

містять ряд питань, розташованих у порядку зростання їхнього рівня складності, а для здійснення контролю виконання лабораторних робіт використовувалося усне опитування кожного слухача. Відпрацьовування нової теми на практичному занятті здійснювалося за допомогою сполучення проблемного викладення з наступною самостійною роботою слухачів під керівництвом викладача, що дозволяло вирішувати провідне дидактичне завдання цього етапу: розвиток практичного компонента технічного мислення тих, кого навчають.

Лабораторні роботи спрямовані на одержання навичок і вмінь майбутньої професії, а самостійна робота організується як на практичних заняттях, так і в процесі виконання лабораторних робіт, найчастіше це рішення нестандартних професійно-орієнтованих завдань. Традиційно навчальний фізичний експеримент по хвильовій оптиці включає дослідження різних явищ лише в оптичному діапазоні хвиль. Досвід роботи зі слухачами – фахівцями зв'язку показує, що знання, уміння й навички, придбані ними, стають більше міцнішими і різнобічними, якщо лабораторний практикум комплексний, де сполучаються експериментальні дослідження фізичних явищ одночасно у двох діапазонах хвиль – оптичному й радіофізичному. Комплексний лабораторний практикум дозволяє значно розширити коло досліджуваних фізичних явищ, досліджувати такі хвильові явища, які важко, а часом і неможливо, експериментально спостерігати в оптичному діапазоні хвиль. Широта явищ, досліджуваних експериментально, дозволяє запропонувати слухачам ряд творчих завдань.

Провідним дидактичним завданням наших занять ми вважаємо формування оперативності мислення, тобто здатності бачити особливість ситуації й актуалізувати ту об-

ласть знань, що відповідає умовам, що склалися. Отже, вибір методів пояснення матеріалу визначається двома основними цілями: забезпечення розуміння змісту знань про об'єкти й дії; забезпечення умов для розвитку логічних і творчих технічних здібностей тих, кого навчають.

#### Список використаних джерел:

1. *Ищенко Д.В.* Виховання курсантів вищих військових навчальних закладів у процесі навчання: Монографія. – Хмельницький: Вид-во АПВУ, 1998. – 216 с.
2. *Ягунов В.В.* Загальнодидактичні основи навчання військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України: Автореф. дис... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Ін-т педагогіки і психології проф. освіти АПН України. – К., 2002. – 34 с.
3. *Лернер И.Я.* Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей // Научное творчество / Под ред. С.Р.Микулинского и М.Г.Ярошевского. – М., 1969. – С.78-95
4. *Нецадим М.І.* Військова освіта України: історія, теорія, методологія, практика: Дис... д-ра пед. наук: У вигляді монографії. 13.00.04 / Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України. – К., 2004. – 720 с.
5. *Ильясов И.И.* Структура процесса обучения. – М., 1986. – 247 с.
6. *Зверева Н.М.* Как активизировать обучение в вузе? – Горький: Педагогическое общество РСФСР, 1989. – 72 с.

The article deals with some pedagogical aspects of utilization of problem method during studying of diffraction phenomenon by signalmen.

**Key words:** problem method, diffraction phenomenon, signalmen.

Отримано: 15.11.2007

УДК 372.853:53

Т.М. Попова

*Керченський морський технологічний університет*

### СУЧАСНІ ОСВІТНІ ПАРАДИГМИ І ДИДАКТИКА ФІЗИКИ

У статті розглядаються сучасні освітні парадигми як складові сучасної гуманістичної парадигми. Розглядаються напрямки розвитку дидактики фізики з точки зору впровадження культурологічної парадигми у навчально-виховний процес з фізики.

