

такого виду педагогічної діяльності як складання та розв'язування навчально-пізнавальних завдань в початковій школі. Орієнтуючись на структурні характеристики і взаємозв'язок професійної готовності з процесом становлення професійної компетентності майбутніх вчителів, уміння застосовувати НПЗ в початковій школі ми вважаємо важливим складником професійно-педагогічної компетентності вчителя.

У структурі педагогічної компетентності (Т.Г.Браже, С.Г.Вершловський, Ю.М.Кулоткін, Г.С.Сухобська) виокремлюють наступні компоненти: професійно-освітній (професійні теоретичні знання та уміння); професійно-діяльнісний (здатність застосовувати отримані знання та уміння на практиці); професійно-особистісний (особистісні якості вчителя – професійна спрямованість, гуманізм, педагогічне мислення, рефлексивні процеси тощо).

Уміння застосовувати НПЗ в початковій школі у процесі їх складання і розв'язування в першу чергу стосується професійно-діялісного і професійно-особистісного компонента професійно-педагогічної компетентності вчителя.

Як бачимо, з точки зору структури компетентісного підходу, компоненти професійної педагогічної компетентності пов'язані не тільки зі складовими готовності а і з структурою педагогічної діяльності. Вчитель початкових класів за характером своєї діяльності є універсалом з широким колом повноважень, обов'язків, професійно-педагогічних функцій, що складають його професійну компетенцію.

Аналізуючи і узагальнюючи підходи дослідників щодо визначення компонентів структури готовності людини до різних видів діяльності ми можемо зробити висновок: як цілісне та багатоконпонентне утворення професійна готовність вчителя до використання НПЗ складається з п'яти взаємопов'язаних між собою компонентів, що умовно входять до узагальнених діялісного, особистісного і змістовного блоків у їх єдності. А саме: *ціле-мотиваційного* (успішного дидактичного цілепокладання, використання НПЗ у дидактичних технологіях); *емоційного-вольового* (переживання емоцій пізнавального інтересу і задоволення від успішної роботи над складанням і розв'язуванням НПЗ, концентрація інтелектуальних зусиль і саморегуляція); *гностично-операційного* (отримання результату пізнаваль-

ної діяльності у процесі складання та розв'язування НПЗ, володіння технологічними вміннями та навичками діяльності); *креативного* (здатності до оригінального складання і розв'язування НПЗ); *рефлексивно-інтеграційного* (пізнання, усвідомлення і аналізу вчителем власної професійної діяльності із використанням НПЗ, створення на цій основі індивідуальної дидактичної системи, проектування навчального матеріалу як системи НПЗ).

#### Список використаних джерел:

1. *Абдуллина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования: Для педагогических специальностей высших учебных заведений. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
2. *Елканов С.Б.* Основы профессионального самовоспитания будущего учителя. – М.: Просвещение, 1989. – 231 с.
3. *Кузьмина Н.В.* Очерки психологии труда учителя. – Л., 1967.
4. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 239 с.
5. *Маркова А.К.* Педагогические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. – 1995. – №6. – С.36-41.
6. *Сластёнин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н.* Педагогика. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 512 с.
7. *Современный словарь по педагогике* / Сост. Е.С.Рапаевич. – Минск: Современное слово, 2001. – 928 с.
8. *Щербаков А.И.* Психологические основы формирования личности советского учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1967. – 266 с.

Professional ability to apply the educational-cognitive tasks in the pedagogical process of primary school from positions of different theoretical approaches is examined in the article. The structural components of readiness of future teacher concerned to application of such tasks.

**Key words:** future teacher educational-cognitive tasks; primary school, pedagogical abilities professional readiness; drafting and uniting.

Отримано: 10.10.2007

УДК 378.637.016:53+52

Г.М. Бойко

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

### СИСТЕМНИЙ ПІДХІД ДО ФОРМУВАННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ З АСТРОНОМІЇ У МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

В статті розглядається проблема формування спеціальних компетентностей у майбутніх вчителів фізики і астрономії під час виконання лабораторного практикуму з астрофізики.

**Ключові слова:** Компетентності, компетенції, компетентісний підхід, лабораторний практикум, вчитель фізики і астрономії, навчальна діяльність.

