

студентами знаннями еколінгвістики, коммунікативної лінгвістики, лінгвокультурології. Автор приходить к виводу, що сучасному суспільству необхідний спеціаліст, вільно володіючий кількома мовами.

Ключевые слова: безперервне філологічне навчання, мовна особистість, методична модель мовної особистості, державна мова, суржик, інтерференція, еколінгвістика.

Gluhovtseva K. D. State Language Teaching Principles in Higher Educational Institutions.

The article highlights the views of scientists on the processes governing the formation of language personality; underlines the importance of state language learning for the formation of high-quality speech culture; states the idea of necessity of giving students the knowledge about Ecolinguistics, Communicative Linguistics, Linguistic Culturology. The author concludes that modern society demands specialists who can fluently speak several languages.

Key words: Life-learning in Philology, Language Personality, Methodic Model of Language Personality, State Language, Patois, Interference, Ecolinguistics.

Стаття надійшла до редакції 26.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 372.894

О. Ф. Турянська

КЛАСИФІКАЦІЯ МЕТОДІВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ ЯК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНА ЗАСАДА ТВОРЕННЯ ШКІЛЬНИХ ПІДРУЧНИКІВ

Розвиток сучасної педагогічної науки і практики потребує нових підходів до творення шкільних підручників. Вочевидь, що вони мають відповідати рівню розвитку не тільки галузевої наукової думки, але і досягненням психолого-педагогічної і методичної наук, а також – уявленням дітей і їх батьків про сучасне якісне навчальне видання.

Вирішуючи проблему визначення теоретичних засад підручникотворення, низка учених використовують і визначають поняття „навчальні видання” (І. Агаркова, А. Гірняк, В. Бейлінсон, С. Антонова). Так, російська дослідниця даного питання С. Антонова трактує навчальні видання як „видання, які містять систематизовану інформацію наукового чи прикладного характеру, викладені в зручній для вивчення та викладання формі та розраховані на учнів різного віку” [1, с. 159]. За

твердженням цих науковців, навчальні видання відображають конкретну область знань з того чи іншого предмету або сфери діяльності, являються одним з факторів (компонентів) навчального процесу, виступають головним *засобом* організації різних видів навчальної діяльності учнів.

У зв'язку з цим визначення теоретичних основ сучасного підручникотворення потребує виявлення ролі і місця шкільного підручника у застосуванні учителем системи методів особистісно орієнтованого навчання. У зв'язку з цим ми бачимо наше завдання у тому, щоб спочатку розкрити зміст категорії „система методів особистісно орієнтованого навчання”, а потім визначити ті вимоги до шкільних підручників, що зумовлені необхідністю використовувати ці підручники в якості головного *засобу* організації навчальної діяльності учнів, *засобу* вирішення освітньо-виховних і розвивальних завдань навчання.

Отже, щодо системи методів. На нашу думку, критерієм визначення класифікації методів особистісно орієнтованого навчання мають виступати духовні та психологічні *потреби* та відповідні їм *здібності* особистості, що актуалізуються, реалізуються й розвиваються в навчанні. До таких потреб психологи відносять: когнітивні (пізнавальні), дієві (практичні), креативні (творчо-пошукові), емоційні (потреба в певному ставленні до дійсності), комунікативні (соціальні), у самоусвідомленні (самовизначенні й ідентифікації), у самоактуалізації та саморозвитку.

Західні психологи (Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд) до вищезначених видів потреб визначають відповідні види *інтелекту* особистості, якими вона користується в житті, а саме: *академічний* інтелект, що пов'язаний з вирішенням завдань навчання й використанням теоретичних знань; *практичний* інтелект, який використовується людиною при вирішенні суто практичних проблем; *креативний* інтелект, який у західній психологічній літературі характеризується як метакомпонент мислення, що відповідає за вирішення особистістю життєвих чи творчих проблем; *емоційний* інтелект, який пов'язано з адекватністю емоційних переживань людини подіям власного життя та її здатністю співчувати в таких переживаннях іншим; *соціальний* інтелект, який дозволяє людині ясно сприймати та легко виконувати соціальні норми спілкування й поведіння [2, с. 35 – 39]. У зв'язку з цим зазначимо, що кожний учень повинен мати в навчанні такі умови, які б дозволили йому (за Р. Стернбергом) „усвідомити власні сильні й слабкі сторони, використати свою силу і в той же час виправити свою слабкість чи зовсім її усунути, чи компенсувати” [2, с. 37].