**Ключові слова:** парадигма, парадигмальний підхід, гуманістична парадигма.

Освіта і виховання є взаємозв'язаними соціально значущими феноменами, які виникли ще в античні часи і розвивалися впродовж всієї історії людської цивілізації. Взаємозв'язок одночасної освіти і виховання знайшов відображення у феномені, що носить назву "навчально-виховний процес". У наш час освіта і виховання є суспільно значущими засобами передачі від покоління до покоління накопичених людством наукових знань та соціального, культурно-історичного досвіду, основними факторами формування і одночасно умовами розвитку суспільства і держави, науки і культури. Виховання забезпечує історичну потребу суспільства у підготовці покоління, здатного реалізувати певні суспільні функції та соціальні ролі, що відповідають сформованим етнонаціональним традиціям, особливостям суспільно-історичної формації, певній ціннісній ієрархії. Навчання – це процес взаємодії вчителя і учня, в результаті якого забезпечується розвиток учня. І не викликає сумніву розуміння того факту, що необхідне поєднання навчання і виховання у педагогічній практиці сприяє розвитку та формуванню основних якостей та рис особистості, які відтворюються у вчинках і характеризують не тільки світогляд людини, а й соціальні, моральні позиції, індивідуальні устремління. Освіта і виховання є центральними ланками у системі, що обумовлює стабілізацію суспільства та рівень його культурного розвитку [3, с.25-30].

Великий вітчизняний педагог і хірург XIX століття М.І.Пірогов, замислюючись над підсумками своєї викладацької діяльності, звернув увагу на взаємозалежність результатів навчання і виховання. Він стверджував, що кожен майбутній спеціаліст "має потребу в попередній загально-

людській освіті". А слова: "Усі повинні спочатку навчитися бути людьми", – стали девізом його педагогіки [4, с.258].

**Таким чином, освіта і виховання є певним чином організована за посередництвом педагогів взаємодіяльність суспільства, держави з учнем або студентом, метою і результатом якої є розвиток особистості, формування науково-грамотного громадянина з емоційно-ціннісним ставленням до соціокультурних явищ сучасності.**

Суспільство ставить перед освітою і вихованням молодого покоління завдання, що вирішуються педагогікою у традиційній співпраці з філософією, етикою, естетикою, соціологією, психологією, методикою навчання і виховання і т.п. Результатом цієї співпраці є історично усталений парадигмальний підхід до пошуків психолого-педагогічної науки та напрямків її розвитку, який формувався та складався протягом століть, і у наш час зайняв визначальне місце у галузі методологічних та методичних досліджень. У психолого-педагогічній науці, системі освіти і виховання, і зокрема у дидактиці фізики парадигмальний підхід "...багато у чому ускладнив роботу практиків, але зробив її більш свідомою і цілеспрямованою" [2, с.95].

Провідні науковці-педагогі та методисти Ш.А.Амонашвілі, П.С.Атаманчук, В.С.Безрукова, О.В.Бондаревська, О.І.Бугайов, М.В.Головко, С.У.Гончаренко, В.Р.Льченко, Є.В.Коршак, Н.Б.Крилова, І.Я.Лернер, О.І.Ляшенко, Ю.І.Мальований, М.Т.Мартинюк, А.І.Павленко, О.Я.Савченко, І.С.Сергєєв, О.В.Сергєєв, В.П.Сергієнко, А.В.Хуторський, В.Д.Шарко, Є.М.Шиянов, М.І.Шут, І.С.Якиманська

та інші у своїх працях виокремлюють парадигмальний підхід як основу сучасних педагогічних досліджень.

Проте непоодинокі випадки, коли у педагогічних дослідженнях за теоретичну основу приймаються парадигмальні підходи, які "консервують" недоліки освітньої традиції та історично вичерпали себе, що ведуть до нерелевантних шляхів вирішення нових освітніх викликів. З іншої сторони, деякі теоретичні напрямки, що є конкретизованими наслідками парадигмальних положень, вважають за основні загальнозначущі норми, еkleктично поєднують з іншими. Інакше кажучи, відсутня єдність, цілісність та послідовність у педагогічних дослідженнях і теоріях.

**Метою** даної статті є порівняльний аналіз системи освітніх парадигм у сучасній дидактиці фізики, визначення провідних із них у справі реформування фізичної освіти.

