

COLEGIUL DE REDACȚIE:

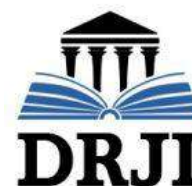
IGOR RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, **Redactor - șef**, R. Moldova
ION NEGURĂ, doctor în psihologie, conferențiar universitar, **Redactor - șef adjunct**, R. Moldova
PETRU JELESCU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova
JANA RACU, doctor habilitat în psihologie, profesor universitar, R. Moldova
CAROLINA PERJAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
ELENA LOSÎI, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
MARIA VÎRLAN, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
MIHAI ȘLEAHTIȚCHI, doctor în psihologie, doctor în pedagogie, conferențiar universitar,
R. Moldova
SERGIU SANDULEAC, doctor în psihologie, conferențiar universitar, R. Moldova
EUGEN CORNELIU HĂVÂRNEANU, doctor în psihologie, profesor universitar, România
MARCELA RODICA LUCA, doctor în psihologie, profesor universitar, România
FRANCOIS RUEGG, doctor în psihologie, profesor universitar, Elveția
TATIANA MOROZ, doctor în pedagogie, conferențiar universitar, R. Belarus
SVETLANA VALYAVKO, doctor în psihologie, conferențiar universitar, Rusia
SVETLANA HADJIRADEVA, doctor habilitat în științe administrative, profesor universitar,
Ucraina



Adresa noastră:

MD 2069, Chișinău, str. I. Creangă 1, bl.2, bir. 3, 59,
tel./fax. de contact: 0 22 35 85 95; 0 22 24 07 40.
e/mail: iracu64@yahoo.com; ion7neg@gmail.com
web site: <http://www.upsc.md>
<http://psihologie.upsc.md/>

© **Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială**
Publicație științifică de profil

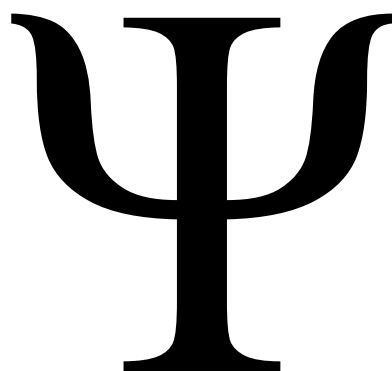


Adresa editurii

Editura UPS „I. Creangă”
MD.2069, Chișinău,
Strada Ion Creangă 1, bloc 3.
ISSN 1857-4432 (online)
ISSN 1857-0224 (print)
Tiraj 100 ex.

**Psihologie
Pedagogie specială
Asistență socială**

REVISTA



**Facultății de Psihologie și Psihopedagogie specială
a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din
Chișinău**

Chișinău, 2017

Dragi cititori!

Aveți în față numărul 1(46) al revistei „Psihologie. Pedagogie specială. Asistența socială” fondată de Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie specială a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Revista științifică trimestrială „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială*” este o publicație științifică periodică de profil, menită să reflecte rezultatele cercetărilor tinerilor savanți, precum și investigațiile fundamentale și aplicative valoroase din domeniul psihologiei, psihopedagogiei, pedagogiei și asistenței sociale.

Revista apare trimestrial, cu un tiraj de 100 de exemplare, beneficiind de distribuire gratuită în mediul universitar și în rețele de biblioteci din țară și peste hotare în varianta printată și fiind accesibilă și în variantă electronică pe pagina oficială a revistei.

Activitatea revistei este coordonată de către un Colegiu de redacție în componentă de 15 persoane, din care fac parte cercetători de la Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău și de la alte instituții de învățământ superior și academice din țară, România, Ucraina, R. Belarus, Elveția.

Revista a fost fondată în noiembrie 2005 de către facultatea Psihologie și Psihopedagogie Specială, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău.

Revista este cu acces deschis (*Electronic Open Access Journal*).

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, fondatoarea revistei „Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială”, **susține politica Accesului Deschis și își asumă obligația de a oferi acces la publicația în cauză.**

Revista „Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență socială” *se declară publicație științifică cu Acces Deschis, fiind o alternativă pentru publicarea și promovarea rezultatelor științifice în spațiul universitar.*

Publicarea articolelor elaborate este gratuită. Autorii vor respecta criteriile stabilite în Regulamentul de evaluare, clasificare și monitorizare a revistelor științifice, aprobat prin Hotărârea CSSDT și CNAA din 25.06. 2015 și Ghidul privind perfectarea tezelor de doctorat și a autoreferatelor, aprobat prin Hotărârea Comisiei de Atestare a CNAA, nr.AT03/11 din 23 aprilie 2009.

Considerăm că o atare publicație periodică va fi utilă tuturor celor preocupați de practică, teorie, educație și instruire, profesorilor și părinților, educatorilor și studenților, psihologilor, asistenților sociali, psihopedagogilor speciali.

Procedura de recenzare a articolelor este prezentată pe situl oficial al revistei <http://psihologie.upsc.md/> la compartimentul [Peer Review Policy](#) și în instrucțiuni pentru autori.

Revista apare în varianta print și online. Pe site-ul: <http://www.upsc.md/> și <http://psihologie.upsc.md/> sunt prezentate integral toate numerele revistei.

Revista este înregistrată în baze de date internaționale: DOAJ, Index Copernicus, DRJI, OCLC WorldCat.

Cu respect,

Colegiul de redacție

Autorii poartă responsabilitate pentru calitatea științifică a materialelor prezentate

CUPRINS/CONTENT

Mihai Covaci Petru Jelescu	Remedierea stilurilor de învățare și a tipurilor de inteligență la studenții facultății de psihologie Remediation of learning styles and types of intelligence at the students of the faculty of psychology	3
Калюжка Н.С.	Теоретико-методологические основы формирования инновационной компетентности будущих учителей начальной школы Theoretical and methodological bases of formation of innovation competence of future primary school teachers Bazele teoretico-metodologice de formare a competențelor inovaționale la viitorii învățători din ciclul primar	14
Листопад А. А.	Содержание понятия «творческие способности» как психолого-педагогическое явление Contents of the concept «creative abilities» as psychology and pedagogical phenomenon Conținutul noțiunii „aptitudini creative” ca fenomen psihologo- pedagogic	22
Калинникова Магнуссон Лия	Response of parents to inclusive education in societies of economical polarisation Отношение родителей к инклюзивному образованию в изменяющихся обществах Atitudinea părinților față de educație incluzivă în societățile în schimbare	31
Онищенко Н.П. Лиховид Е.Р.	Preparation of future teachers for educational work innovation trends in view of modern higher education of ukraine Подготовка будущих учителей к воспитательной работе с учетом инновационных тенденций современного высшего образования украины Formarea viitorilor profesori pentru activitatea educativă în concordanță cu tendințele sistemului de învățământ contemporan al ucrainei	41
Цисюань Вей	Современные подходы к оцениванию деятельности учебного заведения Modern approaches to the evaluation of the activities of	49

	educational institutions	
	Concepții contemporane privind evaluarea activității instituției de învățământ	
Ciobanu Andriana	Studiul imaginii de sine la elevii cu reținere în dezvoltarea psihică	56
Ignat Elena	Study self-image in students with restraint in psychic development	
Мардарова И.К.	Роль педагогической практики в подготовке будущих воспитателей к использованию компьютерных технологий	63
	The role of teaching practicum in future teachers` training to using computer technologies	
	Rolul practicii pedagogice în formarea abilităților pentru utilizarea tehnologiilor informaționale a viitorilor educatori	
Малашевская И.А.	Оздоровительно - развивающий подход к системе музыкального обучения детей младшего школьного возраста	70
	Health-promoting approach to the system of musical education of primery school age children	
	Abordarea de recreere și dezvoltativă a sistemului de instruire muzicală a copiilor de vârstă școlară mică	
Novak O.	Some aspects of information and communication competence formation of future primary school teachers	79
	Câteva aspecte ale competenței de informare și comunicare în formarea viitorilor învățători de clasele primare	
Лазоренко Татьяна Николаевна	Роль эмпатии в профессиональной деятельности психологов	87
Ананьев Антон Михайлович	Role of empathy in psychologists` work	
	Rolul empatiei în activitatea profesională a psihologilor	
Autorii noștri		97



REMEDIEREA STILURILOR DE ÎNVĂȚARE ȘI A TIPURILOR DE INTELIGENȚĂ LA STUDENȚII FACULTĂȚII DE PSIHOLOGIE REMEDICATION OF LEARNING STYLES AND TYPES OF INTELLIGENCE AT THE STUDENTS OF THE FACULTY OF PSYCHOLOGY

CZU 159.923

Mihai Covaci, drd. la UPS „Ion Creangă” din Chișinău,
Lector, Universitatea „Hyperion” din București;

Petru Jelescu, dr. hab., prof. univ. la UPS „Ion Creangă” din Chișinău

Summary

The article succinctly expose results of ascertaining experiment, the basis of which, for a semester, were organized and conducted formative and monitoring experiment with reference to remediation of learning styles and types of intelligence at students from the Faculty of Psychology. The formative experiment was founded on the predominance of cognitive constructivist paradigm joined with e-Learning paradigm. Eight synthesis of adaptive techniques were applied, intended to develop three characteristics of learning styles and three different type of rationalization or intelligence: techniques focused on developing reflexivity, theorizing and pragmatism. Calculate *the Cohen's d effect*, it has been found that the styles *Reflector*, *Theorist*, *Pragmatist* (within Honey-Mumford model) and on the *Concrete experience* (within the model Kolb) was obtained **great effect** the Cohen's d. The styles *Reflective observation*, *Abstract conceptualization* (Kolb), sub-scales 3. *Concrete processing*, 4. *Self-regulation of processes, results and content of learning* (Vermunt) and *Intra-personal intelligence* (Gardner) were recorded **mid-level** the Cohen's d effects. **Low level** results were obtained at 1b) *Critical processing*, *Inter-personal intelligence and Verbal-linguistic intelligence*. Thus, the formative program has been validated.

Keywords: Remediation, learning style, type of intelligence, formative techniques, students, assessment, validation.

Adnotare

În articol sunt expuse succint rezultatele experimentului constatativ, în baza căruia, timp de un semestru, au fost organizate și desfășurate experimentul formativ și de control cu referire la remedierea stilurilor de învățare și a tipurilor de inteligență la studenții facultății de psihologie. Experimentul formativ a avut la temelie predominanța paradigmei constructiviste conexată cu paradigma cognitivă e-Learning. Au fost aplicate opt sinteze de tehnici adaptive, preconizate să dezvolte 3 caracteristici ale stilurilor de învățare și 3 tipuri de capacități de raționalizare sau inteligențe: tehnici axate pe dezvoltarea reflexivității, teoretizărilor și pragmatismului. Utilizând *indicele d – Cohen*, s-a constatat că la stilurile *Reflexiv*, *Teoretician*, *Pragmatic* (din cadrul modelului Honey-Mumford) și la *Experiența concretă* (din cadrul modelului Kolb) s-au obținut **efecte mari** ale indicelui *d*. La stilurile *Conceptualizarea abstractă*, *Observația reflectată* (Kolb), sub-scalele 3. *Procesare concretă*, 4. *Autoreglarea proceselor, rezultatelor și conținutului învățării* (Vermunt) și la *Inteligența intra-personală* (Gardner) au fost înregistrate **efecte de nivel mediu**. Rezultate de **nivel mic** au fost obținute la 1.b) *Procesare critică*, *Inteligența inter-personală* și *Inteligența verbal-lingvistică*. Astfel, programul formativ a fost validat.

Cuvinte cheie: Remediere, stil de învățare, tip de inteligență, tehnici formative, studenți, evaluare, validare.

În urma desfășurării experimentului de constatare cu studenții facultății de psihologie de la Universitatea „Hyperion” din București am stabilit că ei utilizează atât resursele clasice de învățare cât și cele electronice, în special m-learning. Corelațiile realizate între 36 de stiluri de învățare (după Kolb, Honey-Mumford, Vermunt, Solomon-Felder și VARK) și cele 8 tipuri de inteligență (după Gardner) relevă faptul că există câteva corelații de intensitate medie (4.51%), mai multe corelații de intensitate redusă (14.58%) și restul 80.91% sunt corelații de intensitate foarte redusă și nesemnificative statistic. Cercetarea constatativă a reliefat, de asemenea, lipsa dominanței evidente a unui anumit stil de învățare, ceea ce reflectă, pe de o parte, necunoașterea din partea subiecților a propriului stil de învățare, iar pe



de altă parte, nedezvoltarea stilurilor de învățare și a caracteristicilor de gândire necesare profesiei de psiholog.

Experimentul formativ de remediere a propriului stil de învățare și a tipurilor de inteligență a avut la bază predominanța paradigmei constructiviste conexasă cu paradigma cognitivă e-Learning a învățării (exprimare adaptată după teoria învățării cognitive/*cognitive e-learning*), în cadrul căreia învățarea este un proces implicațional și activ, iar asimilarea și procesarea informațională se realizează pe fondul participării și implicării subiecților în procesul învățării (reformularea ideilor, căutarea de exemple, formularea de întrebări critice, realizarea conexiunilor cu alte domenii, surprinderea etapelor logice etc.) prin prisma tehnologiilor informaționale noi care obligă la utilizarea creativă a resurselor disponibile. Tehnologiile informaționale moderne oferă posibilitatea celor implicați noi oportunități interacționale active, noi forme de mediere și abordare și astfel contribuie la dezvoltarea intelectuală a subiecților.

Scopul experimentului formativ a fost realizarea unui program de intervenție psihologică care să contribuie la dezvoltarea eficientă a particularităților stilurilor de învățare și a tipurilor de inteligență care sunt cel mai bine corelaționale.

Obiectivul operațional al experimentului formativ a constat în dezvoltarea particularităților stilului de învățare, a tipurilor de inteligență, corelate cu modelele reflexiv, teoretician și pragmatic la studenții facultății de psihologie.

Obiectivele specifice ale experimentului formativ au fost:

1. Înțelegerea de către studenți a aspectelor cognitive relevante, implicate în procesul propriei educații;
2. Utilizarea în procesul învățării a acelor particularități, care corespund însușirilor individuale și pot oferi cele mai mari avantaje în procesul învățării;
3. Înțelegerea mecanismelor de învățare care pot favoriza individual și contextual;
4. Dobândirea unor abilități de învățare în conformitate cu particularitățile personale preferențiale;
5. Utilizarea creativă a tehnologiilor informaționale în procesul de dezvoltare a caracteristicilor reflexive, de teoretizare și pragmatice în cadrul procesului de învățare;
6. Evaluarea rezultatelor și determinarea eficienței programului formativ.

Ipoteza programului de intervenție

Pe baza unui program formativ adecvat, constituit din tehnici de dezvoltare a anumitor stiluri de învățare și a anumitor tipuri de inteligență, studenții vor obține îmbunătățiri ale particularităților



stilurilor de învățare personale care sunt mai slab dezvoltate și astfel vor dobândi rezultate mai bune la nivelul formării competențelor bazate pe reflexivitate, teoretizare și pragmatism.

Variabilele cercetării. Variabilele independente ale cercetării le-au constituit programele de intervenție, iar variabilele dependente au fost stilul de învățare și tipul de inteligență.