У зв'язку з вищезазначеним виділяємо як головні засади *класифікації методів особистісно орієнтованого навчання* в школі необхідність спрямувати навчальний процес на *актуалізацію і розвиток*: 1) психологічних *потреб* особистості (пізнавальної, діяльнісної, творчої, пошукової, у певному ставленні до дійсності, у визнанні і спілкуванні); 2) різних видів її *інтелекту* (або інтелектуальних

здібностей): академічний, практичний, креативний, емоційний, соціальний, 3) на актуалізацію системи її особистісних емоційно-ціннісних *ставлень* (пізнавальне, практичне, творчо-пошукове, етичне, естетичне, міжособистісне). Усі ці психологічні якості особистості мають у якості механізму власного розвитку тільки один засіб – активну і продуктивну діяльність.

Відповідно до цих психолого-педагогічних засад виділяємо наступну систему методів особистісно орієнтованого навчання історії в школі:

1. *Метод організації пізнавальної діяльності учнів*, спрямований на актуалізацію *пізнавальних* потреб, *ставлень* і *здібностей* особистості, на розвиток її *академічного* інтелекту.

2. *Метод організації практичної діяльності учнів*, спрямований на актуалізацію *практичних* потреб, *ставлень* та *здібностей* особистості, на розвиток її *практичного* інтелекту.

3. *Метод організації творчо-пошукової діяльності учнів*, спрямований на актуалізацію творчо-пошукових (*креативних*) потреб, *ставлень* і *здібностей* особистості, на розвиток її *креативного* інтелекту.

4. *Метод організації ціннісно-сислової діяльності учнів*, спрямований на актуалізацію *емоційних* потреб, системи емоційно-ціннісних *ставлень* і емоційних *здібностей* учнів, на розвиток її *емоційного* інтелекту.

5. *Метод організації комунікативної діяльності учнів* (інтерактивний), спрямований на актуалізацію *соціальних* потреб, *ставлень* і *здібностей* особистості, на розвиток її *соціального* інтелекту.

Отже, кожен з цих методів є засобом розвитку певних духовних потреб і *здібностей* особистості, способом її самореалізації, самоусвідомлення й самовизначення в навчанні. Саме у процесі різних видів діяльності людина набуває досвід пізнання, праці, творчості, морального і естетичного ставлення, людських стосунків.

Ще однією основою виділення саме цих видів діяльності учнів з точки зору психологічної науки є твердження видатного радянського психолога С. Рубінштейна про те, що: „Види людської діяльності визначаються за характером основного „продукту”, який створюється в результаті діяльності та є її метою” [3, с. 232]. Якщо йти за цією логікою, то педагогічна практика доводить справедливість тверджень психолога, оскільки результатами пізнавальної діяльності є *знання*, практичної – *уміння*, творчо-пошукової – *досвід* пошуку та творчості, створення чогось нового, ціннісно-сислової – емоційні *переживання*, оцінні *судження*, що виявляють емоційно-ціннісні *ставлення* людини, а комунікативної – характер *взаємодії* людей між собою. Видатний психолог стверджує: „Під діяльністю ми будемо розуміти такий процес, за допомогою якого реалізується те чи інше *ставлення* людини до навколишнього світу, інших людей, завдань, які ставить перед нею життя” [3, с. 231]. Якщо так, то ті види діяльності в навчанні, що ми

виокремили, прямо пов'язані з відповідними емоційно-ціннісними ставленнями особистості до дійсності, а саме: пізнавальна діяльність реалізує *пізнавальне* ставлення людини до дійсності, практична – *практичне* ставлення, творчо-пошукова – дослідницьке (*пошукове, творче*, креативне), ціннісно-сміслова – *аксіологічне* (оцінне: моральне, естетичне), комунікативна – *міжособистісне*. Продемонструємо наявність зазначених взаємозв'язків у формі таблиці (табл. 1.).