Вперше під поняттям "*парадигма*" більше ніж півстоліття тому американський філософ науки Томас Кун запропонував позначати "визнані усіма науковці досягнення, які протягом певного часу дають науковому співтовариству моделі постановки проблем та їх розв'язання" [9, с.11]. Наукова парадигма відображає певну історичну наукову традицію, спільність загальнонаукових підходів до вирішення наукових проблем. "Закон, теорія, їх практичне застосування створюють моделі, з них виникають конкретні традиції наукового дослідження. Вчені, наукова діяльність яких будується на основі однакових парадигм, опираються на одні й теж правила і стандарти наукової практики. Така спільність установок і видима погодженість, яку забезпечують парадигми, являє собою передумови для нормальної науки, тобто для генезису і наступності у традиції того чи іншого напрямку в дослідженні" [9, с.29].

Не змінюючи основного смислу самого поняття, сучасні філософи науки розглядають наукову парадигму як "сукупність сталих і загальнозначущих норм, теорій, методів, схем наукової діяльності, яка пропонує єдність у тлумаченні теорії, в організації емпіричних досліджень та інтерпретації наукових досліджень" [15, с.512]. Зокрема у педагогічних науках В.С.Безрукова відзначає, що "парадигма в освіті – це знання про побудову педагогічного процесу, і прийнята педагогічним співтовариством як істина" [2, с.95].

Реформування освіти та оновлення освітньої системи безпосередньо пов'язане зі зміною освітньої парадигми, яка є відображенням дії сукупності теоретичних принципів на весь процес педагогічної діяльності [1]. У світовій та вітчизняній педагогічній практиці освітні парадигми історично формувались і змінювались не миттєво і стрибкоподібно, а протягом століть, визначаючи стабільний розвиток психолого-педагогічної науки. І.А.Колеснікова у роботі [6] ступені (етапи – *Т.П.*) історичного становлення педагогіки називає "педагогічними цивілізаціями", у рамках яких розвиваються педагогічні парадигми, що є основною умовою реформування їм сучасної освіти, і виокремлює такі історично сталі освітні парадигми:

- "*природна педагогіка*" (розвивалась у рамках "репродуктивно-педагогічної" цивілізації; відповідає первісному періоду; природа органічно вліталась у природний потік життя дитини і дорослого; кожна людина була причетною до передачі і отримання знань, вмінь, навичок, досвіду відношень, необхідних для виживання; у ході передачі досвіду трудової діяльності здійснювалось формування людського образу життя; навчання-виховання залежало від світосприйняття і світорозуміння вчителів);
- "*науково-технократична*" (розвивалась у рамках "креативно-педагогічної" цивілізації; головною цінністю є "точне" знання, нормою – дотримання чітких правил при передачі його учневі; актуальний девіз "Знання – сила", а критерієм істинності знання є тільки практика);
- "*езотерична*" (розвивалась у рамках як "репродуктивно-педагогічної", так і "креативно-педагогічної" цивілізації; таємна, прихована, призначена для присвячених; Істина незмінна й вічна: учніна – шлях, що веде до Істини, якої не можна навчити, до неї можна залучитися: "усвідомлення – сила"; сама людина стає основним органом інформаційної взаємодії з Всесвітом);

- "*гуманітарна*" (розвивалась у рамках цивілізації "педагогіки гуманізму"; формує відношення за типом "суб'єкт-суб'єкт"; учитель і учень постійно знаходяться в стані співробітництва і співтворчості; любов до людини, до дитини – є атрибутами професіоналізму, які породжують віру у творчі здібності і можливості кожного, а терпимість дарує педагогічну мудрість).

Аналогічну сукупність положень, підходів, методів навчання-виховання об'єднує парадигма, яку українські та інші російські науковці називають "гуманістичною".