Сучасне суспільство характеризується динамічними трансформаційними змінами у всіх сферах життя. Зокрема, протягом останніх десятиріч у багатьох країнах світу і в Україні також, змінювалась суспільна парадигма – від технократичної до індустріальної, від індустріальної до постіндустріальної (інформаційної) [1].

Постіндустріальне суспільство – це не тільки масштабне просування результатів науково-технічного прогресу до масового споживача, але й значні зміни соціально-економічних умов життя людей.

Процеси, що протікають в суспільстві, породжують ланцюг нових принципово важливих тенденцій в розвитку і функціонуванні вищої школи. До таких змін можна віднести масовий характер вищої освіти, скорочення участі держави в її фінансуванні, зростання вимог до ефективності підготовки, трансформацію сприйняття моделі академічних знань [2].

Оскільки зміст нової моделі академічних знань є надзвичайно важливим для розуміння перспектив вищої освіти, розглянемо її характерні риси. По-перше, знання спрямовуються на прикладний контекст. По-друге, знання ста-

ють між предметними. По-третє, форми породження знань є неоднорідними, монополія держави розмивається. По-четверте, зростає соціальна відповідальність за породжені знання. По-п'яте, розширюється база систем контролю знань, змінюється критеріальність оцінювання знань [3].

Грунтуючись на вище наведених тенденціях в еволюції освіти, можна стверджувати, що Болонський процес, якщо відкинути певні політичні аспекти, в першу чергу, фіксує визнання системи вищої освіти як рівноправної галузі виробництва на європейському ринку масового виробництва товарів та послуг. На систему вищої освіти поширюються всі закономірності організації і ефективного функціонування ринкового виробництва.

Вимоги високої технологічності навчального процесу вже забезпечуються переходом до модульного структурування навчального матеріалу, тобто подання змісту навчальної дисципліни блоками, які мають самостійне практичне значення. Така організація навчального матеріалу дозволяє варіювати змістом підготовки та узгоджувати навчальні плани в різних вищих навчальних закладах (академічна мобільність студентів).

Перехід до ступеневої системи підготовки у вищій школі (бакалавр – спеціаліст – магістр) було спровоковано необхідністю врахування тривалості "життєвого циклу виробленої продукції" в термінах вищої освіти. "Життєвий цикл" отримуваної та застосовуваної вищої освіти визначає тривалість навчання. За оцінками різних експертів "період напіврозпаду компетенції" фахівця, тобто час зменшення на половину його фахових знань складає п'ять років. Зрозуміло, підготовка фахівця повинна не перевищувати вище названий термін, бо вона втрачає сенс. Власне тому, підготовка бакалавра повинна складатися три-чотири роки, а магістра – не менше року [9, 10].

Слід зауважити, що перехід до ступеневої вищої освіти потребує не формального поділу циклу підготовки фахівця на частини (ступені), а адекватне змістове наповнення кожного ступеню.

Зміст підготовки визначається цілями та завданнями підготовки, що формулюються вимогами суспільства до фахівця. Особливої актуальності набуває проблема адекватності цілей та завдань підготовки педагогічних кадрів вимогам суспільства, оскільки традиційно організація та зміст професійної освіти майбутніх вчителів характеризується значним консерватизмом.

Система освіти, починаючи з Я.А.Коменського, завжди оперувала основними одиницями – знаннями, вміннями та навичками на противагу професійній сфері, де завжди працювали з компетентностями. Власне професійна сфера дає відповідь на запитання, якої компетентності повинен бути фахівець, або яка сфера його компетенції.

Статтю Девіда К. Мак Клеелланда "Тестування: компетенції проти інтелекту" можна вважати початок активно запровадження компетентнісного підходу, зокрема застосування його в сфері професійного відбору. В статті автор стверджував, що використання традиційних тестів IQ не дозволяє прогнозувати рівень майбутньої професійної діяльності чи успіху в житті респондента.

Девід К. Мак Клеелланд узагальнивши результати 286 досліджень розробив метод "інтерв'ю з отримання прикладів поведінки – ІПП (Behavioral event interview; BEI)", в основі якого припущення, що простіше визначити, хто є компетентним ніж те, що власне, робить людину такою [4].

Подальше використання і модифікація метода ІПП для оцінювання компетентності фахівця дозволило розробити систему стандартизованих оцінок компетентності та вийти на сучасне розуміння понять "компетенція" та "компетентність".