Subiecții. În cadrul experimentului formativ și a celui de control au fost implicați 30 de studenți de la anul doi al Facultății de Psihologie a Universității „Hyperion” din București, selectați din eșantionul de 101 studenți din cadrul cercetării experimentale constatative având *scoruri mici* la scalele: Observația reflectată, Conceptualizarea abstractă, Experiența concretă (Kolb); 1.b) Procesare critică, 3. Procesare concretă, 4.a) Autoreglarea proceselor și rezultatelor și 4.b) Autoreglarea conținutului învățării reunite sub o singură scală intitulată 4. Autoreglarea proceselor, rezultatelor și a conținutului învățării (Vermunt); Inteligența verbal-lingvistică, Inteligența inter-personală și Inteligența intra-personală (Gardner). Ulterior, cei 30 de studenți au fost împărțiți aleatoriu în două grupuri a câte 15 studenți: grupul experimental (GE) și grupul de control (GC). Astfel, ambele grupuri aveau trăsături comune, identice din punct de vedere al stilului de învățare. Pentru a constata omogenitatea acestor grupuri, am aplicat testul U Mann-Whitney pentru grupuri independente. Pentru *Experiența concretă* $Z=-0.583$, $p=0.560$; *Observația reflectată* $Z=-0.312$, $p=0.755$; *Conceptualizarea abstractă* $Z=-0.333$, $p=0.739$; *Reflexiv* $Z=-0.127$, $p=0.899$; *Teoretician* $Z=-0.126$, $p=0.900$; *Pragmatic* $Z=-0.105$, $p=0.916$; *1.b) Procesare critică* $Z=-0.292$, $p=0.770$; *3. Procesare concretă* $Z=-0.376$, $p=0.707$; *4. Autoreglarea* $Z=-0.312$, $p=0.755$; *Inteligența verbal/lingvistică* $Z=-0.271$, $p=0.786$; *Inteligența inter-personală* $Z=-0.208$, $p=0.835$ și *Inteligența intra-personală* $Z=-0.146$, $p=0.884$. Astfel, rangurile medii ale celor două eșantioane sunt aproximativ egale și, prin urmare, diferențele *nu sunt* semnificative statistic. Stilurile/scalele alese au evidențiat că în rândul acestor studenți există *slabe* capacități de raționalizare, reflexivitate, pragmatism, gândire critică etc, a căror efect se răsfrânge și asupra procesului învățării.

Principiile programului formativ

În derularea programului de formare au fost stabilite și respectate *principiile* [8, pp. 12-14], [18, pp. 66-70]:

1. Principiul lărgirii bazei de cunoștințe și în același timp crearea unei abilități de reactivare rapidă a informațiilor necesare din memorie, aspect care face diferența între novici și experimentați, în procesul predării/învățării asistate de tehnologiile informaționale;

2. Principiul instruirii axate pe învățarea analitică, gândirea practică, gândirea creativă și pe învățarea mnemotehnică pentru facilitarea transferului informațional în contexte variate și pentru a



fructifica punctele tari ale studenților. Oferirea unui asemenea cadru de învățare presupune deschiderea la interpretări și argumentări;

3. Principiul axării pe meta-componentele învățării: identificarea problemei, definirea problemei, formularea de strategii pentru rezolvarea problemelor, formularea de reprezentări interne-externe și organizarea problemelor pe categorii de informații asociate, alocarea resurselor pentru rezolvarea problemelor, monitorizarea problemelor rezolvate și evaluarea problemelor rezolvate. Aplicând acest principiu, studenții gândesc în timp ce învață și învață în timp ce gândesc;

4. Principiul predării bazate pe maximizarea potențialului personal de învățare prin axarea pe punctele forte ale celor mai mulți studenți. Performanțele studenților pot fi îmbunătățite dacă sunt utilizate metodele specifice propriului stil de învățare. Dacă se insistă pe un singur aspect menționat la principiul 2, atunci învățarea poate avea anumite insuficiențe;

5. Principiul achizițiilor de cunoștințe noi pe baza: decodificării acestora, a deducțiilor efectuate, realizarea de conexiuni și hărți mentale, gândirea unor zone concrete de aplicare a cunoștințelor, identificarea și compararea alternativelor și oferirea de răspunsuri la dilemele apărute;

6. Principiul achiziționării de informații noi pe baza celor trei procese esențiale și diferite de la subiect la subiect: decodificare, comparație și combinare/îmbinare selectivă. Cele trei procese menționate conduc implicit la percepere, prelucrare și interpretare informațională diferită;

7. Principiul adaptării, modelării (formării) și dezvoltării mediului sau a contextului, ceea ce înseamnă că studenții nu doar că se pot modela pe comportamentul profesorului, ci pot influența sau modela și ei acest comportament. În diverse situații și contexte sociale și personale, actualii cursanți vor trebui să (se) adapteze, să modeleze sau să (se) dezvolte pentru o mai bună eficiență și pentru o mai bună creștere personală.

Programul formativ de îmbunătățire a învățării a fost conceput, de asemenea, ținând cont de:

- varietatea stilurilor și inteligențelor, descoperite la studenți în cadrul cercetării constatative;
- specificul domeniului și condițiilor de învățare;
- utilizarea în cadrul proceselor de învățare a tehnologiilor informaționale noi;
- disponibilitatea implicării subiecților în procesul dezvoltării propriilor abilități de învățare;
- implicarea activă și cu pasiune a studenților în procesul învățării luând în considerare ajustarea învățării în funcție de propriile preferințe;
- dorința proprie a studenților de a participa la un program de îmbunătățire a învățării personale.



Tehnicile utilizate

Experimentul formativ a avut la bază modelul strategiilor de optimizare a activității de comprehensiune, dezvoltat de Palincsar și Brown [13], [10, pp. 160-162], [17], [9]. Pentru fiecare caracteristică necesară unei bune dezvoltări a profesiei de psiholog au fost utilizate și adaptate mai multe tehnici de dezvoltare a stilurilor de învățare cu scopul îmbunătățirii învățării. Cele opt sinteze de tehnici adaptive au fost preconizate să dezvolte 3 caracteristici ale stilurilor de învățare și 3 tipuri de inteligențe/capacități de raționalizare după cum urmează: 1) tehnici axate pe dezvoltarea reflexivității; 2) tehnici axate pe dezvoltarea teoretizărilor; 3) tehnici centrate pe dezvoltarea pragmatismului. Din tehnicile axate pe dezvoltarea *reflexivității* au făcut parte: **a) Tehnica formulării întrebărilor și criticilor legate de variate aspecte din cadrul textului** [10, pp. 151-153], [15, pp. 56-98], [16], [10, p. 133], [10, p. 135], [12], [10, pp. 144-148]; **b) Tehnica interogațiilor constructive** [3, p. 123]; **c) Tehnica substituiri**.

Tehnicile axate pe dezvoltarea *teoretizărilor sau a conceptualizării abstracte* au fost: **d) Tehnica rescrierii ideilor lecturate în propriul înțeles și în propriul limbaj** [10, p. 136]; **e) Tehnica elaborării studiului de caz** [2, p. 232], [5, pp. 111-112], [1, p. 152]; **f) Tehnica asaltului de idei** [6, pp. 423-424].

Tehnicile centrate pe dezvoltarea *pragmatismului* le-au constituit: **g) Tehnica realizării conexiunilor între ideile lecturate și ideile din alte domenii** [4, pp. 91-94], [7], [10, pp. 133-134], [10, pp. 162-165]; **h) Tehnicile integrative care implică discuțiile de grup**: [14, pp. 39-40, 44], [2, p. 112].

Experimentul formativ a fost organizat și realizat pe o durată de cinci luni (un semestru) în cadrul a 15 ședințe distribuite în șase etape. În cadrul fiecărei întâlniri, tehnicile au fost distribuite astfel încât fiecare subiect să beneficieze uniform de pe urma tehnicilor de dezvoltare a propriului stil de învățare. Tehnicile au fost etapizate pentru a ușura procesul formativ, iar în timpul derulării acestora subiecții au devenit mai conștienți de îmbunătățirile de care ar putea beneficia în cadrul propriului stil de învățare. Întâlnirile au fost intercalate de pauze pentru a oferi suficient timp unei preocupări suficient de consistente pentru consolidare și pentru a crea o solidaritate în cadrul grupului.

Prezentarea și interpretarea rezultatelor dezvoltării caracteristicilor stilurilor de învățare și a tipului de inteligență

Vom prezenta aceste rezultate în plan comparativ pentru etapele *test* și *re-test*.

La etapa *pre-intervenție (test)* la nivelul grupului experimental (**GE**) preferința subiecților la stilurile Reflexiv, Teoretician și Pragmatic a fost următoarea (vezi Tabelul 1).



Tabelul 1. Preferința subiecților **GE** la stilurile Reflexiv, Teoretician și Pragmatic (etapa test)

Reflexiv		Teoretician		Pragmatic		Scale
18-20	0	16-20	0	17-20	0	Preferință foarte puternică
15-17	0	14-15	0	15-16	0	Preferință puternică
12-14	0	11-13	0	12-14	0	Preferință moderată
9-11	6	8-10	6	9-11	2	Preferință scăzută
0-8	9	0-7	9	0-8	13	Preferință foarte scăzută

La nivelul grupului de control (**GC**) prezența subiecților la stilurile Reflexiv, Teoretician și Pragmatic la etapa *pre-intervenție (test)* a fost următoarea (vezi Tabelul 2).

Tabelul 2. Preferința subiecților **GC** la stilurile Reflexiv, Teoretician și Pragmatic (etapa test)

Reflexiv		Teoretician		Pragmatic		Scale
18-20	0	16-20	0	17-20	0	Preferință foarte puternică
15-17	0	14-15	0	15-16	0	Preferință puternică
12-14	0	11-13	0	12-14	0	Preferință moderată
9-11	7	8-10	6	9-11	3	Preferință scăzută
0-8	8	0-7	9	0-8	12	Preferință foarte scăzută

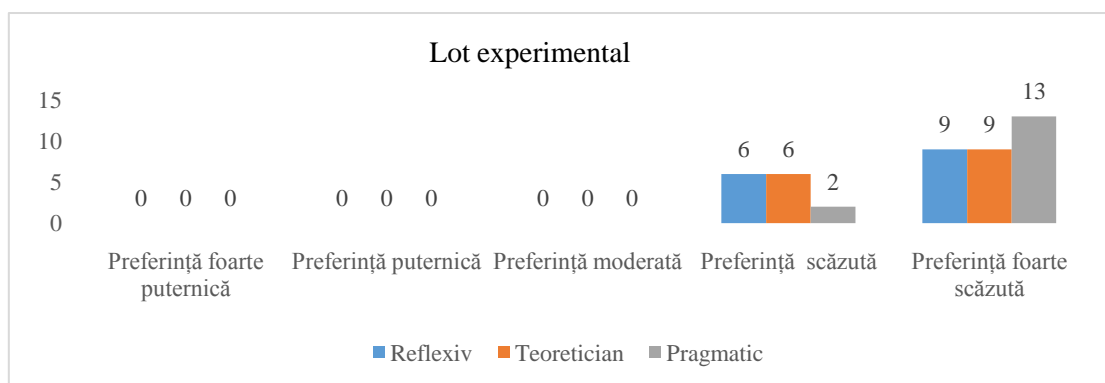


Fig.1. Preferința subiecților **GE** la stilurile Reflexiv, Teoretician și Pragmatic (etapa test).

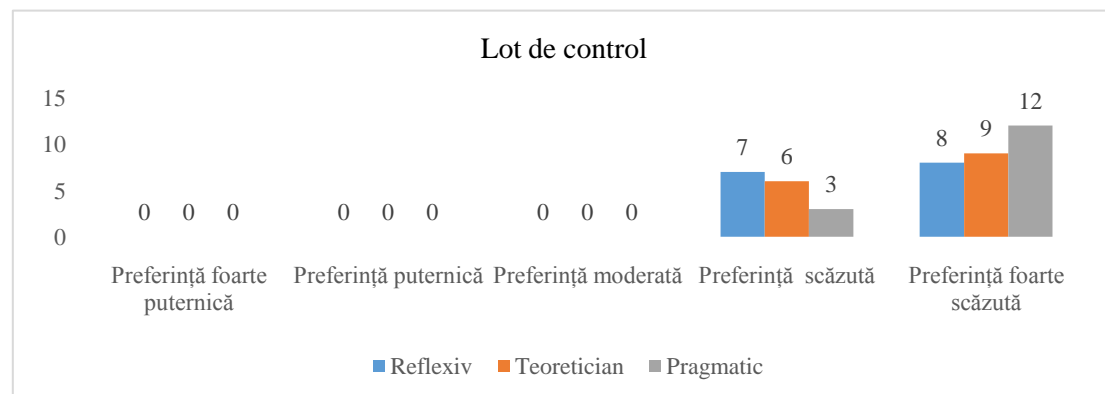


Fig.2. Preferința subiecților **GC** la stilurile Reflexiv, Teoretician și Pragmatic (etapa test).



După cum se poate observa, distribuția subiecților la scalele preferențiale este aproximativ omogenă. Acest fapt îl demonstrează și rezultatele testului U Mann-Whitney pentru grupuri independente: *Reflexiv* $Z=-0.127$, $p=0.899$; *Teoretician* $Z=-0.126$, $p=0.900$ și *Pragmatic* $Z=-0.105$, $p=0.916$.

La etapa *post-intervenție (re-test)* la nivelul lotului de control (GC) prezența subiecților la stilurile Reflexiv, Teoretician și Pragmatic a fost următoarea (vezi Tabelul 3).

Tabelul 3. Preferința subiecților GC la stilurile Reflexiv, Teoretician și Pragmatic (etapa re-test)

Reflexiv		Teoretician		Pragmatic		Scale
18-20	0	16-20	0	17-20	0	Preferință foarte puternică
15-17	0	14-15	0	15-16	0	Preferință puternică
12-14	0	11-13	0	12-14	0	Preferință moderată
9-11	7	8-10	6	9-11	3	Preferință scăzută
0-8	8	0-7	9	0-8	12	Preferință foarte scăzută

La nivelul lotului experimental (GE) prezența subiecților la stilurile Reflexiv, Teoretician și Pragmatic a fost după cum urmează (vezi Tabelul 4).