Таблиця 1. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ВИЗНАЧЕННЯ КЛАСИФІКАЦІЇ МЕТОДІВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Потреби й здібності особистості	Пізнавальні потреби	Практичні потреби	Творчі та пошукові потреби	Емоційні потреби	Соціальні Потреби
Види інтелекту	Академічний інтелект	Практичний інтелект	Креативний інтелект	Емоційний інтелект	Соціальний інтелект
Особисті ставлення до дійсності	Пізнавальне ставлення	Практичне ставлення	Творче, пошукове ставлення	Моральне, Естетичне ставлення	Ставлення до «іншого», до себе.
Методи особистісно орієнтованого навчання	<i>Метод організації пізнавальної діяльності</i>	<i>Метод організації практичної діяльності</i>	<i>Метод організації творчо-пошукової діяльності</i>	<i>Метод організації ціннісно-сміислової діяльності</i>	<i>Метод організації комунікативної діяльності</i>

Оскільки класифікація методів особистісно орієнтованого навчання предметом свого дослідження має способи діяльності вчителя й учнів, оскільки вона потребує ще однієї основи, пов'язаної саме з діяльнісним підходом до організації навчання (О. Леонт'єв, Ю. Бабанський, В. Ф. Паламарчук, Н. Талізін). За цим підходом у діяльності виокремлюють основні *процесуальні етапи*, такі як: мотивування діяльності, цілепокладання, конкретні дії чи операції (процес дії), контроль та аналіз досягнутих результатів [4, с. 33]. Так, В. Паламарчук визначає такі головні етапи здійснення діяльності: мотив → мета → об'єкт → зразок → операція → результат → корекція [5; 6].

Таким чином, другою ознакою нашої класифікації методів особистісно орієнтованого навчання є названі вище *етапи* організації навчальної діяльності учнів, тому що саме поетапне здійснення будь-якого способу діяльності є умовою її продуктивності. Якщо визначати систему прийомів, з яких складається метод, за етапами здійснення діяльності, то в практиці особистісно орієнтованого навчання в середині

кожного з методів мають бути застосовані наступні етапи та прийоми їх реалізації:

1. *Актуалізація* психологічних потреб і життєвого особистісного досвіду учнів учителем, на засадах яких будуватиметься навчальна діяльність.

2. *Мотивація* навчальної діяльності учнів, збудження їх ціннісного ставлення до неї, створення мотиву дії.

3. *Цілеспрямовання* навчальної діяльності учнів учителем, цілесприйняття учнями.

4. *Організація* навчальної діяльності учнів учителем й відповідні прийоми здійснення цієї діяльності учнями.

5. *Перевірка* й усвідомлення (самоперевірки й самоусвідомлення) рівня ефективності результатів діяльності, корекція та самовиправлення.

Ці етапи здійснення діяльності є загальними (за своїми функціями) для всіх методів особистісно орієнтованого навчання. Один від одного їх відрізняють конкретні прийоми реалізації у складі певного методу. Отже, маючи загальні етапи, кожний метод має свої особливі прийоми здійснення цих етапів в організації діяльності учнів.

Цю взаємозалежність ми демонструємо у формі наступної таблиці (див. табл. 2.).

Таблиця 2. МЕТОДИ ТА ЕТАПИ ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОМУ НАВЧАННІ

Ме то ди	Етапи організації навчальної діяльності та прийоми їх проведення				
	<i>I етап</i> актуалізація	<i>II етап</i> мотивація	<i>III етап</i> ціле покладання	<i>IV етап</i> здійснення діяльності	<i>V етап</i> контроль та корекції результатів
1.	пригадування необхідних знань щодо теми, бесіда на згадування, коротке повідомлення	переживання пізнавального ставлення, створення ситуації зацікавленості у пізнанні	постановка і осмислення освітньої задачі її сприйняття як власної цілі навчання	розповідь, викладення, сприйняття, усвідомлення, запам'ятовування, узагальнення	усна або письмова перевірка знань: тестування, опитування
2.	пригадування необхідних знань про спосіб дії	переживання практичного ставлення, створення ситуації прагнення успіху в дії	постановка і осмислення практичної задачі її сприйняття як власної цілі навчання	організація учителем і виконання учнями практичної дії (вправи)	перевірка результатів практичної діяльності