Поряд з бізнес-організаціями, освітні інституції також проявляли зацікавленість до компетенцій. В науковій літературі з 70-х років минулого століття проглядається два історично сформовані напрями: підготовка педагогів на основі компетенцій і підготовка педагогів на основі гуманістичного підходу.

Знання, вміння та навички, які формуються у студентів безперечно, є важливими для них. Поряд з тим, на думку багатьох експертів саме компетентності є тими індикаторами, які дозволяють визначити готовність випускника до життя та професійної діяльності, його подальшого особистого розвитку й до активної участі в житті суспільства. Важливими для фахівця нині є не лише здатності оперувати засвоєними знаннями, але і бути готовим змінюватись та пристосовуватись до нових потреб ринку праці, оперувати інформаційними потоками, активно діяти, швидко приймати рішення, навчатись впродовж всього життя.

Відповідно Глосарію термінів Європейського фонду освіти існує чотири моделі (способу) визначення компетенцій, що ґрунтуються на характеристиках особистості, виконанні завдань, управлінні результатами діяльності та виконанні виробничої діяльності [5].

В науковій літературі відомо два підходи до розуміння компетенції – англійський та американський. Англійська школа компетенцій спрямована на вивчення характеристик діяльності, тоді як американська концентрується на людях, які виконують діяльність. Протистояння американської і англійської шкіл відоме як компетенції проти компетентності, процес проти результату та поведінкові компетенції проти професійних [8].

В найбільш загальному розумінні компетенція – це предметна область, про яку індивід добре інформований, і в якій він проявляє готовність до виконання діяльності. Результатом набуття компетенцій є компетентність індивідуальна.

Компетентність – можна розглядати як інтегративне поєднання здатності (знання, уміння і навички) та особистої зацікавленості (мотивація).

Протягом минулого десятиліття в країнах Європейського союзу відбулась переорієнтація змісту освіти на набуття компетенцій. Проект "Налаштування освітніх структур" (2003 р.) ініційований Європейською комісією і Європейською асоціацією університетів, є наступним кроком в реалізації Болонської декларації з врахуванням досвіду програм ERASMUS та SOCRATES. Завданням проекту є формування загального розуміння змісту кваліфікацій в термінах компетенцій.

В проекті прийняли участь 100 університетів із 16 країн світу, в консультаціях та опитуваннях – 5183 випускники, 998 професорів, 944 роботодавці. Результатом проекту стало формулювання 30 загальних компетенцій, а також спеціальних компетенцій за сімома напрямками, зокрема математика, фізика, хімія, історія, геологія, бізнес, освітні науки.

В рамках проекту "Tuning Educational Structures in Europe" Європейськими університетами-учасниками Болонського процесу визначено та класифіковано такі компетентності бакалаврів і магістрів:

- 1) загальні компетентності:
  - інструментальні;
  - міжособистісні;
  - системні;
- 2) спеціальні компетентності:
  - спеціальні інваріантні (загальні для різних предметних областей вищої освіти);
  - спеціальні варіативні (окремді для кожної предметної області – напрямку вищої освіти).

Спеціальні компетентності – це готовність самостійно виконувати професійну діяльність, здатність самостійно підвищувати кваліфікацію. Спеціальні компетентності стосуються конкретно-предметної діяльності.

Компетентностей можна набуди лише своєю особистою активною та продуктивною діяльністю, особистою творчістю, через неповторне особисте буття [11].

Разом з тим, серед найбільш серйозних претензій школи до випускників вищих педагогічних навчальних закладів є незадовільний рівень сформованості спеціальних компетентностей. Особливо це стосується вмінь та навичок в галузі експерименту, розуміння місця та ролі лабораторного експерименту у викладанні фізики та астрономії в школі. Різні аспекти цієї проблеми розглядаються в роботах Н.В.Александрова, С.І.Архангельського, Г.Ф.Бушпа, А.А.Пінського, Н.Т.Талізної, Є.В.Коршака та багатьох інших.