За Н.В.Бордовською і А.О.Реаном до основних педагогічних парадигм відносяться:

- "*знаннява*" (має вплив на визначення завдань освіти у взаємозв'язку з розвитком практичного і теоретичного досвіду людини);
- "*культурологічна*" (орієнтує на засвоєння елементів культури, навчання, поведінки, спілкування. У зв'язку з розвитком культури і суспільства спектр елементів культури постійно розширюється, до нього додаються і оволодіння основами фізичної і естетичної культури, екології, економіки тощо);
- "*технократична*" (знаходить прояв у своєрідному світогляді, основними рисами якого є верховенство засобів над ціллю, задач освіти над сенсом, технології цивілізації над загальнолюдськими інтересами, техніки над цінностями);
- "*гуманістична*" (визначає людину вищою цінністю, орієнтує на зміни образу мислення людини, ґрунтується на гуманістичних моральних нормах, співпереживанні, співпраці);
- "*соціетарна*" (орієнтує на еталонні принципи державного керівництва суспільством, що визначають характер і мету виховання і освіти);
- "*людино-орієнтована*" або "*антропологічна*" (враховує інтереси та індивідуальні особливості дитини, батьків та педагогів; проголошує людину неминущою цінністю);
- "*недоцентристська*" (розглядає процеси виховання і навчання як головні фактори розвитку дитини, де головна роль відводиться вчителю);
- "*дитиноцентристська*" (орієнтує на створення сприятливих умов щодо розвитку індивідуально-особистісних особливостей, здібностей і інтересів дитини) [3, с.30-31].

Відзначимо близькість і навіть спільність наведених у класифікації окремих узагальнених ознак гуманістичної, антропологічної та дитиноцентристської освітніх парадигм.

За висновками В.С.Безрукової [2, с.97-105] існують такі освітні парадигми:

- "*досвідно-практичного навчання з містико-ритуальними елементами*" – "*езотерична*" (виникла у первісні часи; у рамках цієї парадигми містицизм земних предметів і дій людини був методом наділення смислом та згорання великої інформації у більш вагомій блоці знань, а також і засобом їх зберігання. Ця парадигма пішла в минуле, але залишилися містико-ритуальні елементи, які ще присутні на початку і в кінці уроку, при проведенні свят, у родинному вихованні, тощо);
- "*калокагативна*" (від грецького слова "калокагатія" – всебічний розвиток особистості у державних умовах; зародилась у Древній Греції, де родинне виховання замінювалось державним. У спадщині від парадигми нам залишилися ідеї всебічного розвитку людини, спеціальної підготовки вчителя, деякі методи навчання: бесіди, міркування вголос, система діалогу);
- "*догматичного навчання*" (виникла у часи середньовіччя; у її основі лежали ідеї вивчення людиною християнських догм як моральних законів людського буття. Догматична система довела до досконалості ідею визначення "стандарту освіти", базового знання. До головних джерел знання відносились книги Біблії);
- "*пояснювально-ілюстративного навчання*" (виникла у часи Просвітництва в Європі і зв'язана з появою масової книги – підручника; методична система будується на розповіді вчителя, пояснення матеріалу. З'явилися навчальні екскурсії, знайомство з промисловим об'єк-

том і практика на робочому місці, експеримент, що відтворюються на уроках);

- "адаптивного навчання" (орієнтує на пристосування до людини як соціальної істоти, до її потреб і можливостей, практико-орієнтовану мотивацію учіння, прихильність учителя і учня один до одного; диференціація та інтеграція навчання, профільне навчання має коріння в системі адаптивного навчання).
- "розвивального навчання" (полягає у підвищенні темпів розвитку природних можливостей людини, складанні спеціальних методик навчання і освітніх технологій, вимагає особистісно-професійного розвитку вчителя);
- "культурологічна" або "культурно-історична" (полягає у збереженні етнокультурних особливостей народів різних національностей незалежно від того, в якому культурному та соціальному середовищі вони проходять навчання").