Tabelul 4. Preferința subiecților GE la stilurile Reflexiv, Teoretician și Pragmatic (etapa re-test)

Reflexiv		Teoretician		Pragmatic		Scale
18-20	0	16-20	0	17-20	0	Preferință foarte puternică
15-17	0	14-15	0	15-16	0	Preferință puternică
12-14	2	11-13	3	12-14	2	Preferință moderată
9-11	11	8-10	10	9-11	9	Preferință scăzută
0-8	2	0-7	2	0-8	4	Preferință foarte scăzută

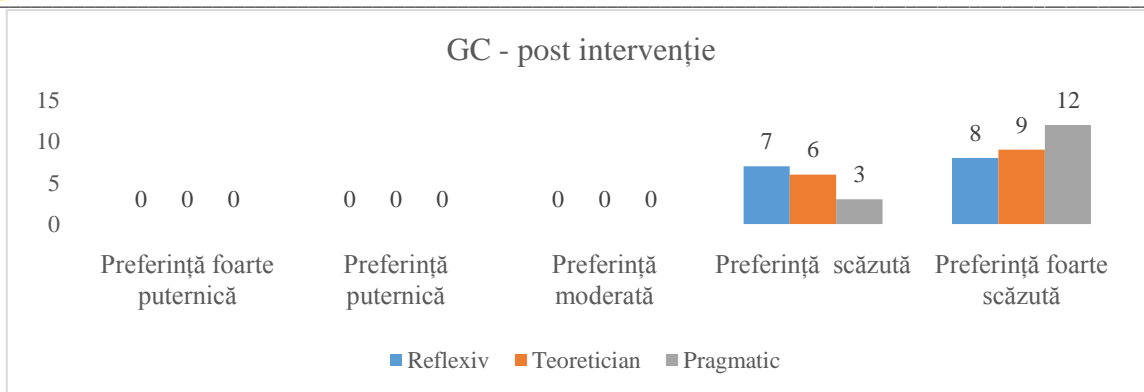


Fig.3. Preferința subiecților GC la stilurile Reflexiv, Teoretician și Pragmatic (etapa re-test)

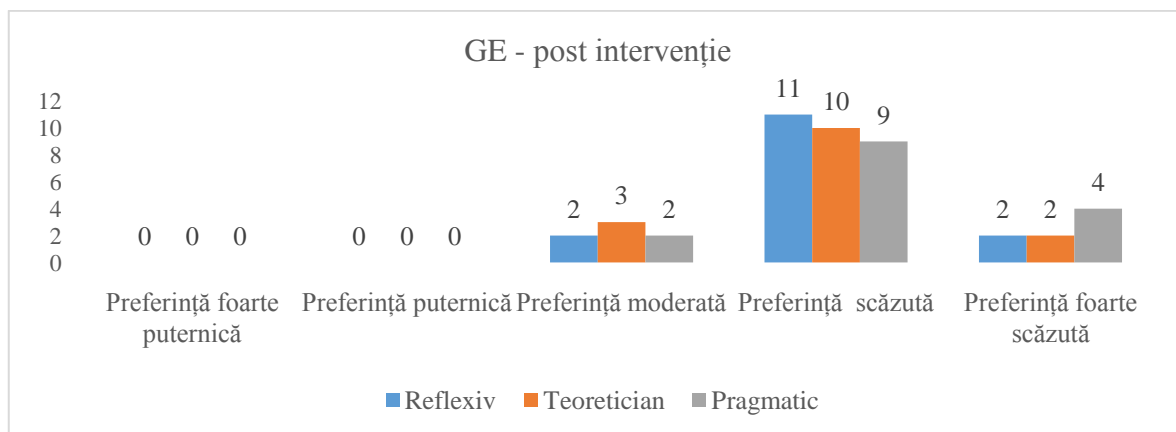


Fig.4. Preferința subiecților GE la stilurile Reflexiv, Teoretician și Pragmatic (etapa re-test)

Așadar, în timp ce la nivelul grupului de control (GC) prezența subiecților la stilurile Reflexiv, Teoretician și Pragmatic a rămas aceeași, la nivelul grupului (GE) în urma programului de intervenție particularitățile stilurilor învățării au fost îmbunătățite: la stilul *Reflexiv* au rămas 2 (din 8) studenți la preferință foarte scăzută, 11 studenți la preferință scăzută și 2 studenți au avansat la preferință moderată; la stilul *Teoretician* au rămas 2 (din 9) studenți la preferință foarte scăzută, 10 studenți la preferință scăzută și 3 studenți au avansat la preferință moderată; la stilul *Pragmatic* au rămas 4 (din 12) studenți la preferință foarte scăzută, 9 studenți la preferință scăzută și 2 studenți au avansat la preferință moderată.

Evaluarea rezultatelor programului de intervenție

Rezultatele programului de intervenție au fost evaluate, în sinteză, prin simulările pentru calcularea *mărimii efectului* (raportate la testul t) pentru eșantioane independente GE test – re-test, utilizând *indicele d* al lui Cohen. În interpretarea mărimilor lui *d* s-a ținut cont de pragurile valorilor propuse de Cohen cuprinse în jurul indicelui: 0.20 au efect mic; 0.50 sunt cu efect mediu și în jurul valorii 0.80 au efect mare (vezi Tabelul 5).



Tabelul 5. Mărimea efectului conform indicelui d -Cohen pentru eșantioane independente **GE**

test – re-test

	Model/Autor	Stil/Inteligență	d-Cohen
Reflexivitate	Honey-Mumford	Reflexiv	1.02
	Kolb	Observația reflectată	0.37
	Vermunt	1.b) Procesare critică	0.30
	Gardner	Inteligența inter-personală	0.21
Teoretizare	Honey-Mumford	Teoretician	1.29
	Kolb	Conceptualizarea abstractă	0.60
	Vermunt	4. Autoreglarea proceselor, rezultatelor și nutului învățării	0.49
	Gardner	Inteligența verbal-lingvistică	0.07
Pragmatism	Honey-Mumford	Pragmatic	1.24
	Kolb	Experiența concretă	0.66
	Vermunt	3. Procesare concretă	0.37
	Gardner	Inteligența intra-personală	0.42

Concluzii

Programul de intervenție pe care l-am aplicat a vizat implicarea creativă a studenților în procesul învățării practicând modalități care să evite memorarea mecanică și să încurajeze procese care, odată utilizate, duc la însușirea indirectă/constructivă a informației conexată cu cogniția e-Learning. Rezultatele obținute în acest mod ne permit să tragem următoarele concluzii:

1. Datorită aplicării tehnicilor respective, în cadrul stilurilor *Honey-Mumford* unii studenții au înregistrat îmbunătățiri prin progresul de la scala *preferință foarte scăzută* la scala *preferință scăzută*, iar alții de la scala *preferință scăzută* au progresat la scala *preferință moderată*. Aplicarea testului de contingență χ^2 a evidențiat semnificația diferențelor între scale: *Reflexiv* $p=0.039$, *Teoretician* $p=0.015$, *Pragmatic* $p=0.011$;

2. Diferențele între mediile celor trei stiluri la chestionarul *Kolb* indică creșteri între cele două faze, pre-intervenție și post-intervenție: *Experiența concretă* 32 – 29.13; *Observația reflectată* 29.60 – 27.73 și *Conceptualizarea abstractă* 30.13 – 28. La aplicarea testului t , a rezultat că aceste diferențe nu sunt suficient de mari pentru a fi semnificative statistic;

3. Practicarea procedurilor corespunzătoare de învățare a condus, în cadrul *Inventarului stilurilor de învățare Vermunt*, la creșterea diferențelor între mediile celor trei scale la cele două faze, pre-intervenție și post-intervenție: 1.b) *Procesare critică* 12.13 – 11.27; 3. *Procesare concretă* 19.73 – 18.40 și 4. *Autoreglarea proceselor, rezultatelor și a conținutului învățării* 38.13 – 35;

4. Datorită utilizării tehnicilor indicate, în cadrul *tipurilor de inteligență Gardner*, diferențele între mediile celor trei tipuri de inteligență la cele două faze, pre-intervenție și post-intervenție, sunt:



Inteligența verbal-lingvistică 29.47 – 29; *Inteligența inter-personală* 29.27 – 28.27 și *Inteligența intra-personală* 30 – 28.07. La aplicarea testului t, a rezultat că aceste diferențe nu ar fi suficient de mari pentru a fi semnificative statistic. Cea mai semnificativă diferență a rangurilor medii (30 – 28.07) a fost la *inteligența intra-personală*, fapt care poate indica un progres semnificativ, realizat doar în șase luni. (Aici vom menționa că, spre regret, programele de analiză statistică nu iau în calcul și factorul/variabila „timp”);

5. Grație folosirii modalităților respective de învățare, la stilurile *Reflexiv*, *Teoretician*, *Pragmatic* (din cadrul modelului Honey-Mumford) și la *Experiența concretă* (din cadrul modelului Kolb) s-au obținut **efecte mari** ale indicelui d-Cohen. La stilurile *Conceptualizarea abstractă*, *Observația reflectată* (Kolb), sub-scalele 3. *Procesare concretă*, 4. *Autoreglarea proceselor, rezultatelor și conținutului învățării* (Vermunt) și la *Inteligența intra-personală* (Gardner) au fost înregistrate **efecte de nivel mediu**. Efect de **nivel mic** însă a fost căpătat la 1.b) *Procesare critică*, *Inteligența inter-personală* și la *Inteligența verbal-lingvistică*. Așadar, privit în ansamblu, acest fapt este încurajator din punct de vedere al definirii și înțelegerii inteligenței;

6. În baza datelor obținute, putem concluziona că, în general, formula simplă „Experiență plus reflecție egal învățare” (John Dewey) sintetizează „o importantă lecție pentru educație” [11, p. 11], fapt înregistrat și de noi și care, într-adevăr, joacă un rol esențial în învățare.

Astfel, obținând rezultate pozitive atât în cadrul scalelor stilurilor propuse pentru îmbunătățire cât și la verificarea tipurilor de inteligență la cele două faze (test și re-test), putem conchide că ipoteza lansată în cadrul demersului respectiv s-a adeverit, iar programul formativ a fost validat.

Bibliografie

1. Bocoș M. ș. a. Didactica modernă. Ed. a 2-a, rev. Cluj-Napoca: Dacia, 2001. 240 p.
2. Cerghit I. Metode de învățământ, Ed. a 4-a. Iași: Polirom, 2006. 315 p.
3. Chiș V. Pedagogia contemporană, pedagogia pentru competențe. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2005. 195 p.
4. Holley C. D., Dansereau D. F. Spatial Learning Strategies. Techniques, Applications, and Related Issues, vol. Educational Psychology. Springfield, Missouri: Southwest Missouri State University, 1984. 328 p.
5. Iluț P. Abordarea calitativă a socioumanului: concepte și metode. Iași: Polirom, 1997. 184 p.
6. Ionescu M. Instrucție și educație. Ed. a 3-a, rev. Arad: „Vasile Goldiș” University Press, 2007. 480 p.



7. Jacobs G. M. Foundations of Cooperative Learning. În: *Hawaii Educational Research Association*. Honolulu, 1990. 17 p.
8. Macri C., Grigore E. Stiluri de predare, stiluri de învăţare. Modul 3. 2011. 102 p.
9. Mih V. Mih C. Strategii de optimizare a activităţii de comprehensiune a citirii. *Perspective*, 2012, vol. 1, nr. 24, pp. 2-15.
10. Neacşu I. Metode şi tehnici de învăţare eficientă. Fundamente şi practici de succes. Iaşi: Polirom, 2015. 320 p.
11. Nedelcu A. Cercetare - Acţiune în educaţie. Modul 8. Ministerul Educaţiei, Cercetării, Tineretului şi Sportului. Unitatea de Management al Proiectelor cu Finanţare Externă, Bucureşti, 2011. 102 p.
12. NurAfni N. The effect of using errq (estimate, read, respond and question) strategy toward students' reading comprehension at junior high school academic year 2013/2014. A study at Eighth Grade Students of SMP n 9 air Camar, Padang. *Jurnal Mahasiswa Bahasa Inggris Genap*, 2013, vol. 2, nr. 2, pp. 1-7.
13. Palincsar A. S. Brown A. L. Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1984, vol. 1, nr. 2, pp. 117-175.
14. Pasaniuc J. Metode creative folosite în activităţile de tineret: suport de curs. *Revistă de biblioteconomie, ştiinţe ale informării şi de cultură, editată de Biblioteca Municipală „B.P. Haşdeu” din Chişinău*, 2014, vol. 55, nr. 5 (ediţie specială), pp. 22-73.
15. Paul R. ş. a. Critical Thinking Handbook: High School. A Guide for Redesigning Instruction. Center for Critical Thinking and Moral Critique. Sonoma State University, 1989. 417 p.
16. Sereni-Massinghe C. Teaching Strategies for Critical Thinking Skill. *Academic Exchange Quarterly*, 2015, vol. 19, nr. 3. 6 p.
17. Seymour J. R., Osana H. P. Reciprocal Teaching procedures and principles: two teachers' developing understanding. *Teaching and Teacher Education*, 2003, vol. 19, p. 325–344.
18. Sternberg R. J. Principles of Teaching for Successful Intelligence. *Educational Psychologist*, 1998, vol. 55, nr. 2/3, pp. 65-72.



**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
ИННОВАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ
ШКОЛЫ**

**THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES OF FORMATION OF INNOVATION
COMPETENCE OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS**

**BAZELE TEORETICO-METODOLOGICE DE FORMARE A COMPETENȚELOR
INOVAȚIONALE LA VIITORII ÎNVĂȚĂTORI DIN CICLUL PRIMAR**

CZU 378

Калюжка Н.С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий
государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»

Summary

The article is referred to the conceptual approaches of the innovation competence of the future teacher of an elementary school; the nature and a structure of the concept of «innovation competence of the teacher» is defined; a comparative analysis of the content of concepts of «readiness to a professional activity» and «professional competence» are provided; regularities and principles of the preparation process of the future elementary school teacher to innovative activity are determined.

Key words: Teacher's innovative competence, readiness to a professional activity, professional competence, innovative training, elementary school teacher, formation of innovative competence of an expert.

Анотация

В статье названы ведущие концептуальные подходы формирования инновационной компетентности будущего учителя начальной школы; определена суть и структура понятия «инновационная компетентность учителя»; представлен сравнительный анализ содержания понятий «готовность к профессиональной деятельности» и «профессиональная компетентность»; выделены определяющие закономерности и принципы процесса подготовки будущего учителя начальной школы к инновационной деятельности.

Ключевые слова: Инновационная компетентность учителя, готовность к профессиональной деятельности, профессиональная компетентность, инновационная подготовка, учитель начальной школы, формирование инновационной компетентности специалиста.

Adnotare

În articol sunt arătate abordările conceptuale de bază a formării competenței inovative la învățătorul în devenire; sunt definite esența și structura noțiunii „competență inovativă a învățătorului”; este prezentată analiza comparativă a conținutului noțiunilor „pregătirea pentru activitatea profesională” și „competența profesională”; sunt evidențiate legitățile și principiile determinante ale procesului de pregătire a viitorilor învățători la clasele primare pentru activitatea inovațională.

Cuvinte-cheie: Competența inovativă a învățătorului, pregătirea pentru activitatea profesională, competența profesională, pregătire inovativă, învățător, formarea competenței inovative a specialistului.

Творческая работа профессиональных педагогов, активизирует интеллектуальные усилия к поиску нового, в современных условиях приобретает незаурядной воспитательной и дидактической ценности и занимает видное место в подготовке воспитанников школы к жизни



в динамичном обществе. Особенно важно обеспечить инновационный характер педагогической деятельности на начальном школьном уровне, поскольку первые годы общественного воспитания и обучения детей имеют чрезвычайно важное влияние на дальнейшее развитие интеллекта, творчества, формирование характера, саморазвитие личности и тому подобное. В связи с этим решение проблемы подготовки будущих учителей начальных классов к инновационной деятельности является весьма актуальной.