Дослідженню сутності компетентностей вчителів та проблемам їх набуття присвячені роботи А.К.Маркової, Н.В.Кузьміної, Н.С.Розова, Я.Лефстеда, Г.Вайлера. Вивченням засобів (методик) формування певних компонентів професійно-педагогічних компетентностей займались Г.Я.Буш, Д.Шейлз, Н.В.Кулоткін, А.М.Матюшкін, М.Ю.Посталюк, А.А.Вербицький. Потенціальні можливості навчальних дисциплін для формування необхідних якостей особистості фахівця досліджували Ю.К.Бабанський, Н.А.Дмитриєва, О.В.Довженко, Б.А.Душков, Ю.Н.Ємельянов, І.І.Колошина. Педагогічні умови формування окремих компонентів професійно-педагогічних компетентностей досліджували М.В.Кларін, В.В.Горшкова, М.І.Лісіна, В.Я.Ляудіс, Ц.Йотов, А.А.Вербицький.

Проблеми компетентнісного підходу в галузі середньої освіти активно вивчають українські вчені: В.Г.Кремень, О.Я.Савченко, Н.М.Бібік, О.І.Овчарук, О.І.Пометун. В рамках проекту ПРООН "Освітня політика та освіта "рівний-рівному"" розроблено Перелік ключових компетентностей учнів.

В дослідженнях педагогічної діяльності виділяють такі компетентності: комунікативна (Ю.Н.Ємельянов,

Е.С.Кузьмін, Л.А.Петровська) і професійно-педагогічна (Н.В.Кузьміна). Досліджуючи професійну компетентність А.К.Маркова розрізняє: соціальні, спеціальні, особистісні та індивідуальні компетентності. С.А.Раков досліджував формування математичних компетентностей вчителя математики. Він запропонував до предметно-галузевих математичних компетентностей віднести: процедурну, логічну, технологічну, дослідницьку і методологічну. На думку В.Д.Шадрікова модель фахівця з вищою освітою повинна охоплювати такі групи компетентностей: соціально-особистісні; загально професійні; спеціальні.

Результати науково-методичного аналізу і спеціально організованих досліджень дозволяють стверджувати, що відповідальність за недоліки у підготовці вчителів фізики та астрономії значною мірою можна покласти на зміст та організацію лабораторних практикумів у вищій школі. Бажання авторів суттєво підвищити якість фахової підготовки студентів під час виконання завдань лабораторного практикуму у навчальних лабораторіях університету, створивши умови для реалізації потенціалу експерименту в напрямку формування спеціальних компетентностей у майбутнього вчителя, слугувало мотиваційним підґрунтям проведених досліджень.

В своїх наукових пошуках ми цілком свідомо обмежились лише проблемою формування спеціальних компетентностей вчителів фізики під час виконання студентами лабораторних робіт з астрофізики. Аналіз навчальних програм, підручників і навчальних посібників свідчить, що добір експериментальних завдань для лабораторних занять часто має випадковий характер або зумовлюється власними поглядами організаторів навчального процесу. Джерелом таких помилок, пов'язаних із формуванням змісту навчання, є емпіричний, необґрунтований відбір змісту лабораторних практикумів.

Охарактеризована вище ситуація може бути змінена лише за умови неперервного формування професійних компетентностей. Тому розробка методики і реалізація принципу відображення майбутньої професійної діяльності учителів фізики і астрономії в навчально-виховному процесі є актуальною.

Наступний аналіз дозволив сформулювати робочу гіпотезу: підвищення якості підготовки майбутніх вчителів фізики і астрономії можна досягнути шляхом формування їх спеціальних компетентностей, необхідною умовою якого є системне відображення професійної діяльності у змісті освіти.

Першим кроком на шляху розробки та теоретичного обґрунтування технології формування спеціальних компетентностей у майбутніх вчителів фізики і астрономії під час виконання лабораторного практикуму з астрофізики є створення системи спеціальних компетентностей.

Проаналізувавши структуру діяльності, навчальної діяльності та мотиваційної сфери особистості вчителя на предмет виявлення зв'язків між її елементами було зафіксовано єдність та взаємозумовленість структур діяльності та навчальної діяльності (діяльності учіння й діяльності навчання), як не процесуальних утворень так і функціональних блоків, виділених за двома критеріями: мотиваційним і предметного змісту. Також показано, що між елементами мотиваційної сфери особистості та функціональними блоками діяльності існує тісний ізоморфний зв'язок, який забезпечує динамічний взаємозалежний вплив, поєднуючи діяльність, навчальну діяльність та мотиваційну сферу особистості в єдиний комплекс.

На підґрунті аналізу структурних моментів діяльності фахівця і навчальної діяльності студента та представлення діяльності як системи перетворень, в термінах технічних систем, було сформульовано систему типових професійних завдань вчителя фізики пов'язаних із фізичним експериментом та спостереження, що дозволило виділити наступні **спеціальні компетенції**, які необхідно формувати у майбутніх вчителів фізики і астрономії.