Відзначимо доповнюючий мультикультурний характер визначення культурологічної освітньої парадигми у наведеній класифікації, порівняно з попередньою. Але найбільш повне і обгрунтоване сучасне визначення культурологічної освітньої парадигми знаходимо у Н.Б.Крилової, в основі якої лежать цінності індивідуальної культуровідповідної, продуктивної і мультикультурної освіти; для пояснення цієї парадигми використовуються варіативні, ймовірні, багатомірні, полісистемні уявлення про культуру. Культурологічна парадигма освіти наголошує активне і критичне освоєння дитиною способів ціннісного, морального, рефлексивного образу думок у процесі пізнання, поведінки та діяльності; забезпечення продуктивної, соціально-орієнтованої діяльності і творчої взаємодії співробітництва дітей і дорослих на основі рівноправності старшого та молодшого; створення умов для самоосвіти, самовизначення і самобудування кожної дитини як особистості та індивідуальності [7, с.4-5].

Змістовний порівняльний аналіз визначень гуманістичної і культурологічної освітніх парадигм вказує на їх спорідненість.

І.С.Сергеевим виокремлюється п'ять освітніх парадигм [13, с.120-124]:

- "ЗУНівська" (головний вид діяльності – отримання знань, умінь, навичок на основі "поглиблення" різноманітних навчальних програм, що перевищує усі допустимі можливості нормального сприйняття учнем);
- "когнітивна" (у цій парадигмі створені усі концепції розвивального навчання; головною метою є розвиток науково-теоретичного (абстрактно-логічного) мислення, ігноруючи образну сферу свідомості. Не набула поширення у сучасній педагогічній практиці тому, що пропонує проводити навчання на високому рівні складності, коли навчання стає "...непосильним і для середнього вчителя, і для середнього учня");
- "гуманістична", в основі якої лежать ідеї: 1) дитина такий же суб'єкт спілкування і діяльності, як учитель; 2) особистісна відповідальність краще всього виховується в умовах вільного вибору; 3) успішне навчання базується на внутрішній мотивації учня, а не примусовому навчанні);
- "прагматична" (несе в себе ідею, що навчати і вивчати треба тільки тому і те, що у майбутньому принесе користь учню);
- "парадигма здорового глузду" (грунтується на засадах "народної педагогіки", де головним завданням педагогіки є виховання, а освіта і розвиток учнів є його складовими).

Сучасна філософія освіти поєднує погляди на гуманістичну освітню парадигму [1; 5; 8; 10; 11; 12; 14].

Вище перераховані і визначені освітні парадигми та їх основні цілі і положення мають свою історію виникнення і розвитку. Їх різноманіття складає педагогічну скарбницю і досвід людської цивілізації, на основі якого виникали і виникають нові освітні парадигми в залежності від завдань, які ставила і ставить держава і суспільство перед системою освіти і виховання, у залежності від уявлень тієї

чи іншої історичної епохи про призначення і діяльність людини у соціокультурному середовищі, створеному епохою. Освітні "... парадигми (виконували і – Т.П.) виконують як пізнавальну, так і нормативну функції" [12, с.251], і є основним напрямком педагогічних досліджень, пошуків, просвітницької діяльності.

Проаналізувавши наведені визначення освітніх парадигм, їх цілей і положень, можна зробити висновок, що їх можна умовно об'єднати у парадигми: історично вироджені, соціетарні, традиційної педагогіки, людино-орієнтовані (антропологічні) і гуманістичного навчання. До історично вироджених можна віднести парадигми: досвідно-практичного навчання з містико-ритуальними елементами, калогативну, догматичну. З них калогативну, догматичну і парадигму пояснювально-ілюстративного навчання можна об'єднати у соціетарну парадигму (схема 1).



Схема 1. Історично вироджені парадигми

Парадигми традиційної педагогіки – це пояснювально-ілюстративного навчання, технократична (науково-технократична), знаннєва, педоцентристська, ЗУНівська парадигми (схема 2)

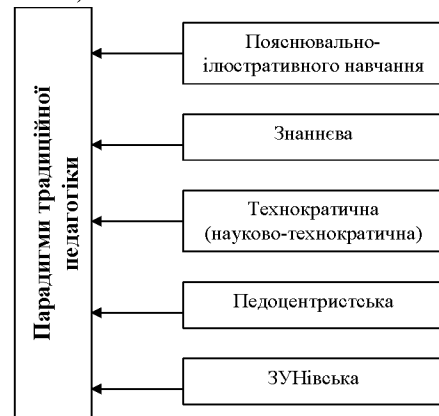


Схема 2. Парадигми традиційної педагогіки

Людино-орієнтована парадигма об'єднує у своєму колі парадигми адаптивного навчання, розвивального навчання, здорового глузду (природна педагогіка), дитиноцентристська, когнітивну, прагматичну парадигми (схема 3).