Весомыми в исследовании теоретико-методологических и технологических основ формирования инновационной компетентности будущих учителей начальной школы являются результаты научных поисков Ш. Амонашвили, Н. Бибик, А. Савченко, В. Сухомлинского и других педагогов. Современные научные подходы к освещению отдельных аспектов профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов нашли отражение в трудах Л. Филатовой, Ю. Шаповал, О. Шапран.

Проблеме формирования инновационной компетентности будущих учителей посвящено достаточно большое количество научных разработок, в которых рассматриваются различные аспекты: изучение психологической готовности педагогов к нововведениям (Л. Максименко); проблемы психолого-педагогической подготовки учителя к инновационной деятельности (Н. Клокар, А. Козлова, А. Попова), создания специальной системы повышения квалификации, что способствует целенаправленному формированию готовности руководителей и педагогов к осуществлению инновационной деятельности (А. Козлова, Е. Макагон); роль непрерывного и последипломного образования для готовности принятия нововведений учителем, его творческого совершенствования, повышения профессионального уровня (В. Бондар, И. Зязюн). В то же время, одной из причин ошибочной подготовки будущих учителей к инновационной деятельности в современных педагогических ВУЗах, по нашему мнению, является недостаточный учет закономерностей, неопределенность концептуальных основ и принципов этого процесса, поэтому считаем крайне важным определить теоретико-методологические основы. Именно это побудило нас к написанию статьи, целью которой является попытка определить теоретико-методологические основы процесса формирования инновационной компетентности у будущих учителей начальной школы и на этой основе сформулировать основные закономерности и определить соответствующие им принципы этого процесса.

Ведущими концептуальными для решения проблемы формирования инновационной компетентности будущего учителя, в частности начальной школы, считаем личностно-деятельностный и компетентностный подходы.



Применение личностно-деятельностного подхода при подготовке будущего учителя начальной школы к инновационной деятельности объясняется тем, что именно деятельность является основой, средством и решающим условием развития личности. Мы полностью разделяем справедливое мнение О. Леонтьева о том, что деятельность человека является процессом, в котором осуществляются переходы между полюсами субъект-объект, то есть происходит переход объекта в его субъективную форму и, одновременно, во время деятельности, осуществляется переход в объективные результаты [3].

Вместе с тем, инновационная деятельность, через свою чрезвычайную сложность, требует особого внимания к личностному фактору во время подготовки к ней будущего специалиста. Так В. Слостёнин и Л. Подымова [7] справедливо отмечают, что сочетание личностного и деятельностного аспектов является исключительно важным, поскольку таким образом достигается необходимая целостность образа учителя-новатора. Личностный подход – базовая ценностная ориентация педагога, определяющая его позицию во взаимодействии с каждым ребенком и коллективом.

Главным принципом личностно ориентированной педагогики, на котором строится ее система теоретических знаний и практических умений, является гуманистическая направленность.

В контексте личностно-деятельностного подхода готовность учителя к инновационной профессиональной деятельности определяется учеными как единство ее структурных и функциональных компонентов во взаимозависимости и взаимосвязи.

Обращение к компетентностному подходу обусловлено тем, что, по нашему мнению, именно компетентность является важнейшим показателем профессионализма, готовности человека к той или иной деятельности. Бесспорные преимущества компетентностного подхода уже признано в образовательных системах экономически развитых стран за тот факт, что именно наличие компетенций дает возможность личности, в частности будущего специалиста, практически оперировать полученными знаниями, применять их на протяжении жизни и профессиональной деятельности.

Определим суть и структуру понятия «инновационная компетентность учителя».

На основании теоретического анализа исследований ученых относительно различных видов профессиональной компетентности педагогов (В. Введенский, Гринева, И. Дычкинская, М. Лукьянова, Н. Мурованная и другие) мы пришли к следующим выводам: инновационная компетентность учителя – сложное, интегративное качество специалиста, что обусловлено особенностями инновационной деятельности (прежде всего ее творческим характером и



направленностью на опытно-экспериментальную работу); структура этого качества содержит четыре компоненты: теоретико-содержательный (базовый), профессионально-деятельностный (практический), профессионально-исследовательский (творческий) и профессионально-личностный.

Мы не согласны с И. Дычківською [2], которая, определяя понятие «инновационная компетентность» как систему мотивов, знаний, умений, навыков, личностных качеств педагога, отмечает, что эта система обеспечивает эффективность внедрения новых педагогических технологий в работе с детьми. Такой подход, по нашему мнению, сводит инновационную компетентность учителя до репродуктивного уровня, ограничивая творческий характер инновационной профессиональной деятельности.

Инновационная компетентность учителя, по нашему мнению, – это система мотивов, знаний, умений, навыков, личностных качеств педагога, что обеспечивает осуществление им всех этапов инновационной профессиональной деятельности: от моделирования и прогнозирования до внедрения новшества.

Сравнительный анализ содержания понятий «готовность к профессиональной деятельности» и «профессиональная компетентность» дает основания признать их родство, определенную тождественность, поэтому считаем правомерным определить цель подготовки будущего учителя начальной школы к инновационной деятельности: формирование инновационной компетентности специалиста.

Принимая во внимание результаты исследования И. Гавриш [1], выделим определяющие, по нашему мнению, закономерности процесса подготовки будущего учителя начальной школы к инновационной деятельности.

Первая закономерность: эффективность подготовки студентов педагогического ВУЗа к инновационной деятельности определяется ее направленностью на подготовку будущих учителей к решению задач модернизации системы начального образования Украины согласно цивилизационных и национальных тенденций ее развития.

Данной закономерности соответствуют принципы формационного и цивилизационного подходов в педагогическом образовании вообще и в подготовке будущих учителей начального обучения к инновационной деятельности в частности.

Суть формационного подхода в педагогическом образовании состоит в рассмотрении экономических, политических и социокультурных детерминант как системообразующих факторов всех процессов, происходящих в педагогическом образовании. При таком подходе конструирования процесса подготовки будущего учителя начальной школы к инновационной



деятельности осуществлялось нами с учетом особенностей развития нашей страны на современном этапе, что обусловлено развитием в Украине независимого правового государства с рыночной экономикой.

Согласно с цивилизационным подходом педагогические системы должны создаваться и функционировать в соответствии с цивилизационных тенденций развития национальных образовательных систем. Эти тенденции, отмечает И. Гавриш, заключаются в усилении государственного влияния на образование, наращивании капиталовложений в образовательную отрасль, гуманизации, гуманитаризации, информатизации и интернационализации образования, перехода к инновационному обучения и реализации принципа непрерывности образования [1, с. 65].

Вторая закономерность: эффективность подготовки студентов педагогического ВУЗа к инновационной деятельности определяется полнотой реализации его содержательных, функциональных и структурных связей с другими составляющими профессионально-педагогической подготовки будущих учителей.

Этой закономерности соответствует принцип органического единства общего, особенного и индивидуального в подготовке будущего учителя к инновационной деятельности.

Согласно этому принципу подготовку будущего учителя начальной школы к инновационной деятельности мы рассматриваем как целостную систему, которая строится на единстве общего, особенного и индивидуального. Как общее – она является органическим компонентом педагогического образования; особое – имеет свою специфику, которая обусловлена особенностями профессиональной подготовки учителя начального обучения; как индивидуальное – отражает необходимость учета индивидуальных особенностей каждого студента в процессе его подготовки к инновационной профессионально-педагогической деятельности.

Третья закономерность: эффективность подготовки студентов педагогического ВУЗа определяется степенью ее соответствия объективным закономерностям профессиональной подготовки специалистов.

Данные закономерности соответствуют принципы личностно-деятельностного подхода, в которых, по результатам научных исследований Е. Пехоты [4], А. Савченко [6] и других, следует отнести принципы субъектности участников учебно-воспитательного процесса, гуманизации и гуманитаризации педагогического образования, сотрудничества и сотворчества преподавателей и студентов, индивидуализации обучения, создания ситуации выбора и



ответственности, диагностической основы осуществления профессиональной подготовки будущего учителя.

Деятельностный подход диктует такие важные, относительно нашего исследования, принципы, как: 1) принцип единства сознания и деятельности; 2) принцип поэтапного освоения деятельности; 3) принцип интериоризации-экстериоризации.

Согласно первому принципу именно деятельность обуславливает формирование у человека всех психических процессов и сознания, а они, как регуляторы деятельности, являются условием ее дальнейшего совершенствования. Привлечение субъекта к деятельности приводит к объединению многочисленных и различных по сложности компонентов в функциональную психологическую систему деятельности. При этом под влиянием требований деятельности индивидуальные качества развиваются, приобретая черты оперативности и приспособленности к этим требованиям.

Таким образом, наше исследование базировалось на положении о том, что опыт инновационной профессионально-педагогической деятельности может быть усвоен будущим учителем только при условии его участия в процессе создания и внедрения новшеств.

Не менее важным для нашего исследования является второй принцип – принцип поэтапного освоения профессиональной деятельности. Он предусматривает поэтапное формирование готовности к профессиональной деятельности в соответствии с закономерностями ее системогенеза, то есть процесса ее становления и развития.

Принцип интериоризации-экстериоризации для нас является важным, поскольку он характеризует механизм усвоения личностью общественно-исторического опыта, что дает возможность проследить усвоение личностью опыта творческой деятельности. Несмотря на современные исследования (А. Ковалев, В. Сластёнин и др.), в подготовке будущего учителя к инновационной деятельности целесообразным является выделение следующих четырех этапов: 1-й этап – копирование, 2-й этап – творческое подражание, 3-й этап – подражаемое творчество, 4-й этап – истинное творчество [1, с. 68-69].

Четвертая закономерность: эффективность подготовки студентов педагогического ВУЗа к инновационной деятельности определяется степенью ее соответствия структуре и содержанию инновационной профессиональной деятельности учителей.

Данная закономерность предопределяет соблюдение таких принципов: принцип соответствия содержания инновационной подготовки будущего специалиста общей структуре инновационной педагогической деятельности и принцип функциональной полноты содержания инновационного образования будущих учителей.



Суть принципа соответствия содержания инновационной подготовки будущего специалиста общей структуре инновационной педагогической деятельности заключается в том, что подготовка будущего учителя к указанной деятельности должна быть целостной, отражая в своем логическом развертывании содержание и структуру последней.

Реализация этого принципа, как отмечает И. Гавриш, возможна при условии его осуществления на основе знаково-контекстного подхода, суть которого заключается в том, что подготовка будущего учителя к инновационной профессиональной деятельности организуется так, чтобы воспроизвести содержание и структуру последней [1, с.70].

Принцип функциональной полноты компонентов образования является частным случаем более общего принципа функциональной полноты компонентов системы, в соответствии с которым любая система, в частности педагогическая, не может эффективно функционировать или функционировать вообще, если набор ее элементов не является функционально полным.

Итак, содержательный компонент любой педагогической системы (в нашем случае – система внеаудиторной работы студентов педагогического ВУЗа) должен содержать достаточное количество структурных элементов для достижения всех целей ее функционирования (в нашем случае – внеаудиторных учебных курсов, работа кружков, творческих объединений, воспитательных мероприятий и др).

Пятая закономерность: эффективность подготовки студентов педагогического ВУЗа к инновационной деятельности определяется степенью соответствия его содержания, форм и методов уровню развития комплекса наук о человеке и определяется степенью интеграции знаний, касающихся вопросов формирования инновационной компетентности будущего учителя.

Эта закономерность предопределяет принципы научности и диалектического монизма.

Принцип научности является хорошо известным загальнодидактическим принципом, поэтому останавливаться подробно на раскрытии его сути не будем, а обратимся сразу к принципам диалектического монизма. По этому принципу является необходимым организация подготовки будущего учителя к инновационной деятельности на основе интернаучного подхода, то есть предполагается учет основных положений философии образования, общей инноватики, комплекса наук о творчестве, общей психологии, общей аксиологии, педагогического менеджмента и т. п. касающихся проблем педагогической инноватики.

Успешность подготовки будущего учителя начальной школы к инновационной деятельности зависит от правильно выбранных методологических подходов к разработке технологии, ее внедрения в педагогическую практику. Целесообразно, по нашему мнению, в



основу решения поставленной проблемы положить философские, психолого-педагогические идеи и положения о взаимосвязь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающего мира, о личности как субъекта деятельности и взаимоотношений, системный подход как общий принцип науки, о компетентностный подход как ведущий принцип профессиональной подготовки специалистов, а также научные теории о развитии личности в деятельности.

Перспективы дальнейших поисков в направлении исследования видим в поиске путей реализации определенных концептуальных подходов, закономерностей и принципов в современных педагогических ВУЗах.

Литература

1. Гавриш І. В. Закономірності та принципи процесу формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності / І. В. Гавриш // Дійсність та перспективи розвитку сучасної освіти України : зб. наук. пр. – Х. : Стиль-Іздат, 2005. – С. 61–74.
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
4. Пехота О.М. Особистісне орієнтоване навчання: підготовка вчителя / О.М. Пехота, А.М. Старева. – Миколаїв : Вид-во «Ліон», 2006. – 272 с.
5. Попова О.В. Становлення і розвиток інноваційних педагогічних ідей в Україні у ХХ столітті / ХДПУ ім. Г.С. Сковороди / О.В. Попова. – Х. : «ОВС», 2001. – 256 с.
6. Савченко О.Я. Удосконалення психолого-педагогічної підготовки майбутніх учителів у контексті модернізації шкільної освіти / О.Я. Савченко // Науковий вісник Миколаївського державного університету. – Випуск 12. Педагогічні науки : зб.наук. пр. – Т. 1. – 2006. – С. 22–36.
7. Слостєнин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Слостєнин, Л.С. Подымова. – М. ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 308 с.



СОДЕРЖАНИЕ ПОНЯТИЯ «ТВОРЧЕСКИЕ СПОСОБНОСТИ» КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ЯВЛЕНИЕ

CONTENTS OF THE CONCEPT «CREATIVE ABILITIES» AS PSYCHOLOGY AND PEDAGOGICAL PHENOMENON

CONȚINUTUL NOȚIUNII „APTITUDINI CREATIVE” CA FENOMEN PSIHOLOGO-PEDAGOGIC

CZU 159.9

Лустонад А. А., доктор педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

Summary

In the given article approaches of science officers to comprehension of concept «creative abilities» in historical aspect are tracked, and also their nature, frame and parameters of perfection of creative abilities is analysed. The scientific fundamentals of the researched problem are determined. In the article is presented an analytical review of psychological and pedagogical abilities. Implemented the concept of «creative abilities». The main ideas and conceptual issues of this problem are theoretically substantiated. The essence, content and structure of the appointed phenomenon are also revealed. It was analyzed the essences of the main definitions and scientifically based their theoretical ambushes. The methodological fundamentals, strategic aim, basic idea of formation of the researched quality were determined.

Keywords: creativity, abilities, creative abilities, frame, ingredients.

Аннотация

В данной статье подвергаются рассмотрению подходы ученых к пониманию определения «творческие способности» в историческом аспекте, а также рассматривается их сущность, структура и показатели развития творческих способностей. Анализируются научные основы проблемы исследования. В статье представлен аналитический обзор психолого-педагогической литературы по исследуемой проблеме. Охарактеризовано определение «творческие способности». Теоретически обоснованы основные идеи и положения исследуемой проблемы. Выявлена сущность, содержание и структура исследуемого явления. Сделан анализ сущности главных дефиниций, научно обоснованы их теоретические основы. Описаны методологические основания, стратегическая цель, ведущая идея формирования исследуемого качества.