3.	пригадування алгоритмів вирішення проблем	активізація пошукового ставлення (створення проблемної ситуації)	постановка проблемного питання, завдання, його сприйняття	організація застосування учнями алгоритму вирішення проблеми	перевірка доказовості рішення, рефлексія з результатів рішення проблеми
4.	актуалізація морально-ціннісних і естетичних потреб та відносин	актуалізація моральних та естетичних ставлень, створення ситуацій вибору і ролі	постановка оцінювального завдання, його сприйняття	Усвідомлення переживання смислів минулого (оцінка, вибір)	перевірка обґрунтованості оціночних суджень, результатів вибору
5.	актуалізація потреби в спілкуванні та взаємодії (робота в групах)	актуалізація міжособистісних відносин (ваше спільне рішення)	постановка групового завдання, його сприйняття	Організація здійснення взаємодії (інтерація)	перевірка ефективності під час взаємодії

1 – Метод організації пізнавальної діяльності; 2 – Метод організації практичної діяльності; 3 – Метод організації творчо-пошукової діяльності; 4 – Метод організації ціннісно-сислової діяльності; 5 – Метод організації комунікативної діяльності.

Таким чином, ми маємо дидактичну систему, у якій *цілі, зміст і методи* шкільної освіти знаходяться в закономірній відповідності один до одного. Проілюструємо нашу думку у формі таблиці (табл. 3.).

Таблиця 3. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ЦІЛЕЙ, ЗМІСТУ, МЕТОДІВ, ЗАСОБІВ І РЕЗУЛЬТАТІВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ

Компоненти процесу навчання	Сутність та структура кожного компоненту (фактору) процесу навчання				
Цілі освіти	Освітня мета	Розвивальна мета		Виховна мета	
Зміст освіти (компоненти)	Інформаційний (досвід пізнання)	Операційний (досвід практики)	Творчо-пошуковий (досвід)	Ціннісно-сисловий (досвід переживань)	Комунікативний (досвід взаємодії)

			пошуку)		
Методи навчання	Метод організації пізнавальної діяльності	Метод організації практичної діяльності	Метод організації творчо-пошукової діяльності	Метод організації ціннісно-сміслової діяльності	Метод організації комунікативної діяльності
Засоби навчання	Слово, наочність, пізнавальні завдання	Перелік дій у пам'ятці, практичні завдання	Розмірковуюче викладання, творчо-пошукові завдання	Оцінні завдання, на вибір позиції, точки зору	Завдання на взаємодію інтерактивні завдання
Психологічні результати	Образ „Я – знавець”, „Я – знаю”	Образ „Я – умілий, Я – умію”	Образ „Я – дослідник”	Образ „Я – людина, громадянин, особа”	Образ „Я – значущий Я – Партнер”

Таким чином, представлена вище *система методів особистісно орієнтованого навчання* є адекватною *меті й змісту* особистісно орієнтованої освіти та відповідає психологічним потребам особистості в просуванні на шляху саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації. Кожний з методів має власну внутрішню структуру за тими етапами і прийомами, за якими він здійснюється. Відповідність етапів та прийомів здійснення кожного методу до потреб, ставлень учнів, меті та змісту освіти забезпечує ефективність і продуктивність навчання. У свою чергу, ефективність і продуктивність діяльності дозволяє учням досягати не тільки функціональних результатів навчання, але й психологічних. Так, на психологічному рівні результатом продуктивної навчальної діяльності учнів стає позитивна „Я – концепція” кожного. Образ себе, здатного до пізнання, праці, творчості, співчуття й спілкування, надбаний учнем у навчанні, забезпечує позитивні результати самоідентифікації, самоусвідомлення, самопізнання, самореалізації, ціннісну і соціальну орієнтацію учнів, їх самоактуалізацію.

Отже, ми розглянули систему методів особистісно орієнтованого навчання, а тепер щодо підручників.

Автори шкільних підручників мають усвідомлювати той факт, що підручник має стати і для учителя і для учнів *засобом* організації різних видів навчальної діяльності, а через це – виконувати у комплексі інформаційну (освітню), розвиваючу, аксіологічну (орієнтовно-виховну), комунікативну (виховну) функції у навчанні.