Схема 3. Парадигми людино-орієнтованої спрямованості

До гуманістичної парадигми умовно можна віднести такі підходи у її межах: історико-культурний, політехніч-

ний, особистісно-орієнтований, діяльнісний, системний, гуманний. У наш час історико-культурний підхід розвивується у культурологічну парадигму (схема 4), яка у свою чергу, поширює вплив на розвиток основних положень і підходів до навчання у колі гуманістичної парадигми.

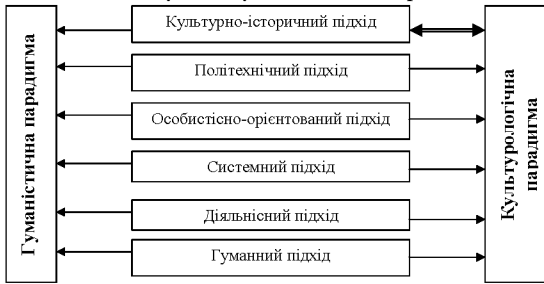


Схема 4. Розвиток науково-педагогічних підходів у гуманістичній парадигмі

Нові підходи, а разом з ними і новітні технології навчання (і перш за все – інформаційні), у колі гуманістичної парадигми розвиваються, розширюючи межі впливу, можливості та взаємозв'язки як між собою, так і з іншими галузями психолого-педагогічної науки і практики. За Т.Куном: "Наступні одна за одною парадигми по-різному характеризують елементи універсуму і поведінку цих елементів. Але парадигми відрізняються більш ніж змістом, вони є джерелом методів, проблемних ситуацій і стандартів вирішень, прийнятих науковим співтовариством" [9, с.142]. Аналізуючи і розвиваючи теорію зміни парадигм та історію науки, сучасні філософи відзначають, що у рамках конкретної парадигми відбувається збільшення знань, народжуються нові підходи до наукових досліджень і нові парадигми, які є продовженням і розвитком передової парадигми у конкретній галузі науки. "Нові концепції, теорії, методи орієнтують наукове співтовариство і дослідницьку діяльність на використання теорії щодо пророкування нових феноменальних галузей, а також на удосконалення самої парадигми і реформування науки за допомогою переінтерпретації теорій, які є у колі парадигми" [15, с.512]. Так із джерел гуманістичної освітньої парадигми дістали розвиток особистісно-орієнтований і діяльнісний підходи; культурно-історичний підхід поступово розвинувся до рівня культурологічної парадигми, яка не виключає цілі, підходи і риси гуманістичної парадигми і впливає на їхній розвиток (схема 4).

Наприкінці 90-х років ХХ століття **гуманістична освітня парадигма** набула більш глибокого сенсу і розвитку в порівнянні з пропонованими їй визначеннями та призначеннями, ніж поданими у роботах [3], [6] і [13]. Загальнозначущі цілі, положення і риси сучасної гуманістичної парадигми освіти були сформульовані українськими академіками С.У.Гончаренком і Ю.І.Мальованим [5; 10].