I. Здатність виконувати спостереження властивостей фізичної системи, явищ і процесів у фізичній системі.

*Напрями набуття:*

- відбір властивостей, що необхідно вивчити;

- відбір попередніх знань, що необхідні для виконання спостережень;
- формулювання необхідних умов спостереження;
- розгляд існуючих методів та їхня оцінка з точки зору вимог спостереження;
- вибір адекватного методу та детальний його розгляд;
- урахування впливу засобів спостережень на фізичну систему;
- вибір умов спостереження для забезпечення інтересу суб'єктивності;
- планування спостережень;
- виготовлення засобів непрямих спостережень (при необхідності).

II. Здатність виконувати вимірювання фізичної величини, яка характеризує фізичну систему, явище або процес у системі.

*Напрями набуття:*

- відбір фізичних величин, значення яких необхідно отримати;
- оцінка необхідної точності вимірювань;
- розгляд існуючих методів та їхня оцінка з точки зору вимог експерименту;
- порівняння можливостей методів та вимог експерименту, вибір;
- детальний розгляд теорії методу (отримання головних залежностей);
- вибір способу реєстрації фізичних величин;
- вибір між абсолютним та відносним методом вимірювання;
- планування серій та кількість вимірювань у них;
- аналіз вибраного способу реєстрації фізичних величин;
- створення схеми вимірювальної системи;
- математична обробка експериментальних результатів;
- вибіркова перевірка результатів;
- розрахунок похибок;
- побудова графічних залежностей;
- аналіз отриманих результатів.

III. Здатність виконувати експериментальне дослідження властивостей фізичної системи, явищ і процесів у фізичній системі.

*Напрями набуття:*

- відбір фізичних величин, значення яких необхідно отримати;
- виявлення необхідних умов протікання експерименту;
- оцінка необхідної точності;
- вивчення існуючих методів та їхня оцінка з точки зору вимог експерименту;
- порівняння різних методів, вибір;
- докладний розгляд теорії відібраного методу;
- пошук способу реалізації процесів та явищ;
- вибір способів реєстрації фізичних величин;
- планування серій та кількості дослідів у них;
- підготовка до роботи, фіксування необхідних режимів;
- проведення експерименту;
- підрахунок похибок;
- вибіркова перевірка результатів;
- побудова графіків;
- аналіз результатів.

IV. Здатність створювати й експериментально досліджувати фізичні моделі фізичної системи, явища, або процес в фізичній системі.

*Напрями набуття:*

- відбір характеристик і властивостей, що необхідно дослідити;
- формулювання обов'язкових умов проведення дослідження;

- побудова моделі фізичних процесів у фізичних системах;
- формулювання необхідних умов протікання фізичних процесів;
- створення принципової схеми моделі;
- визначення несуттєвих характеристик і властивостей якими можна знехтувати;
- оцінювання межі абстрагування;
- побудова розрахункової (математичної) моделі;
- оцінка похибок;
- аналіз розрахункової моделі;
- створення схеми конструкції у відповідності з моделлю; пошук адекватних конструкторських рішень;
- розрахунок параметрів вузлів створеної моделі;
- виготовлення та монтаж моделі;
- випробування та порівняння з реальною фізичною системою;
- усунення недоліків;
- підготовка до роботи, фіксування необхідних режимів;
- проведення досліджень;
- підрахунок похибок;
- вибіркова перевірка результатів;
- побудова графічних залежностей;
- аналіз результатів.

#### V. Проектування й підготовка навчального фізичного експерименту (демонстраційних дослідів, фронтальних лабораторних робіт і робіт фізичного практикуму).

Сформульована спеціальна компетенція охоплює всі вище приведені напрями набуття та зміст компетентностей необхідних для успішного розв'язку професійних завдань разом з специфічними дидактичними особливостями (приведені нижче) пов'язаними з навчальним експериментом чи спостереженням.

##### Напрями набуття:

- проведення демонстрацій та експериментів передбачених навчальною програмою дисципліни;
- залучення учнів до проведення експерименту чи спостереження;
- обговорення з учнями вузлових моментів експерименту чи спостереження, формулювання наукових висновків.