Так, *метод організації пізнавальної діяльності* учнів як засіб засвоєння нового матеріалу ефективно використовується у сучасному навчанні тільки за умов наявності певної предметної інформації у тексті підручника (печатному чи електронному). При цьому нова навчальна

інформація в тексті підручника має надаватися у репродуктивному варіанті і складатися з *прийомів* надання і розкриття фактів, понять і закономірностей певної науки. Спостереження за педагогічною практикою свідчать, що ефективне застосування шкільного підручника як засобу навчання відбувається за тих умов, якщо тексти, що являються джерелом нових знань, надані у такій формі і у такій спосіб, що *актуалізують* психологічну *потребу* особистості у пізнанні, як що надана у текстах інформація і прийоми її надання викликають безпосередній інтерес і зацікавленість учнів, відповідають їхнім пізнавальним можливостям. Тоді учителю не доводиться витрачати час і сили на адаптування цих текстів до рівня розвитку учнів. На жаль, такі прийоми надання нової інформації, як сюжетна розповідь, опис, розгорнуте пояснення, які характеризуються дієвістю, яскравістю, емоційністю, впливовістю, у сучасних підручниках замінили прийоми скороченого повідомлення нової інформації та майже конспективного її доведення до учнів. Відсутність живих подій, образів, яскравих картин природного або людського буття знищує позитивне ставлення учнів до нових знань, а слідом – і до способу пізнання – пізнавальної діяльності. Отже, автори навчальних текстів мають володіти словом і надавати наукову інформацію у такому вигляді і естетичній формі, такими прийомами словесного методу, щоб вони (тексти) стали *засобом* актуалізації *пізнавальної потреби* в учнів, *засобом* плекання їх *інтересу* до процесу пізнання, *засобом* розвитку *пізнавального ставлення* учнів до дійсності, забезпечувала їх успіх у пізнанні.

Метод організації практичної діяльності учнів як засіб засвоєння учнями нових способів дії (*умінь*) ефективно організовується за допомогою підручника, як що його автори заздалегідь визначили і втілили розвиваючу спрямованість даної навчальної книги. Так, наприклад, якщо текст параграфу розбито на смислові частини (1, 2, 3, і т. д.), але вони не мають в тексті конкретних назв, то тоді кожну смислову частину учні мають можливість (за практичним завданням учителя) назвати самостійно. Таким чином учитель може за допомогою підручника формувати в учнів уміння визначати у тексті головне, складати план тексту.

Отже, коли текст параграфу та надані у підручнику ілюстрації, схеми, карти і т.ін. створюються як *засіб* організації практичної діяльності учнів, і до них додаються спеціальні *практичні завдання, задачі, вправи*, спрямовані на формування *умінь*, то такий підручник забезпечує учителю можливість використовувати у навчанні метод організації практичної діяльності учнів. А отже – актуалізувати їх практичну потребу, розвивати їхній практичний інтелект, забезпечувати досвід успішної практичної діяльності на уроках, результатом якої є оволодіння новими способами дії (уміннями) і розвиток особистого образу „Я – умілий”.

Метод організації творчо-пошукової діяльності учнів як засіб засвоєння учнями алгоритму вирішення проблем, розвитку їхнього метакомпоненту мислення буде тоді краще спрацьовувати у навчанні, коли підручник буде створювати для цього найліпші умови. Що для цього потрібно? Потрібно, щоб автори підручників визнавали творчо-пошуковий компонент змісту шкільної освіти, усвідомлювали алгоритм (спосіб) вирішення проблем окремим об'єктом засвоєння, сприймали шкільний підручник як головний засіб щодо організації творчо-пошукової діяльності учнів. Так, наприклад, назва певного параграфу може бути представлена у вигляді формулювання проблеми, а його текст – у вигляді проблемного викладення нового матеріалу, зразку вирішення цієї проблеми. Або ж у підручнику до навчальних текстів репродуктивного характеру надаватимуться завдання проблемного характеру, чи параграф має цілу низку кросвордів, сканвордів, чайнвордів або інших форм проблемних завдань та задач, спрямованих на організацію творчо-пошукової діяльності. Творчо-пошукову діяльність ми поділяємо на види, адже вона може бути пов'язана: а) з *інформаційним* компонентом змісту історичної освіти і спрямована на пошук сутності чи структури наукових фактів, понять, зв'язків („Чи являються події „оранжевої революції” саме революцією? Доведіть свою думку”); б) з *ціннісно-смісловим* компонентом змісту освіти й спрямована на пошук етико-естетичних смислів наукової інформації якщо їх визначати з різних точок зору, з різних світоглядних, наукових, релігійних, національних, соціальних, особистісних позицій („Олександр Македонський – добра людина?”); в) з *операційним* компонентом змісту освіти і спрямована на пошук нового способу дії, відповідного до завдання, характеру навчального матеріалу й засобів навчання („Знайдіть новий засіб вирішення...”). При цьому змінюються об'єкти пошукової діяльності, але її пошуковий характер залишається спільною рисою для усіх її видів. Відповідно до видів творчо-пошукової діяльності, що вказані вище, у підручнику до кожного параграфу мають застосовуватися різні типи проблемних питань, завдань, задач. За таких умов підручник стає для учителя ефективним засобом застосування методу організації творчо-пошукової діяльності учнів у навчанні. При цьому – актуалізує їх творчо-пошукові *потреби*, стає засобом розвитку їх *креативного інтелекту*, забезпечує надбання *досвіду* творчо-пошукової діяльності на уроках, результатом якої є оволодіння алгоритмом вирішення проблем і розвиток особистого образу „Я – здатний до вирішення проблем”.