Без сумніву, гуманістична освітня парадигма та споріднена з нею культурологічна є визначальними у розвитку дидактики фізики і оновленні методики фізики. На наш погляд, **культурологічну парадигму у дидактиці фізики можна визначити як сукупність методологічних положень, принципів і прийомів, що забезпечують аналіз навчально-виховного процесу з фізики через призму системотвірних культурологічних понять (культура, наука, фізика, духовні та матеріальні цінності, культурна і наукова діяльність тощо), і змінює розуміння пріоритетних цінностей фізичної освіти, розширює культурні основи і зміст фізичної освіти і виховання.**

Аналіз Національної освітньої доктрини, державних освітніх нормативних документів, програм та психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що сучасне спрямування реформування фізичної освіти задається переважно вектором становлення гуманістичної парадигми. "Створення умов для розвитку особистості і творчої самореалізації кожного громадянина України, виховання покоління людей, здатних ефективно працювати і навчатися протягом життя, оберігати й при множити цінності національної

культури та суспільства" [11] – є пріоритетними напрямками розвитку сучасної освіти, її реформування.

Вищезгадане дає можливість зробити **висновки**:

- освітні парадигми розвиваються протягом значного часу, інколи цей процес досягає декілька століть. За цей період вони зароджуються, набувають визнання, стають традиційними і "старіють" або історично вродженними;
- парадигми фізичної освіти, що зароджуються на початку у вигляді наукових підходів, можуть виконувати роль вектора і каталізатора освітніх реформ для конкретного етапу освітнього розвитку;
- можливе співіснування освітніх парадигм на різних етапах їх розвитку і зміна статусу конкретних парадигм у їх ієрархії;
- пріоритетні напрями реформування фізичної освіти на сучасному етапі визначається становленням гуманістичної та спорідненою їй культурологічної парадигми.

Зміна освітніх парадигм виконує прогнозуючу функцію, вимагає від науковців, методистів, учителів постійної творчої роботи з теоретичного і практичного їхнього розвитку, аналізу і узагальнення педагогічного досвіду, його впровадження до системного використання у навчанні фізики. Це допомагає формувати напрями подальших науково-практичних педагогічних досліджень, віднесених до реалізації гуманістичної і культурологічної освітньої парадигми в дидактиці фізики.

#### Список використаних джерел:

1. Атаманчук П.С., Поведа Т.П. Особливості гуманістичного супроводу навчально-пізнавальної діяльності учнів з фізики // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Випуск 36. Серія: педагогічні науки: Збірник у 2-х т. – Чернігів: ЧДПУ, 2006. – №36. – Т. 1. – С.9-13.
2. Безрукова В.С. Все о современном уроке в школе: проблемы и решения. – М.: Сентябрь, 2004. – 160 с.
3. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Уч. пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 304 с.
4. Голованов Я.К. Этюды об ученых. Узд. 2-е, доп. – М.: Молодая гвардия, 1976. – 416 с.
5. Гончаренко С.У. І все-таки гуманітаризація! // Педагогіка і психологія – №1. – 1995. – С.3-7.
6. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогіка. – №6. – 1995. – С.84-89.
7. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.
8. Крымский С.Б., Парохонский Б.А., Мейзерский В.М. Эпистемология культуры: Введение в обобщенную теорию познания. – К.: Наукова думка, 1993. – 215 с.
9. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
10. Мальований Ю.І., Гончаренко С.У. Педагогічна сутність гуманітаризації шкільної освіти // Рідна школа. – №10. – 1994. – С.30-34.
11. Національна доктрина розвитку освіти: Щотижневий збірник актів законодавства // Офіційний вісник України. – №6. – 2002. – С.12-24.
12. Радугин А.А. Философия: Курс лекций: 2-е изд., пер. и доп. – М.: Центр, 1996. – 328 с.
13. Сергеев И.С. Основы педагогической деятельности: Уч. пособие. – СПб.: Питер, 2004. – 316 с.
14. Сморгж Л.О. Философия: Навч. посібник. – К.: Кондор, 2004. – 416 с.
15. Современный философский словарь / Под общ. ред. В.Е.Кемерова. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академический проект, 2004. – 864 с.

The modern an educational paradigm as components of a modern humanistic paradigm are considered in the article. The directions of development of a physics didactics are considered from the point of view of introduction of a culturological paradigm in teaching and educational process of physics.

**Key words:** a paradigm, the paradigm approach, a humanistic paradigm.

Отримано: 30.10.2007