Сформульована система спеціальних компетенцій вчителя фізики і астрономії дозволила, шляхом їх декомпозиції на основі принципу системного відображення професійної діяльності фахівця в змісті його освіти, визначити зміст та об'єм експериментальних завдань лабораторного практикуму з астрофізики. Грунтуючись на вище приведе-

них результатах досліджень було розроблено та запроваджено до навчального процесу Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова оригінальну структуру інструктивних матеріалів до лабораторних робіт астрофізичного практикуму орієнтовану на набуття студентами-бакалаврами спеціальних компетенцій.

#### Список використаних джерел:

1. *Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи* (Бібліотека з освітньої політики) / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: ВАТ "Книжна друкарня наукової книги", 2004. – 112 с.
2. *Развитие стратегического подхода к управлению в российских университетах* / Под ред. Е.А.Князева. – Казань: Унипресс, 2001. – С.11-17.
3. *Gibbons M. The university as an instrument for the development of science and basic research: the implications of mode 2 science // Emerging patterns of social demand and university reform: trough a glass darkly* (Dill D., Sporu B., eds). – Oxford, 1995. – P.90-104.
4. *Лайв М. Спенсер-мл. и Сайн М. Спенсер. Компетенции на работе*: Пер. с англ. – М.: НИРРО, 2005. – 384 с.
5. *Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов*. Европейский фонд образования. – ЕФО, 1997.
6. *Байденко В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода*. Материалы к методологическому семинару. – М., 2004.
7. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
8. *Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer. Что есть компетенция? Конструктивный подход как выход из замешательства*: Пер. с англ. Е.Орел. – OPEN UNIVERSITY OF THE NETHERLAND, 2004.
9. *Сорбонская и Болонская декларации* // Альма матер. – 2000. – №6. – С.19-20.
10. *Лукиче Г.А. Болонский процесс – императив развития высшего образования в Европе* // Высшее образование сегодня. – 2002. – №2. – С.42-45.
11. *Раков С.А. Формування математичних компетентностей учителя математики на основі дослідницького підходу в навчанні з використанням інформаційних технологій: Автореф. дис... доктора пед. наук: 13.00.02 / Харківський нац. пед. універ. ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 2005. – 23 с.*

This article regards the problem of special competences in future Physics and Astronomy teachers during the performing of laboratory practice in Astrophysics.

**Key words:** Competences (authority), competence, competent approach, laboratory practice, teacher of Physics and Astronomy, educational activity.

Отримано: 19.10.2007

УДК 372.853:53

Д.Ю. Дружняєва

Керченський державний морський технологічний університет

### ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРОВІДПОВІДНИХ ЯКОСТЕЙ УЧИТЕЛЯ ФІЗИКИ

У статті розглядаються методи самостійного формування культурологічних компетентнісних якостей учителя фізики щодо впровадження у навчально-виховний процес з фізики елементів музейної педагогіки.

**Ключові слова:** культурологічний підхід, культурологічні якості вчителя, музейна педагогіка.

Після всіх криз ХХ століття – світових війн, фашизму, тоталітаризму і протиріч індустріалізації суспільства – людство має потребу в утвердженні такої культури, що, за словами Т.Манна, здатна "поклоніння богам глибин і олімпійський культ морального розуму злити в єдиному благочесті" [3, с.10]. З усіх атрибутів людської діяльності тільки культура, як форма "творчої життєдіяльності людини і суспільства, яка спрямована на створення матеріальних і духовних цінностей" [7, с.552], дозволяє здійснювати зворотне повернення людини до самої себе, реставрувати втрачену в поза межних (не власних людині) абстракціях самовідчуження. А це вимагає формування нових орієнтацій освіти на процес пізнання й духу шукань [3, с.11].

В Україні, яка живе з початку 90-х років ХХ століття у стані кардинальних економічних, політичних, соціальних перетворень, освіта зайняла місце найбільш пріоритетної цінності, що забезпечує теперішній і майбутній прогрес українського суспільства. Національною доктриною "Освіта (Україна ХІХ століття)" наголошується ствердження гуманістичних цінностей освіти, її спрямованості на розвиток особистості. У психолого-педагогічному аспекті провідна гуманістична ідея повертає освітянські процеси до розвитку знань культурно-наукової і культурно-історичної спрямованості у навчальні та вихованні молоді і визначається як орієнтація цілей, змісту, форм і методів на особливість того, хто навчається.