Метод організації ціннісно-сміслової діяльності як засіб усвідомлення і переживання учнями власних цінностей і етико-естетичних смислів наданої інформації буде тоді більш ефективно застосовуватися учителем у навчанні, коли підручник буде створювати для цього як найкращі умови. Перша умова потребує того, щоб у тексті кожного параграфу містилася така за своїм змістом наукова інформація, яка буде *необхідною і достатньою, щоб визначити її етичні, естетичні,*

духовні смисли, надасть можливість учням усвідомити ці смисли і відповідно пережити (наприклад – „рабство” як жахливе явище людського буття у минулому й у сьогоденні, як тяжкий психологічний стан людини, як соціальне зло, що стоїть на заваді прагнення людини до свободи...) По-друге, завдання методу організації ціннісно-сміслової діяльності полягає в тому, щоб особистісні сенси життя, особистісні ціннісні орієнтації й ставлення учнів перевести з емоційного, несвідомого рівня на рівень усвідомлення. Сутністю ціннісно-смілової діяльності є *оцінка* – акт усвідомлення та переживання явищ дійсності з тих чи інших позицій. Оцінка, у свою чергу, завжди є *актом вибору* між позитивним і негативним значенням. Саме тому конструювання *ситуації вибору* (власного ставлення, позитивного чи негативного значення, тієї чи іншої думки, оцінки і т. ін.) є *прийомам організації* ціннісно-смілової діяльності учнів. Тому кожен параграф підручника має містити *ціннісно-сміслові (оцінні) завдання*, за допомогою яких учитель і моделює ситуацію вибору. Представники філософської й психологічної науки наголошують на особливій значущості ситуації вибору і для актуалізації морально-естетичних ставлень особистості, і для визначення особистістю власних життєвих смислів: „Особистість не існує поза системою власних виборів, ними створюється” [7, с. 24]. Таким чином, ситуація вибору, що створюється за допомогою *ціннісно-сміслових завдань*, допомагає учням відчувати себе, своє власне ставлення. Вона являється механізмом розвитку особистості й надає індивіду можливість «тренуватися» бути нею. Автори підручників мають це усвідомлювати і використовувати в процесі підручникотворення.

Метод організації комунікативної діяльності як засіб засвоєння учнями норм, правил, технік ефективного та комфортного спілкування буде тоді більш ефективно застосовуватися учителем у навчанні, коли підручник буде створювати для цього відповідні умови. Про що йдеться? Про те, що система завдань у підручниках має надавати учителю можливість організувати групову, парну взаємодію учнів між собою, забезпечувати зміну ролей між учителем та учнями. Тобто у підручниках мають міститися *завдання інтерактивного характеру* і така доступна і ясна за формою надання наукова інформація, яка стане основою для організації інтерактивної (комунікативної) діяльності учнів на уроці.

Отже, класифікація методів особистісно орієнтованого навчання є ще однією теоретичною засадою для процесів підручникотворення, бо вказує на ті методи роботи учителя і на ті *види навчальної діяльності учнів*, які обов'язково у комплексі мають бути застосовані і організовані у навчанні, щоб воно стало способом розвитку особистості. Підручник має стати при цьому головним *засобом* організації різних видів навчальної діяльності у їх єдності і взаємозв'язку, а отже – головним *засобом* розвитку особистості у навчанні.

