3. Благодаренко Л.Ю., Мініч М.І., Шут М.І. Особливості навчальної програми узагальнення знань з фізики для учнів 11-х класів в системі особистісно-орієнтованого навчання// Наукові записки. - Випуск 55. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2004. – С. 22-26.
 4. Галатюк Ю.М. Проектування творчих лабораторних робіт з фізики: деякі психолого-педагогічні та методичні аспекти// Збірник науково-методичних праць “Теорія та методика вивчення природно-математичних і технічних дисциплін”. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. - Випуск 4. – Рівне: РДГУ, 2002. – С. 27-32.
 5. Давиденко А.А. Методика розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики (теоретичні основи). – Ніжин: ТОВ “Видавництво “Аспект-Поліграф”, 2004. – 264 с.
 6. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Освіта України. – 20.01.2004 №5. – С. 1-13.
 7. Котельников Г.О., Сергеев О.В., Тищук В.І. Особливості використання лабораторних робіт з фізики дослідницького характеру в класах з поглибленим вивченням предмету // Збірник науково-методичних праць “Теорія та методика вивчення природничо-математичних і технічних дисциплін”. Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. Вип. 6 ;. – Рівне: РДГУ, 2002. – С. 20-27.
 8. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. — М.: Педагогика, 1981. — 186 с.
 9. Мартинюк М.Т. Науково-методичні засади навчання фізики в основній школі: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02/ Нац. пед. ун-т. – К., 1999. – 34 с.
 10. Мінаєв Ю.П. Про втілення принципу інтеграції в освітні стандарти профільної школи// Вісник Чернігівського державного педагогічного університету ім. Т.Г. Шевченка. – Випуск 3. Серія: педагогічні науки: Збірник. – Чернігів, 2000. – №3. – С. 88-92.
 11. Мінаєв Ю.П. Інтеграційні процеси в середній школі та ступенева педагогічна освіта // Наукові записки: Збірник наукових статей Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова / Укл. П.В. Дмитренко. О.Л. Макаренко, В.П. Сергієнко. – К.: НПУ, 2001. —С. 252-258.
 12. Мінаєв Ю.П. Технологія розвитку критичного мислення при навчанні природничо-математичних дисциплін// Збірник наукових праць. Педагогічні науки. – Випуск 32. – Ч. II – Херсон: Видавництво ХДПУ, 2002. – С. 85-90.
 13. Мінаєв Ю.П. Досвід практичної реалізації дидактичного принципу інтеграції на засадах профільної диференціації// Наукові записки. - Випуск 55. Серія: Педагогічні науки. – Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. – 2004. – С. 77-81.
 14. Минаев Ю.П., Самойленко П.И., Цыганок М.Н. Максимизация знаний: выбор образовательной стратегии методом математического моделирования// Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу “Среднее профессиональное образование” №3 (май 2001 г.) – С. 147-160.

15. Нечет В.І. Основи теорії навчання фізики в загальноосвітній середній школі. – Запоріжжя: АТ “Мотор Січ”, 1976. – 201 с.
16. Шарко В.Д. Рефлексивний підхід до навчання як умова впровадження особистісно-орієнтованих технологій// Збірник наукових праць. Педагогічні науки. Випуск 32. – Ч. 2. – Херсон: Видавництво ХДПУ, 2002. – С. 190-196.
17. Шульман Л. Плюс дебилизация всей страны (Система образования — ключ к созданию процветающей экономики)// Деловая Украина. – 2000. – №34 (162) – С. 1-3.

УДК: 37.013.42: [371.123+378.937]

ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КУЛЬТУРИ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕСІ ВУЗІВСЬКОГО НАВЧАННЯ

Пащенко С.Ю., к.пед.н., доцент

Запорізький національний університет

Стаття присвячена проблемі формування професійної культури соціального педагога в умовах сучасної вищої школи. Розроблено модель, проаналізовано і систематизовано компоненти змісту професійної культури і професійної діяльності соціального педагога.

Ключові слова: соціальний педагог, професійна культура, професійна діяльність.

Пащенко С.Ю. ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА В ПРОЦЕССЕ ВУЗОВСКОГО ОБУЧЕНИЯ / Запорожский национальный университет, Украина.

Статья посвящена проблеме формирования профессиональной культуры социального педагога в условиях современной высшей школы. Разработана модель, проанализированы и систематизированы компоненты содержания профессиональной культуры и профессиональной деятельности социального педагога.

Ключевые слова: социальный педагог, профессиональная культура, профессиональная деятельность.

Paschenko S.U. PROFESSIONAL CULTURE OF SOCIAL PEDAGOGUE'S FORMATION IN THE PROCESS OF GETTING HIGH EDUCATION / Zaporizhzhya National University, Ukraine.

The article is devoted to the problem of social pedagogues' professional culture forming in the conditions of modern high school. The models of professional culture and professional activity of social pedagogues are outworked. The elements of social pedagogues' professional culture have been analyzed and put into a definite system.

Key words: the social pedagogues', the professional culture, the professional activity.

Сьогодні у сфері освіти на перший план виходить високий рівень професійної культури вчителя, вихователя, соціального педагога як показник гуманізації навчання й виховання. Це можливо лише за умови подальшого оновлення, корекції та розвитку сучасної системи підготовки спеціалістів у вищих навчальних закладах, удосконалення навчально-методичних технологій цієї підготовки.

Зміст професійної культури у вітчизняній соціально-педагогічній школі розглядається з точки зору ставлення особистості соціального педагога до оточуючого світу і тому особливо виділяються такі його аспекти, які ми розглянемо у нашій статті: взаємовідносини людини та оточуючої природи; різноманітні трудові відносини та операційно-технологічна готовність до виконання своїх професійних обов'язків; правові відносини з людьми та суб'єктами соціально-політичних та економічних установ; відносини з державними установами та громадськими організаціями;