Ключевые слова: творчество, способности, творческие способности, структура, компоненты.

Adnotare

În acest articol sunt analizate în plan istoric abordările savanților privind conceperea definiției „aptitudini creative”, sunt examinate esența, structura și indicii dezvoltării aptitudinilor creative. Sunt analizate bazele științifice ale problemei cercetării. În articol este prezentată o trecere analitică în revistă a literaturii psihopedagogice cu privire la problema investigată. Este caracterizată definiția „aptitudini creative”. Sunt fundamentate teoretic ideile și tezele de bază ale problemei investigate. Sunt evidențiate esența, conținutul și structura fenomenului cercetat. Este întreprinsă analiza esenței definițiilor principale, sunt fundamentate științific bazele lor teoretice. Sunt descrise fundamentele metodologice, scopul strategic, ideea de bază a formării caracteristicii investigate.

Cuvinte-cheie: creativitate, aptitudini, aptitudini creative, structură, componente.

Современному обществу необходимы люди, инициативные, интеллектуальные, способные мыслить творчески, анализировать свои действия, самостоятельно принимать решения, прогнозируя их возможные последствия, созидательно подходить к любым видоизменениям,



умеющие качественно и нестандартно находить решение сложным задачам, самостоятельно и осмысленно осуществлять свой выбор. Поэтому в условиях модернизации системы образования возрастает необходимостью учета в подготовке будущих специалистов, современных потребностей работодателей в активных, инициативных, творческих специалистах, что требует разработки образовательной технологии отбора содержания и форм профессиональной подготовки, способствующее успешному формированию у будущих специалистов творческих способностей.

Решение вышеназванной задачи невозможно без детального и глубокого анализа содержания понятия «творческие способности» как психолого-педагогического явления, потому, что уточнение и определение понятия необходимо в любом процессе доказательства и аргументации исследуемых процессов или явлений. Определение понятия это логическая операция, которая раскрывает содержание понятия либо устанавливает значение термина, раскрывающая содержание понятия и позволяющая отличать определяемые предметы от других, сходных с ними предметов.

С помощью определения понятий в явной форме указывается на сущность отражаемых в понятии предметов, раскрывается содержание понятия и тем самым очерчивается круг определяемых предметов от других предметов. Даже в тех случаях, когда понятие считается более или менее ясным, могут возникнуть расхождения в процессе его применения. С помощью анализа понятия, стремятся выделить изучаемый объект посредством явного указания его отличительных или существенных свойств, способов его построения, генезиса или употребления. Логический анализ понятий требует глубокого и точного объяснения их содержания и структуры.

Цель статьи – анализ содержания понятия «творческие способности» как психолого-педагогического явления. Очевидно, что термин «творческие способности» состоит из двух смысловых частей: «способности» и «творчества». Раскроем их содержание подробнее. Анализ литературы свидетельствует об отсутствии общепризнанного определения понятия «способности» несмотря на то, что изучением проблемы способностей занимались многие ученые различных областей научного знания. Серьезный вклад в изучение проблемы способностей внесли отечественные ученые В. Н. Дружинин С. Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, Н. С. Лейтес В. Д. Шадриков.и др.

Слово «способность» имеет очень широкое применение в самых различных областях. Критическому разбору многочисленных определений понятия «способность» посвящена значительная литература. Одни авторы делают акцент на классификационном подходе –



выделении многообразия форм способностей, другие – на более широком общебиологическом анализе способностей, одни авторы рассматривают в качестве способности какое-либо отдельное свойство, другие – их совокупность. Эта разносторонность подходов свидетельствует как о сложности и многоплановости самого феномена «способность», так и об отсутствии единого общепринятого определения, которое, вряд ли, когда-нибудь будет создано.

В философии способности определены как индивидуальные особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления определенного рода деятельности [2, с. 412]. В психологии способности понимаются как – индивидуально-психические особенности личности, являющиеся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности [5, с. 331]. Педагогика способности трактует как – индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условиями успешного выполнения определенной деятельности [4, с. 317].

В настоящее время, наибольшее распространение получило такое представление о способностях, в основу которого положены следующие три признака, выделенные Б. М. Тепловым: 1) способности, это индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого; 2) только те особенности, которые имеют отношение к успешности выполнения деятельности или нескольких деятельностей; 3) способности несводимы к знаниям, умениям и навыкам, которые уже выработаны у человека, хотя и обуславливают легкость и быстроту их приобретения [8, с. 9].

Если проанализировать сущность феномена «способности», раскрытую в разнообразных определениях, то можно дать этому понятию обобщенное определение: способности это сочетание свойств личности, отвечающее требованиям деятельности и обеспечивающее высокий уровень достижений и обеспечивающее успешность, эффективность выполнения деятельности. Способности – это не застывшее раз и навсегда данное образование, а явление, развивающееся в процессе жизни и деятельности человека.

Как отмечают многие ученые (М. А. Блох, Г. Я. Буш, Н. А. Венгеренко, Р. Вудвортс, Г. Гельмгольц, А. Гордон, В. Н. Дружинин, Н. Н. Кириллова, Б. А. Лезин, Н. Ливсон, А. Матейко, А. М. Матюшкин, А. И. Половинкин, Я. А. Пономарев, А. А. Потебня, О. К. Тихомиров, Г. Уоллес, В. Н. Харькин и др.), творчество связано со способностями человека особенно с способностью нестандартно мыслить, порождать необычные идеи, отклоняясь в мышлении от привычных схем, разрешать проблемные ситуации необычным способом, к смелому высвобождению из прокрустова ложа господствующих идей. Творческий человек самостоятельно ставит проблемы и автономно их решает. Безусловно, внутренняя мотивация



является одним из мощнейших двигателей творчества. Мотивация может компенсировать отсутствие творческой среды, Для того, чтобы человек стремился к творчеству, необходимо, чтобы окружающая среда подпитывала его внутреннюю мотивацию.

Творческий процесс – не стихийный или бессознательный акт. Он зависит от способностей, характера и творческого темперамента человека, его направленности, культуры, опыта и уровня знаний. Однако творчество, не особый дар избранных, этим даром наделено все человечество. А. Г. Спиркин видит в творчестве «духовную деятельность, результатом которой является создание оригинальных ценностей, установление новых, ранее неизвестных фактов, свойств и закономерностей материального мира и духовной культуры» [6, с. 193]. Я. А. Пономарев понимает творчество как «необходимое условие развития материи, образование ее новых форм, вместе с возникновением которых меняются и сами формы творчества» [3, с. 43].

Феномен «творческие способности», с одной стороны, как и многие другие явления, возникающие в человеческом социуме, настолько сложны, что научное понятие о них не может быть ясным и простым. С другой стороны, термин «творческие способности» появился в обиходе задолго до возникновения научных представлений о природе творческих способностях личности. В повседневной жизни творческие способности, зачастую, понимаются как смекалка – нетривиальное и остроумное решение проблемы, способность к смелым, нестандартным решениям проблем. Так, описывая разные ситуации, в которых тот или иной человек проявляет себя как творческая личность, и, выражая разное отношение к этому человеку, мы можем использовать, например, следующие слова: способность к генерированию идей, способность применить приобретенные ранее навыки в новых условиях и др.

Данное представление о «творческих способностях» имеет глубокие корни не только в обыденном сознании людей, но и в культуре. В истории человеческой мысли проблема творческих способностей является одной из самых древних. На протяжении всего исторического периода развития науки представления о творческих способностях существенно менялись. Начиная с античных времен (возникновение VI в. до нашей эры, расцвет IV в до н.э.), творческий процесс, творчество и творческие способности привлекали внимание философов того времени. Природа творческих способностей уже тогда вызывала жаркие споры среди ученых. Можно сказать, что интерес к проблематике творчества у античных мыслителей зародился практически одновременно с появлением систематизированного философского знания. Античный идеал, это созерцательный разум, отсутствие страстей, апатия, презрение к страху. Именно в рамках античной философии (Анаксимандр, Гераклит Эфесский, Эмпедокл из



Агригента, Демокрит, Пифагор Самосский, Сократ, Платон, Аристотель и др.) стали развиваться первые научные представления о «творчестве» и «творческих способностях».

Именно в эпоху Античности, главным образом в лице Платона и Аристотеля была заложена основа для исследования дефиниции «творческие способности». Аристотель, в своих исследованиях, основывался на платоновских представлениях о способностях как потенциально данных духовных свойствах человека, без которых внешнее воздействие не может произвести должного эффекта. Аристотель подразделял способности на врожденные и приобретенные, указывал на взаимодействие способностей и неспособности, на связь способностей и деятельности.

Другое осмысление творческих способностей возникает в христианской философии средних веков. Средневековая христианская философия отличается от античной принципиально иной нравственно-мировоззренческой парадигмой. В средневековой христианской философии появляется смысл индивидуальной человеческой жизни как обретение спасения и вечного блаженства в Боге. В христианской философии проблема творческих способностей нашла свое отражение в сочинениях таких ярких представителей этого исторического периода, как Августин Блаженный и Фома Аквинский. В их трудах декларировалась божественная природа («божественный выбор») творческих способностей. Носители творческих способностей воспринимались «проводниками» божественного творческого замысла.

Следующим заметным этапом в осмыслении природы творческих способностей является период Возрождения (Ф. Петрарка, Дж. Бокаччо, Б. Телезио, М. Монтень и др.). Одной из важнейших особенностей этого периода является перемещение акцента от Бога в сторону человека, творческие способности перестают рассматриваться лишь как проявление божественного замысла. Сдвиг в сторону антропоцентризма (*греч. ανθρωπος – человек и лат. centrum – центр*) означал понимание творчества как первостепенного достоинства человека. Одной из первых попыток глубокого научного осмысления проблемы творческих способностей были исследования, испанского врача, жившего в эпоху Возрождения, – Х. Уарте. В качестве основных способностей он выделял фантазию (воображение), память и интеллект.

В период Нового времени в качестве одной из основополагающих ценностей, в центре философских изысканий проблем творчества и творческих способностей, начинает рассматриваться свобода человека. В научных концепциях Нового времени, отрицается какие-либо формы давления со стороны государства, религии, а также социальные ограничения. Основными особенностями философии Нового времени являются гносеологизм, методологизм,



наукоцентризм. Основными направлениями философии Нового времени являются эмпиризм (Ф. Бэкон, Т. Гоббс, Дж. Локк Дж. Беркли, Д. Юм и др.) и рационализм Р. Декарт, Б. Спиноза, Г. Лейбниц и др.). В свете этих идей меняется представление о творческих способностях и о различных аспектах их изучения. В период развития немецкой классической философии относительно стройная концепция творческих способностей создается И. Кантом и развивается Ф. Шеллингом. В целом анализ основных подходов к осмыслению природы и роли творческих способностей показал, что понимание его сущности менялись от одной исторической эпохи к другой.

Понятие «творческие способности» является предметом исследований в социологии, психологии, педагогике и ряде других наук о человеке и обществе. Содержание понятий «творческие способности» настолько многогранно, что невозможно дать единственное определение, что подтверждают специальные словари, фиксирующие современное состояние той или иной отрасли знаний, а также глоссарии к научным изданиям, в которых так или иначе рассматриваются проблема «творческих способностей». Еще в середине XX столетия было описано свыше ста определений «творческих способностей», на сегодняшний день их количество трудно определить. Несмотря на большое количество исследований в этой области, до сих пор нет достаточно четкого мнения, что же считать творческими способностями.

Особый вклад в исследования этой проблемы внесли фундаментальные труды Д. Б. Богоявленской, А. М. Матюшкина, Я. А. Пономарева, а также работы таких исследователей, как В. Н. Дружинин, В. С. Юркевич, Е. Л. Яковлева и др. Разные подходы к понятию «творческие способности» можно найти у С. Штейна, А. Осборна, А. Ротенберга, С. Парне, П. Торренса, Т. Рибо, А. Кестлера, Р. Стенберга и М. Любарта и др. Накопленный к сегодняшнему дню богатейший материал дает возможность проследить некоторые общие тенденции, принципы и подходы к определению сущности феномена «творческие способности».

Сравнение ряда статей, разъясняющих феномен «творческие способности» показывает, что существует несколько основных методологических подходов к пониманию природы «творческие способности».

Первый подход – системный, который получил значительное распространение в современных научных исследованиях проблемы «творческих способностей». Сущность системного подхода заключается в том, что он является методологической ориентацией в деятельности, при которой объект познания развивается как система.



Второй, аксиологический (ценностный). Основы ценностного подхода к пониманию творческих способностей заложили еще Конфуций, Платон, Аристотель.

Третий подход – синергетический, который предусматривает применение совокупности идей, понятий и методов в исследовании и управлении открытыми нелинейными саморганизованными системами.

Четвертый подход – трансцендентальный, который объясняет происхождение творческих способностей даром Божиим.

Пятый, социогенный (А. Сен-Симон, Ш. Фурье, Р. Оуэн, К. Гельвеций, В. П. Эфроимсон и др.), сторонники которого отдают приоритет, социуму и окружающей среде в формировании творческих способностей.

Шестой – наследственно-эволюционный (биогенный) (Ф. Гальтон, Дж. Гилфорд и др.), сущность которого заключается в признании прямого наследования детьми творческих способностей своих предков.

Седьмой подход психо-генетический (Ч. Ломброзо, Э. Кант, В. П. Эфроимсон и др.), который связывает проявления творческих способностей с генетическими изменениями и заболеваниями психики творческой личности. Восьмой, физиологический (И. П. Павлов и др.), представители которого пытаются найти причины творческих способностей в специфике строения и функционирования центральной нервной системы, в частности в функциональной специализации полушарий головного мозга. Каждый из этих подходов находит свое подтверждение достаточным количеством фактов при анализе творческих способностей и позволяет углубить синтез представлений о творческих способностях.

Согласно словарю-справочнику по проблемам творчества, «творческие способности – это синтез свойств и особенностей личности, ее уровневая характеристика, предполагающая наличие определенного свойства, обеспечивающего новизну и оригинальность продукта совершаемой деятельности, уровень ее результативности» [7, с. 124]. А. Н. Лук отмечал, что «творческие способности» сами по себе не превращаются в творческие свершения, для того чтобы получить результат, добиться творческих достижений, необходим «двигатель» или «природный ремень», который запустил бы в работу механизм мышления» [1, с. 28]. Творческие способности присущи каждому, они формируются и развиваются в деятельности.

Понимание структуры творческих способностей есть необходимое знание для понимания возможностей их развития. Под структурой творческих способностей понимается сумма компонентов, составляющих единство психологических и личностных элементов, ведущих к



успешному выполнению деятельности на инновационном уровне или появлению субъективно или объективно нового для личности.