Список використаної літератури

1. Антонов С. Г. Редакторская подготовка изданий / С. Г. Антонова, В. И. Васильев. – М. : Логос, 2004. – 496 с.
2. **Практический интеллект** / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др. / под общ. ред. Р. Стернберга ; пер. с англ. К. Шукина, Ю. Буткевич. – СПб. : Питер, 2002. – 265 с. – (Мастера психологии). – 272 с.
3. **Рубинштейн С. Л.** Бытие и сознание. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – СПб. [и др.] : Питер, 2003. – 508 с. – (Мастера психологии).
4. **Бабанский Ю. К.** Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1985. – 208 с.
5. **Паламарчук В. Ф.** Взаимосвязь образования, воспитания и развития учащихся на уроке / В. Ф. Паламарчук. – К. : Рад. шк, 1982. – 133 с.
6. **Паламарчук В.** Від творчої особистості – до нових технологій навчання / Валентина Паламарчук, Світлана Рудаківська // Рідна шк. – 1998. – № 2. – С. 52 – 62.
7. **Шевеленкова Т. Д.** Исследование личностного способа существования человека в современном мире / Т. Д. Шевеленкова // Психология личности в условиях социальных изменений. – М., 1993. – С. 21 – 26.

Турянська О. Ф. Класифікація методів особистісно орієнтованого навчання як теоретико-методична засада творення навчальних підручників

В статті вирішується проблема визначення теоретико-методичних засад творення сучасних навчальних видань. Показано шлях вирішення цієї проблеми через обґрунтування необхідності відповідності змісту шкільних підручників тим методам організації навчальної діяльності учнів, які учитель має застосовувати, щоб досягти освітньо-виховних та розвивальних завдань особистісно орієнтованого навчання.

Ключові слова: класифікація методів особистісно орієнтованого навчання, засоби організації навчальної діяльності учнів, шкільний підручник.

Турянская О. Ф. Классификация методов личностно ориентированного обучения как теоретико-методическая основа создания школьных учебников

В статье решается проблема определения теоретико-методических основ создания учебных изданий. Показан путь решения этой проблемы через обоснование необходимости соответствия содержания школьных учебников тем методам организации учебной деятельности школьников, которые должен использовать учитель, чтобы достичь образовательно-воспитательных и развивающих целей личностно ориентированного обучения.

Ключевые слова: классификация методов личностно ориентированного обучения, средства организации учебной деятельности, школьный учебник.

Turyansky O. F. Klassifikation of methods individually oriented education as a theoretical and methodological basis for the establishment of school textbooks

In the article the problem of determining the theoretical and methodological bases for the creation of educational publications. Shows a way to solve this problem through the rationale for matching the content of school textbooks to the methods of educational activity of students who must use the teacher to achieve educational and educational and developmental goals individually oriented education.

Key words: classification methods individually oriented instruction, means the organization of training activities, school textbook.

Стаття надійшла до редакції 18.09.2012 р.

Прийнято до друку 26.10.2012 р.

УДК 37.015.3:005.5–057.17

В. С. Курило, О. Н. Чиж

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ В
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЕНЕДЖЕРА**

Современная педагогика и психология управления представляет собой сравнительно молодую и достаточно быстро развивающуюся отрасль прикладной педагогики и психологии. Как известно, что в современной психологической и педагогической науке достаточно ясно выделяются два основных направления – психология и педагогика теоретическая, педагогика и психология практическая (прикладная). Не вдаваясь в подробности на тему о взаимодействии и ином влиянии этих областей знания, остановимся лишь на одном немаловажном обстоятельстве, а именно на том, что в наши дни и теоретическая, и практическая педагогика и психология не являются единым целым. Каждая представляет собой набор разрозненных теоретических построений, неких исходных принципов, взглядов, подходов, языков описания разнообразных явлений психики и человеческих качеств и взаимоотношений. Все сказанное в полной мере относится и к педагогике и психологии управления. Можно констатировать, что на сегодняшний день они представляют набор общих подходов к пониманию проблем. С другой стороны, в современной педагогике и психологии управления накоплен колоссальный объем фактического, статистического и экспериментального материала, позволяющий делать достаточно точные выводы и разрабатывать конкретные рекомендации для специалистов в области менеджмента. Различия в подходах в данном случае, по-видимому, не являются фактором, осложняющим дело,