Сложность структуры творческих способностей наталкивает исследователей на мысль о необходимости множественности критериев. На основании анализа творческих способностей как суммы многих качеств, можно сделать вывод о том, что творческих способностей является сложным психическим образованием, которое складывается из сочетания комплекса качеств и свойств, определяющих эти способности. Структурно творческие способности личности определяется основными формами проявления психики человека, а именно: познавательными и эмоционально-волевыми процессами, психическими состояниями, свойствами и т.д., что означает, что творческие способности индивида имеют общечеловеческую природу. Мы рассматриваем структуру творческой способности как сложное психологическое образование, состоящее из трех компонентов: функционального, операционного и мотивационного (личностного).

Осознавая сложность структуры творческих способностей индивида, некоторые исследователи все же пытаются выделить в нем такие качества, которые при минимальном своем количестве, характеризовали бы творческие способности как сумму многих качеств. Основываясь на исследованиях ряда ученых (Ю. Д. Бабаева, Д. Б. Богоявленская, Дж. Гилфорд, В. Н. Дружинин, Е. Н. Задорина, Я. А. Пономарев, О. К. Тихомиров, Е. Торренс, Д. В. Ушаков, В. Д. Шадриков и др.), можно выделить следующие наиболее значимые творческие способности: творческое воображение; способность видеть целое раньше частного; способность перегруппирования идей и связей; перспективное видение и стратегическое целеполагание; чувствительность к изменениям и креативность; непринятие суждений и оценок под воздействием чужого мнения, восприимчивость к новому, необычному; способность применить приобретенные ранее навыки в новых условиях; гибкость мышления; способность образного видения общей тенденции или закономерности развития объекта, до того, как человек имеет о ней четкое понятие и может вписать ее в систему строгих логических категорий; способность включать вновь воспринятые сведения в уже имеющиеся системы знаний; склонность к сотрудничеству; способность самостоятельного выбора альтернативы; способность к генерированию идей, целеустремленность и способность к обучению «через всю жизнь».

Таким образом, творческие способности являются сложным комплексным образованием, которое содержит в себе множество аспектов и представляет, которые получены на основе большого количества концепций, теорий. В контексте реализации проблемы происхождения и развития творческих способностей методологическое значение приобретают такие принципы,



как: принцип историзма; принцип единство исторического и индивидуального (личностного) развития; принцип единства общего и особенного; принцип единства природного и социального.

Проведенный понятийно-терминологический анализ многочисленных дефиниций «творческие способности» показал, что в определениях прослеживается взаимосвязь, взаимообусловленность, взаимовлияние. Феномен творческие способности нуждается в исследовании на уровне целого комплекса наук, поскольку сущность и природа творческих способностей не может быть объяснена с позиции одной научной дисциплины, для этого явления характерным является существование значительного количества теоретических подходов к изучению творческих способностей. Несмотря на большое количество работ по данной проблеме отечественных и зарубежных авторов и длительный период, посвященный изучению феномена «творческие способности», не все его аспекты достаточно изучены. В частности, не в полной мере выявлены закономерности, позволяющие формировать творческие способности, это сложно в силу спонтанности последнего. Дальнейшая систематизация критериев, этапов и признаков формирования творческих способностей позволит приблизиться к модели формирования творческих способностей в профессиональной подготовке будущих специалистов.

Литература:

1. Лук А. Н. Психология творчества / А. Н. Лук. – М. : Академия, 2008. – 336 с.
2. Новейший философский словарь / Сост. и гл. н. ред. А. А. Грицанов. – Минск: Книжный дом, 2003. – 1280 с.
3. Пономарев Я. А. Психология творчества и педагогика / Я. А. Пономарев. – М.: Педагогика, 1976. – 280 с.
4. Рапацевич Е. С. Современный словарь по педагогике / Е. С. Рапацевич. – М.: Современное слово, 2001. – 928 с.
5. Словарь практического психолога / Сост. С. Ю. Головин. – Минск : Харвест, 1998. – 876 с.
6. Спиркин А. Г. Сознание и самосознание / А. Г. Спиркин – М.: Политиздат, 1972. – 303 с.
7. Творчество: теория, диагностика, технологии. Словарь справочник / Под общ. Ред. Т. А. Барышевой. – СПб.: Изд-во. ВВМ, 2014. – 380 с.
8. Теплов Б. М. Проблемы индивидуальных различий / Б. М. Теплов – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 536 с.



**RESPONSE OF PARENTS TO INCLUSIVE EDUCATION IN SOCIETIES OF
ECONOMICAL POLARISATION
ОТНОШЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ В
ИЗМЕНЯЮЩИХСЯ ОБЩЕСТВАХ
ATITUDINEA PĂRINȚILOR FAȚĂ DE EDUCAȚIE INCLUZIVĂ ÎN SOCIETĂȚILE ÎN
SCHIMBARE**

CZU 37.018.1

Лия Калинникова Магнуссон, Ph.D in special education,

Старший преподаватель специального образования, Академия образования и экономики
Университет г. Йевле, Швеция

Summary

The research is focused on two main tendencies. The first one- reforms of the system of special education and a process of decreasing of special schools; the implementation of the concept of inclusive education and the problem of accessibility of special educational resources. The second tendency is discussing the situation of the attitudes to inclusive education by parents of children with developmental disability in conditions of extreme poverty. The research methodology is based on case study approach and it is a phenomenological study.

Key words: Poverty, inclusive education, special education, soviet tradition, economical transfer, families of children with disabilities.

Аннотация

Исследование обсуждает две основные тенденции. Первая – реформирование системы специального образования и процесс сокращения специальных школ; внедрение концепции инклюзивного образования и проблему доступности специальных образовательных услуг. Вторая тенденция – анализирует отношение к инклюзивному образованию со стороны родителей, воспитывающих детей с нарушениями развития в условиях экстремальной бедности. Методология исследования построена на изучении отдельного случая с использованием феноменологического подхода.

Ключевые слова: инклюзивное образование, специальное образование, советская традиция; бедность, экономический трансфер, семьи с детьми с нарушениями развития.

Adnotare

Studiul reflectă două tendințe majore. Prima este reforma învățământului special și procesul de reducere a școlilor speciale; introducerea concepției învățământului incluziv și problema accesibilității serviciilor speciale de învățământ. A doua tendință analizează atitudinea față de educația incluzivă a părinților care educă copii cu tulburări de dezvoltare în condiții de sărăcie extremă. Metodologia cercetării este construită pe baza examinării unui caz separat prin prisma abordării fenomenologice.

Cuvinte cheie: Educație incluzivă, învățământ special, tradiție sovietică, sărăcie, transfer economic, familii cu copii cu tulburări în dezvoltare.

Республика Молдова (РМ) строит независимое государство в условиях тяжелейших экономических потрясений, оставаясь одной из самых бедных стран в Европе. По данным Всемирного банка за период с 2000 по 2014 годы, РМ добилась снижения уровня бедности с 68% до 11,4%. Ученые и экономисты РМ считают, что тенденция имеет иной характер. По показателям качества жизни людей: 95-98% населения являются бедными и «очень бедными»,



из них 76-78% - проживают у черты бедности, 60-65% - работающие бедные [4]. Начиная с 2011, происходит нарастание экономической поляризации общества, в котором есть «те, кто может позволить себе все» - 2,5%, и остальные - «бедные». Население страны вынуждено определять приоритеты в удовлетворении базовых потребностей, отказывая себе в «тепле» в пользу питания и лечения. 23% государственных доходов республики формируются из поступлений от граждан, находящихся на заработках за рубежом, что составляет 2/3 рабочей силы страны [3].

Наиболее бедная часть населения проживает в сельскохозяйственных районах страны. Дети этих территорий находятся в потенциальной зоне риска для их развития. Общий процент таких детей составляет около 85 [25]. 28,2% молдавских детей проживает ниже черты бедности [17]. Совладение с бедностью окрашивает не только опыт социализации детей, но и отражается на их физическом развитии (несоответствии роста, веса возрасту) [22]. В такой ситуации дети с нарушениями развития оказываются в обстоятельствах значительной социальной и экономической незащищенности.

Реформирование системы образования: курс на инклюзивное образование.

Реформирование системы образования в целом, и специального образования, в частности, внедрение концепции инклюзивного образования, осуществляется на основе целого ряда законодательных актов и стратегических документов [1], среди которых действует Национальная программа инклюзивного образования 2011-2020 [6].

Основной тезис программы: «... развитие образовательной политики и практики, направленных на обеспечение равных возможностей и шансов для лиц, исключенных/маргинализированных от пользования основными правами человека на развитие и образование в условиях диверсификации общества. Инклюзивное образование в контексте настоящей Программы предусматривает непрерывное изменение и адаптивное образование в образовательной системе с тем, чтобы отвечать разнообразию детей и нуждам, вытекающим из этого, и представлять качественное образование всем на основе интеграции в рамках общей образовательной системы» [8].

Реализация реформирования в специальном образовании привела к сокращению числа специальных учреждений в 2,7 раза (за период с 1997-2015, соответственно с 46 до 17), а детей в них – почти в 6 раз (за тот же период: с 6500 до 1033) [10, 15, 25] [Таблица 1].

Таблица 1. Учащиеся в учреждениях для детей с недостатками умственного или физического развития



Период	1996/	2000/	2004/	2006/	2008/	2009/	2010/	2011/	2012/	2013/	2014/	2015/
	97	01	2005	07	09	10	11	12	13	14	15	16
Всего	46		38				33		28		22	17
Учр.												
Всего	6500	5064	4900	4310	3742	3550	3148	2549	2300	1807	1538	1033
детей												

Процесс закрытия специальных школ происходит противоречиво, встречая *активное* и *пассивное* сопротивление со стороны родителей, представляющих различные группы населения, большей частью сельских территорий и этнических меньшинств. *Активное сопротивление* проявляется в открытой поддержке специальных интернатных учреждений: «различия... между детьми Рома и не принадлежащих народности Рома, по-прежнему велики, а широко распространенные представления, что дети с ограниченными возможностями должны находиться в интернатных учреждениях и посещать специальные школы препятствует их зачислению в обычные школы» [7].

Пассивное сопротивление - в «выпадении» значительного числа учащихся из системы образования. «Расхождения между зачислением в сельских и городских районах остаются значительными на всех уровнях образования, с большим отставанием сельских детей» [7]. По данным Национального Бюро Статистики на период 2014/2015 около 20% детей, проживающих в сельских территориях, не приходят в начальные школы системы неполного среднего образования, среди городских детей- 1,3% [10, 15].

Другой аспект проблемы - доступная образовательная среда. В 2011 г. только 2% учебных учреждений были адаптированы к нуждам колясочников. Из 735 зарегистрированных детей с двигательными ограничениями, 157 не были обеспечены колясками. Доступ к качественному образованию для детей, подвергающихся дискриминации, также продолжает оставаться нерешенным: «Хотя число детей с ограниченными возможностями в обычных школах увеличилось, до более чем 2300, дети из бедных семей, дети народности Рома, дети с ограниченными возможностями... сталкиваются с серьезными препятствиями для доступа к качественному образованию...» [7].

Инклюзивное образование для части детей подменяется «обучением на дому», и на деле исключает их из коллектива сверстников.



Процесс внедрения Национальной Программы Инклюзивного Образования 2011-2020 поднимает также проблему этических аспектов доступности специальных образовательных услуг, актуализируя ее не только как проблему научно-практическую, но и как проблему социально-экономическую.

Научный и институциональный фундамент специального образования в Республике Молдова.

Социально-культурный контекст специального образования в Республике Молдова укоренен в системе советского образования. Советская модель специального образования зарождалась в сложных идеологических и социально-экономических условиях (военно-революционная ситуация и голод; социальные проекты первых декад строительства социализма и курс на индустриализацию; Конституция 1936 года и провозглашенный ею принцип социалистического гуманизма [20]; события второй мировой войны и послевоенное восстановление [2]; и др.). Научный фундамент специального образования формировался дефектологической наукой и получил междисциплинарное обоснование.

Со времен курса на независимость прошло чуть более 20 лет. Образовательная система Республики Молдовы находится в процессе реформирования, включая и систему специального образования. Критический анализ советской модели специального образования, содержащийся в работах исследователей из разных стран бывшего Советского Союза, показывает, что условия становления специального образования в СССР специфическим образом окрасили «социальное исключение» детей с нарушениями развития [21]. Несмотря на то, что фундамент дефектологии был построен на идеях Л.Выготского и его научной школы, потенциал его учения не был полностью востребован, включая идеи инклюзивного образования (positive “differential approach” [14, p.338; 8]).

Начиная с августа 1940 года, когда был принят закон об образовании Молдавской ССР, а в 1944 г. - постановление «О реорганизации школ бывшей Бессарабии», система образования Молдавской ССР в «...кратчайшие сроки была коренным образом перестроена...» и переведена на социалистические принципы [9,с.54]. Все это требовало огромных экономических вложений. В 1953 году выходит ряд правительственных документов, регламентирующих покрытие государством всех «...расходов, связанных с обучением и воспитанием детей с нарушениями в умственном и физическом развитии», а также расходов по их содержанию в специальных школах различного вида [9,с.58]. Доминирующее число открывающихся специальных школ к 1964/65 учебному году составляли школы-интернаты для умственно-отсталых детей. Учитывая, что подавляющее большинство населения республики проживало и проживает в сельской



местности, семьи неохотно отправляли своих детей в эти учреждения. Принятые документы, последующий контроль над их исполнением, существенно повысили авторитет специальных образовательных учреждений среди населения [9, с.63].

Трудности организации первых специальных школ, их недостаточное укомплектование квалифицированными педагогическими кадрами, и детьми с нарушениями развития, привели к тому, что в такие школы (наряду с детьми с нарушениями развития), стали зачисляться дети из неблагополучных семей. «Экономический трансфер» государства в виде полного государственного обеспечения детей в специальных учреждениях образования, был «непрямой» социально-экономической поддержкой семей, воспитывающих детей с нарушениями развития, (просуществовавший вплоть до распада СССР. Например, бесплатное питание детей в специальных школах интернатах остается бюджетной статьей расходов этих учреждений по настоящее время). Постепенно, «непрямая» социально-экономическая поддержка стала играть немаловажную роль в расширении круга семей, чьи дети стали направляться в специальные школы. Дети в таких семьях не имели нарушений развития, но нуждались в специальных условиях воспитания, обучения и содержания (из многодетных семей; воспитывающиеся одинокими матерями; из семей с низкими доходами; из социально неблагополучных семей и др.). Очевиден факт, что в специальных образовательных учреждениях было гораздо больше детей из экономически нуждающихся слоев населения [19]. В постперестроечный период 1990-х, состав специальных школ интернатов увеличивался исключительно по причине стремительной экономической поляризации общества, когда уровень социального неблагополучия многих семей был не в состоянии обеспечивать базовые потребности своих детей.

Развитие системы инклюзивного образования, как инновационной образовательной модели «образования для всех», не может не учитывать социально культурных условий [18], в которых создавалась советская модель специального образования и функционировала без существенных изменений вплоть до принятия Национальной программы инклюзивного образования 2011-2020 [6].

Методология исследования. Данное исследование было направлено на изучение ситуации и понимания причин отказа родителей сделать выбор в пользу инклюзивного образования для своего ребенка. Исследование проводилось в период 2013-2015 годов. Исследовательский вопрос: что заставляет родителей прибегать к «намеренной сегрегации» своего ребенка, и настойчиво добиваться места в школе интернате для детей с нарушениями умственного развития?



Методология исследования построена на изучении отдельного случая (case study approach) с использованием феноменологического подхода Э.Гуссерля [12]. Целостные описания «жизненного мира» семьи были получены с помощью полу структурированного интервью, состоящего из нескольких встреч с одинокой матерью, воспитывающей подростка. Интервью сохранялись с помощью звукозаписывающего устройства, с последующим их транскрибированием в текст. Феноменологически-герменевтический подход использовался при анализе текстов интервью. Нарратив «жизненного мира» рассматривался как целостный и завершённый. События «жизненного мира» матери переплетались во временной и пространственной протяженности. Перспектива времени и пространства сформировали матрицу интерпретации опыта, что позволило увидеть жизненный мир матери в контексте семейной истории, личной истории и намерений добиться интернатных условий обучения для своего ребенка. В данной публикации будут обсуждены две основные темы «жизненного мира» одинокой матери. Обе темы были значимыми для ответа на исследовательский вопрос.

Результаты исследования. Описания «жизненного мира» были получены от одинокой матери, воспитывающей подростка в возрасте 14 лет. Подросток был определен в специальную школу интернат для детей с отставанием в умственном развитии намеренно, по желанию и инициативе матери. Подросток проводил в школе 5 дней в неделю, возвращаясь домой самостоятельно на выходные. Место проживания семьи находится в пределах пешеходной зоны от дома до школы. Мама подростка закончила эту же школу интернат и считает, что условия данной школы являются «сохранными/оберегающими» для ее ребенка.

Тема 1. Недостаток экономических ресурсов в семье и дополнительные ресурсы специального образовательного учреждения.

Эта тема буквально пронизывала жизненный мир матери. Мать не имела работы, и семья жила на временные нерегулярные поступления от своей работы (мыла окна, полы, выполняла работы на огороде и др.) и небольшие средства от отца ребенка. Она была удовлетворена тем, что ее ребенок получал регулярное питание в школе и одежду, что школа заботилась об организации досуга детей во время свободного времени и каникул. Мать была очень довольна успехами и достижениями своего ребенка в спорте, и что он мог участвовать и представлять школу в различных соревнованиях на международном уровне. Она была уверена, что «хорошие» школьные педагоги и небольшое количество учащихся в классе создают оптимальные условия для учения.



«У меня нет дополнительных денег для оплаты за репетиторство, потому что у моего ребенка есть проблемы с обучением... в интернате мой ребенок получает поддержку от учителей, и мне не нужно думать, где найти средства, чтобы оплатить репетиторство».

Профессиональный тренинг, который получает подросток, стал возможным также по инициативе школы интерната, что позволяет подростку получить профессию парикмахера, а значит работу в будущем.

Тема 2. Воспроизводство сегрегации и воспроизводство «жизненных условий».

Опыт «жизненного мира» матери имеет межпоколенческую перспективу. Мать ребенка росла в семье рабочих, в которой было двое детей (она и ее сестра), проживавших на окраине большого города. Она училась и закончила ту же школу интернат, где учится сейчас ее ребенок. Родители матери умерли, когда им было чуть больше 50 лет от хронических заболеваний, и не имели экономических возможностей поддерживать свое здоровье. Она и ее сестра унаследовали маленькую двухкомнатную квартиру и разделили комнаты между собой. Теперь в этой маленькой квартире живет две семьи (мама с подростком и ее сестра с мужем и ребенком). Никто из сестер не может оплачивать электричество, поэтому квартира не отапливается зимой, и, хотя, в помещении достаточно чисто, условия проживания трудно назвать «человеческими» (плесень на стенах от влажности и холода, постоянно открытые двери для вентиляции помещения, цементное покрытие помещения и др.).

Обсуждение и выводы.

В проведенном нами исследовании ситуация жизненного мира матери и ее решение в пользу обучения ребенка в специальной школе-интернате имеет две стороны дискуссии. С одной стороны, мать, имея определенные ограничения, показывает, что она способна принимать ответственные решения, что она основывает свой выбор на своем собственном опыте и знаниях, и что она морально переживает за своего ребенка. С другой стороны, она всецело зависима от «рамок» своего опыта, который она получила от общества и который не позволяет ей выйти за его пределы, сделать этот опыт богаче и сильнее. Структура ее социализации и опыта владеют ее мышлением. Это один из способов анализа отношений между «традицией» и «инновацией», и пример присутствия инерционности даже в тех ситуациях, в которых возможно принятие полных ответственности осознанных решений. На примере этого случая видно насколько важным является расширенный опыт социализации и образования.

Политическая программа инклюзивного образования имеет целью построить «открытое общество» равных прав и возможностей для каждого гражданина перед лицом обстоятельств глубокой экономической поляризации и бедности. Это означает, что «традиция советского»



наследия становится фокусом рефлексии, конструктивного научного и практического мышления. Основная конструкция институциональной практики советского специального образования была сформирована из школ-интернатов, которая была встроена в систему благосостояния при полной ответственности государства за удовлетворение основных социальных и образовательных потребностей детей с нарушениями развития. В контексте бедности, «традиция советского» специального образования, при полной ответственности государства за удовлетворение базовых потребностей детей с нарушениями развития и обеспечение их полного права на образование, репрезентует стабильность и защиту. Этот факт нуждается в особом анализе, когда «новый социальный порядок» приходит на место «старого».

PS. Анализ истории развития специального образования показывает, что оно осуществлялось в различных формах в различных странах, что этот процесс никогда не был линейным. В последнем столетии основным «мерилом» нелинейности этого процесса была признана степень гуманизации общества по отношению к детям с нарушениями развития и закрытым институциональным практикам (социальным и образовательным), понимаемыми в качестве социо-культурной «нормы социальной заботы» об этих детях [22]. Нелинейность процесса заключались в видении цели развития, места и роли образования для таких детей: в институтах социальной практики «норма заботы» была основана на “удовлетворении базовых потребностей” детей с нарушениями, а в институтах специального образования – на подходе “коррекции и компенсации” нарушенного развития. Оба подхода символизируют определенную иерархию, структурирующую «норму заботы», в которой образовательные практики детей с нарушениями развития, исполняли и исполняют роль более высокого порядка. Нелинейность этого процесса имеет также культурные различия, и постоянно находится под влиянием «критического мониторинга» общественности, научных работников и государственных деятелей. Идеи «социальной модели инвалидности» и инклюзивного образования, их воплощение в социальных и образовательных институтах общества стали своеобразным маркером мониторинга «нормы социальной заботы» и роли специального образования в этом процессе [13].

Литература:

1. Велишко Н., Круду В. Концепция инклюзивного образования в Республике Молдова. Инклюзивное образование: проблемы совершенствования образовательной политики и системы: материалы международной конференции. 19-20 июня 2008 года. СПб.: Изд-во РГПУ им.А.И.Герцена, 2008. С.28-31.



2. Замский Х. История олигофренопедагогики. 2-е изд. М., 1980.
3. Коваленко И. Рост ВВП за счет ненаблюдаемой экономики. Логос-пресс. N 48 (928), 30.12.2011ю
4. Костандаки Г. Молдова уверенно идет к самоликвидации. Молдавские ведомости. 01.07.2016ю
5. Малофеев Н.Н., Гончарова Е.Л. ИКП РАО в оценке современного этапа развития государственной системы специального образования в России. Альманах Института Коррекционной Педагогики РАО, 2000, N1. <http://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/institut-korrekcionnoj-pedagogiki-rao-nauka>
6. Национальная программа инклюзивного образования 2011-2020. <http://lex.justice.md/viewdoc.php?action=view&view=doc&id=339343&lang=2>
7. ООН-Республика Молдова. Рамочное партнерство 2013-2017. Отчет о ходе работы за 2013 г.
8. Постановление №523, от 11.07.2011. Об утверждении Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова на 2011-2020г ., с.1.
9. Раку А. История становления и развития системы специального образования в Республике Молдова. Кишинев: Pontos, 2005.
10. Статистический ежегодник Республики Молдова. Национальное бюро статистики Республики Молдова <http://www.statistica.md/pageview.php?l=ru&idc=263&id=2193>
11. Тематический доклад: «Доступ к образованию детей и молодежи с двигательными ограничениями» www.ombudsman.md
12. Улановский А. Феноменологический подход как качественная исследовательская методология. Автореферат канд. психол. Наук. М., 2005.
13. Development of special education: international experience in four countries. Application to Vetenskapsrådet. Ansökan: 2015-05933, 2015.
14. Gindis B. Vygotsky Vision. Reshaping the Practice of Special Education for the 21st Century. Remedial and Special Education, v.20, n. 6, 1999, 333-340.
15. Education in the Republic of Moldova. National Bureau of Statistics on the Republic of Moldova. 2015. C.55. 2014/2015.
16. «Human resources in poverty and disability: family perspective (Moldova and Ukraine): 348-2011-7346 [2012-2014]», funded by the National Scientific Council of Sweden (Vetenskapsrådet).



17. Facts and Figures about Children in Moldova, UNICEF, http://www.unicef.org/moldova/overview_11752.html
18. Foucault M. Governmentality, in Rabinow, P. & Rose, N. (eds) *The Essential Foucault: Selections from Essential Works of Foucault 1954–1984*. London: The New Press. 2003.
19. Klainnikova L. “Bednie vdvoine”: chelovecheskie i semeinie resursi [“Double poor”: human and family resources] // *Vestnik of the Northern Arctic Regional Federal University*, 2013, N6, 126-134. http://vestnik.narfu.ru/en/archive/?ELEMENT_ID=147208
20. Kalinnikova L., Trygged S. Retrospect on Care and Denial of Children with Disabilities in Russia// *Scandinavian journal on disability research*. 2014. Vol.16, issue 3, P. 229-248. URL: <http://www.tandfonline.com/loi/sjdr20>
21. Kalinnikova Magnusson L. Crucial factors behind poverty in families with children with disabilities (pre-understanding situation in the republic of Moldova and Ukraine). *Bulletin of Yerevan University. Sociology and Economics*. 2015, n 1, pp. 42-57.
22. Malofeev N. Special Education in Russia: Historical Aspect // *Journal of Learning Disabilities*. 1998. 31 (2): 181–185. doi:10.1177/002221949803100208
23. Multiple Indicator Cluster Survey. Monitoring the situation of children and women. Republic of Moldova. Summary Report, 2012).
24. Poverty Report of the Republic of Moldova: 2010-2011. Ministry of Economy of the Republic of Moldova, Chisinau, 2012. P. 44-46.
25. UN-Republic of Moldova, Framework Partnership, 2013-2017.



**PREPARATION OF FUTURE TEACHERS FOR EDUCATIONAL WORK INNOVATION
TRENDS IN VIEW OF MODERN HIGHER EDUCATION OF UKRAINE
ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЕ С УЧЕТОМ
ИННОВАЦИОННЫХ ТЕНДЕНЦИЙ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
УКРАИНЫ
FORMAREA VIITORILOR PROFESORI PENTRU ACTIVITATEA EDUCATIVĂ ÎN
CONCORDANȚĂ CU TENDINȚELE SISTEMULUI DE ÎNVĂȚĂMÎNT CONTEMPORAN
AL UCRAINEI**

CZU 378

Онищенко Н.П., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий
государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»;
Лиховид Е.Р., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики
Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий
государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»

Summary

The article analyzes the trends of decentralization and deregulation of modern higher education in the process of preparing future teachers to educational work. It is noted that the current trends of the development of the higher education system in Ukraine are the improving of the higher education management through decentralization, deregulation, public involvement and changes in the financing mechanisms; widening of autonomy and the increased accountability of higher education institutions; improving the quality of educational services. It is argued that in the context of these reforms the education managers' training becomes extremely important, because it is a manager on whom the prosperity, profitability, growth and market position of an institution primarily depends. The readiness of the future manager of education to innovative educational activities is characterized.

Key words: decentralization of education, deregulation of higher education, autonomy of educational institutions, educational institution management, educational work management, education manager, preparation of future teachers for educational work.

Анотация

В статье проанализированы тенденции децентрализации и дерегуляции современного высшего образования в процессе подготовки будущих учителей к воспитательной работе. Отмечено, что современными тенденциями развития системы высшего образования Украины является совершенствование управления высшим образованием через децентрализацию, дерегуляцию, привлечение общественности и изменения механизмов финансирования; расширение автономии и рост ответственности высших учебных заведений; повышение качества образовательных услуг. Аргументировано, что в контексте указанных реформ чрезвычайно важной становится подготовка менеджеров образования, поскольку от менеджера в первую очередь зависит процветание, прибыльность, развитие и рыночные позиции учебного заведения. Охарактеризована готовность будущего менеджера образования к инновационной воспитательной деятельности.



Ключевые слова: Децентрализация образования, дерегуляция высшего образования, автономия учебных заведений, управление учебным заведением, управление воспитательной работой, менеджер образования, подготовка будущих учителей к воспитательной работе.

Adnotare

În articol sunt analizate tendințele de decentralizare a sistemului de învățământ superior în procesul pregătirii viitorilor pedagogi pentru activitatea educativă. Se remarcă faptul că tendințele contemporane a dezvoltării sistemului de învățământ superior din Ucraina sunt: modernizarea conducerii învățământului superior prin decentralizare și atragerea societății, schimbarea mecanismelor de finanțare, extinderea autonomiei și creșterea responsabilității instituțiilor de învățământ superior, îmbunătățirea calității serviciilor educaționale. Se argumentează faptul că în contextul reformelor date este foarte importantă pregătirea managerilor, deoarece anume de ei depinde prosperitatea, rentabilitatea, dezvoltarea și poziția pe piață a instituției conduse. Se caracterizează disponibilitatea viitorului manager din învățământ spre activitatea educațională inovatoare.

Cuvinte cheie: Decentralizarea învățământului, autonomia instituțiilor de învățământ, conducerea instituției, dirijarea activității educative, manager din sistemul educațional, formarea viitorilor profesori pentru activitatea educativă.

Вступление Украины в европейское образовательное пространство конкретизировано в Соглашении об ассоциации между Украиной и ЕС, Стратегии устойчивого развития «Украина - 2020», Стратегии реформирования высшего образования в Украине до 2020 года, где реформа высшего образования признана одним из ключевых приоритетов. Современная школа требует инициативного, ответственного, компетентного учителя-лидера с активной жизненной и профессиональной позицией, учителя, принимающего активное участие в формировании образовательной политики государства. Поэтому задача высшей школы заключается в формировании у будущих учителей не только теоретических знаний, но и способности самостоятельно их применять в нестандартных жизненных ситуациях. Удовлетворить указанные требования возможно при условии формирования лидерских индивидуально-творческих возможностей в осуществлении педагогической деятельности, совершенствовании уровня профессионализма и педагогического мастерства будущих педагогов, менеджеров образования. Существенным источником формирования стратегии такого реформирования является учет тенденций децентрализации и дерегуляции современного высшего образования Украины в процессе подготовки будущих учителей к воспитательной работе.

Проблемы совершенствования системы управления высшей и средней школой освещены в исследованиях В. Бондаря, А. Орлова, Е. Павлютенкова, Т. Рабченюк, И. Раченко, М. Сунцова. Обоснование теоретико-методологических основ педагогической инноватики рассматривали И.Бех, М. Бургин, Л. Даниленко, И.Зязюн, М. Кларин, В. Кремиль, А. Найн, И. Пидласый, А. Пригожин, Н. Юсуфбекова. В последнее время в психолого-педагогической теории, учебно-методической литературе и школьной практике акцентируется внимание на содержании и



механизмах подготовки учителей, менеджеров образования к инновационной деятельности. Большой вклад в этом направлении был сделан И. Гавриш, Н. Клокар, А. Козловой, А. Кравченко, Е. Морозовым, П. Пидкасистым, Л. Подымовым и др.

В Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012-2021 годы отмечается, что модернизация системы управления образованием предполагает оптимизацию государственных управленческих структур, децентрализацию управления образованием; перераспределение функций и полномочий между центральными и региональными органами управления образованием, органами местного самоуправления и учебными заведениями; разработку системы мер (нормативных, научно-методических, финансово-экономических и т.д.) по внедрению идеи автономии учебных заведений [4]. Также в контексте государственной политики децентрализации регионам передано больше прав и обязанностей в управлении и финансировании профессиональных учебных заведений. Все изменения заложены в проекте Закона «О профессиональном образовании» и рамочном Законе «Об образовании».

Согласно Концепции развития образования Украины на период 2015-2025 годов предусмотрено реорганизовать систему управления, финансирования и менеджмента образования путем децентрализации, дерегулирования, введения институциональной, академической и финансовой автономии учебных заведений, соблюдения принципа ответственности учебных заведений за результаты образовательной и воспитательной деятельности. В частности, вводится принцип субсидиарности (просмотр объема и границ полномочий центральных и местных органов управления образованием, сокращение контрольно-надзорных функций, жесткая и четкая регламентация процедур и полномочий институтов, связанных с контролем и надзором). Децентрализация и дерегулирование образования Украины предусматривает реорганизацию до 2017 года районных управлений и отделов образования в сервисные центры; уменьшение объема контрольно-отчетной и учетной документации учебного заведения; отказ от законодательного регулирования внутриорганизационной структуры высших учебных заведений; расширение полномочий общественных, родительских и наблюдательных советов [3].

К образовательным реформам также относится создание интегрированной унифицированной общенациональной (общегосударственной) интерактивной базы данных «Образование Украины», которая будет размещена на серверах в Украине и будет содержать единый реестр получателей образовательных услуг и единый реестр поставщиков образовательных услуг - учебных заведений, преподавателей, администрации.



В области менеджмента предусмотрен переход от административно-распорядительного управления учебными заведениями к системе образовательного менеджмента; введение школоцентрического (school-based) менеджмента, перенос «центра тяжести» в процессе принятия решений на операционный уровень (уровень школы); введение сквозного электронного управления (e-management) с помощью защищенных и сертифицированных систем передачи данных на всех уровнях образовательной системы.

В контексте автономии и самоуправления учебных заведений введено переход к назначению директоров школ на конкурсной основе по 5-летнему контракту; законодательно определена роль общественности, в частности попечительских советов в управлении школой. Также с 2016 года закреплено за наблюдательными советами в вузах функции контроля по соблюдению стратегии вуза и возможности надзора за процессом бюджетирования, а также формирования и утверждения штатного расписания; введено обязательное привлечение в состав наблюдательного совета представителей выпускников, работодателей, общественности (в том числе международных экспертов). Планируется до 2017 года предоставить вузам полноценную финансовую автономию, внося изменения в законы Украины. Также вводится комплекс постоянных информационно-разъяснительных и правовых консультаций для защиты автономных прав вузов, а также обучение преподавателей и студентов по применению их прав в управлении вузов.

В Украине также происходит процесс децентрализации власти. Органам местного самоуправления практически во всех 159 объединенных общинах вместе с получением бюджетных преференций и управленческих полномочий необходимо будет взять на себя сложную задачу и ответственность за создание эффективного управления системой образования в своих общинах [5].

В контексте указанных реформ чрезвычайно важной становится подготовка менеджеров образования. Отметим, что сфера профессиональной деятельности менеджера - обеспечение эффективного управления образовательными учреждениями. От менеджера в первую очередь зависит процветание, прибыльность, развитие и рыночные позиции учебного заведения. Необходимость подготовки таких кадров выросла еще и ввиду того, что резко изменилась ситуация на рынке образовательных услуг - обострилась конкурентная борьба между учебными заведениями за «своего» студента, повысились роль и значение руководителей системы образования, которые должны обладать широким спектром профессиональных качеств и быть готовыми управлять коллективом, самим собой, осознавать уникальность своей цели и в то же время сложность ее достижения и ответственность за свою работу. Поэтому высокий спрос на



таких специалистов сегодня подтверждается рейтингами наиболее востребованных профессий на рынке труда.

Именно поэтому с 2016 года на педагогическом факультете ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» вводится специализация «Образовательный менеджмент». Во время участия в украинско-чешском проекте «Передача опыта по школьному менеджменту и международному сотрудничеству в Переяслав-Хмельницком государственном педагогическом университете имени Григория Сковороды» была разработана образовательно-профессиональная программа для бакалавров направления подготовки 07 «Управление и администрирование» специальности «Менеджмент» специализации «Образовательный менеджмент». В процессе разработки были учтены методические рекомендации и опыт представителей Центра школьного менеджмента педагогического факультета Карлова университета г. Праги и стандарты высшего образования для бакалавров и магистров области знаний 07 «Управление и администрирование» специальностей 073 «Менеджмент», 074 «Публичное управление и администрирование» [6; 7, 8].

В контексте исследования хотим отметить важность проблемы подготовки будущих менеджеров образования к инновационной воспитательной работы. Проблема качественной практической подготовки специалиста всегда существовала и привлекала внимание педагогов, поскольку ее решение напрямую связано с вопросом готовности выпускника к практической профессиональной деятельности. В связи с этим в последние годы в психолого-педагогической литературе все чаще встречается понятие «инновационная направленность деятельности», «инновационная воспитательная деятельность». В научной литературе можно встретить латинское происхождение от *innovus*, английское - *innovation*, или итальянское - *innovazione*, что означает новинка, нововведения, обновление, новшество, изменения. Поэтому мы приведем определение, которое, на наш взгляд, наиболее полно раскрывает сущность понятия. Инновации - это такие изменения, которые, сохраняя все положительное в приобретенном опыте, освобождают систему образования от выявленных дефектов и переводят ее полностью или частично на новый уровень, отличающийся от имеющегося улучшением условий и последствий функционирования. При этом, если какое-то изменение не несет абсолютно новой идеи, но в данный момент и в данной ситуации приобретает особое значение для учебно-воспитательного процесса, то и такое изменение будем считать инновацией [1, с. 338].

Отметим, что инновация определяется и как новшество, и как процесс введения нового в практику, и как следствие этого процесса, благодаря чему происходит улучшение



педагогической системы, сопровождающееся изменениями в способе деятельности, стиле мышления.

Анализ исследований этих вопросов позволяет констатировать, что в современной психолого-педагогической науке инновационная деятельность рассматривается или как поиск, разработка, освоение, применение, распространение новаций, впервые созданных или усовершенствованных, использование нововведений с целью усовершенствования или обновления образовательной практики (А. Моисеев, Л. Даниленко, В. Довбищенко), или как процесс, направленный на реализацию психолого-педагогических разработок и исследований (И. Исаев, И. Балабанов). Учитывая указанное, инновационную воспитательную деятельность в области образовательного менеджмента целесообразно рассматривать как внедрение в учебно-воспитательный процесс нововведений, новых разработок, педагогических инициатив, современных технологий, обеспечивающих эффективность управления школой. В нашем понимании готовность будущего учителя, менеджера образования к инновационной воспитательной деятельности мы понимаем как личностно-профессиональное качество, характеризующееся осознанием значимости и интересом студента к управлению воспитательной работой на инновационных началах; наличием мотивации с одновременным приобретением специальных знаний, умений, которые воплощаются в организацию и управление воспитательной работой; потребностями творческой самоактуализации и самореализации.

Отметим, что специфика обучения в ГВУЗ «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды» позволяет сформировать у студентов широкое мировоззрение об особенностях современного управления учебными заведениями и воспитательной работой. Высокий уровень качества учебного процесса достигается за счет внедрения инновационных педагогических технологий. Главная цель подготовки менеджеров в университете состоит в формировании высококвалифицированных и креативных специалистов в области образовательного менеджмента. Основной акцент делается на подготовке менеджеров, которые приобретают интегральные, общие и специальные (профессиональные, предметные) компетентности, необходимые для работы на конкретной должности с учетом высокой конкуренции на рынке труда. Материальное обеспечение программы подготовки бакалавров по специальности «Образовательный менеджмент» предполагает использование инновационных технологий с использованием современного оборудования, компьютерной техники, Wi-Fi доступа к сети Internet, образовательных компьютерных программ.



Отметим, что современный менеджер образования - это профессия, тип деятельности, в основе которой лежат такие человеческие способности, благодаря которым можно осуществлять управление и руководство образовательными процессами. По своей сути деятельность менеджера образования полифункциональная. Он выступает в роли организатора, администратора, психолога, исследователя, общественного деятеля. Менеджер образования должен демонстрировать знание теорий, методов и функций менеджмента, современных концепций лидерства, навыки выявления проблемы и обоснование управленческих решений; применять методы менеджмента для обеспечения эффективности деятельности организации; демонстрировать навыки взаимодействия, лидерства, командной работы; демонстрировать способность действовать социально ответственно и общественно сознательно на основе этических соображений (мотивов), навыки самостоятельной работы, гибкого мышления, открытости к новым знаниям. Все эти функции должны быть заложены и развиты в профессиональной компетентности менеджера образования.

Таким образом, образовательные реформы, предусматривающие децентрализацию и дерегуляцию современного образования Украины, требуют изучения мирового опыта, формирование соответствующей законодательной базы, разработки и согласования с общественностью украинской модели децентрализации образования. Будущие менеджеры образования, директора школ, руководители вузов должны иметь большую автономию в предоставлении образования, осуществлять внешний мониторинг работы учебного заведения с тем, чтобы обеспечивать ее соответствие определенному уровню. Для этого должна быть разработана и внедрена эффективная программа подготовки будущих менеджеров образования, переподготовки образовательных кадров и персонала муниципальных структур. Международная помощь и западный опыт являются важными и действенными ресурсами для решения указанных проблем и координации усилий всех участников процесса образовательной политики.

Литература:

1. Енциклопедія освіти / ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
3. Концепція розвитку освіти України на період 2015-2025 років [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://osvita.ua/news/43501/>.



4. Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>.

5. Розвиток системи забезпечення якості вищої освіти в Україні: інформаційно-аналітичний огляд [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ihed.org.ua/images/biblioteka/Rozvitok_sisitemi_zabesp_yakosti_VO_UA_2015.pdf.

6. Стандарт вищої освіти України (бакалаврський рівень) галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 073 «Менеджмент» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoi-osviti.html>.

7. Стандарт вищої освіти України (бакалаврський рівень) галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 074 «Публічне управління та адміністрування» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoi-osviti.html>.

8. Стандарт вищої освіти України (магістерський рівень) галузі знань 07 «Управління та адміністрування» спеціальності 074 «Публічне управління та адміністрування» [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://mon.gov.ua/activity/education/reforma-osviti/naukovo-metodichna-rada-ministerstva/proekti-standartiv-vishhoi-osviti.html>.



**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОЦЕНИВАНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧЕБНОГО
ЗАВЕДЕНИЯ**

**MODERN APPROACHES TO THE EVALUATION OF THE ACTIVITIES OF
EDUCATIONAL INSTITUTIONS**

**CONCEPTII CONTEMPORANE PRIVIND EVALUAREA ACTIVITAȚII INSTITUȚIEI DE
ÎNVĂȚĂMÂNT**

CZU 371

Цисюань Вей, аспирантка кафедры управления учебными заведениями и государственной службы Государственного заведения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Одесса.

Summary

The article clarified the essence of the definition of «evaluation», «estimate», «monitoring», «verification», summarized and systematically modern approaches to the evaluation of the activities of the institution. Considered management technologies evaluation of the general educational institutions, identifies forms of external and internal evaluation.

Key words: The activities of the institution, evaluation, assessment, certification, control, monitoring.

Аннотация

В статье уточнено сущность понятия «оценивание», «оценка», «мониторинг», «проверка», обобщено и систематизировано современные подходы к оцениванию деятельности учебного заведения. Рассмотрены управленческие технологии оценки деятельности общеобразовательного учебного заведения, выделены формы внешней и внутренней оценки.

Ключевые слова: Деятельность учебного заведения, оценивание, оценка, аттестация, контроль, мониторинг.

Adnotare

În acest articol sunt precizate noțiunile de „evaluare”, „notă”, „monitorizare”, „control” și este efectuată analiza generalizată și sistematizarea conceptelor contemporane privind evaluarea activității instituției de învățământ. Sunt studiate tehnologiile contemporane de conducere privind evaluarea activității instituției de învățământ cu evidențierea formelor de evaluare externă și internă.

Cuvinte – cheie: Activitatea instituției de învățământ, evaluare, atestare, control, monitorizare.

Постановка проблемы. Оценивание деятельности учебного заведения является динамическим процессом, который интенсивно развивается и модифицируется. Модернизация системы управления образованием обусловила формирование новой культуры оценивания в образовательном пространстве Украины. Объективное оценивание деятельности учреждения – залог его дальнейшего развития, поскольку эффективное управление учебным заведением невозможно без использования профессиональных экспертных заключений и рекомендаций.



Оценивание деятельности общеобразовательного учебного заведения было и остается одной из самых сложных процедур и перспективным путем усовершенствования его деятельности.

Анализ научных исследований. В последние десятилетия объектом научных интересов все чаще становятся различные аспекты оценки деятельности общеобразовательного учебного заведения, которые нашли отражение в научных трудах таких ученых: А. Боднар (экспертиза учебно-воспитательной деятельности школ), Г. Дмитренко (целевое управление образованием на основе квалиметричного метода), Г. Ельниковой (аттестация школы), С. Завадской (объективное оценивание школы), В. Ковалева (самоанализ организации функционирования учебного заведения), В. Лаврук (контроль состояния преподавания учебных предметов), А. Локшиной (оценки эффективности работы школ), Н. Мурашко (подготовка к инспектированию школы).

Вопросы критериев оценки эффективности различных аспектов управленческой деятельности в образовании рассматривались Е. Березняком, Л. Даниленко, Г. Ельниковой, М. Капустиным, Ю. Конаржевский, В. Лазаревым, В. Пикельной, А. Сидоренко, П. Третьяковым, М. Торган и др.

Цель статьи: обобщить и систематизировать современные подходы к оцениванию деятельности учебного заведения.

Изложение основного материала. Традиционно в сфере образования выделяют три вида оценки: оценивание с целью контроля и отчетности (выявление недостатков или констатация достижений, регулирование деятельности, определение влияния программы или инициативы, сертификации и отбора, используется в стратегических или политических целях, как помощь в принятии решения с целью выявления результатов или итогов процесса корректировки процесса, обеспечение отчетности); оценивание с целью развития, улучшения и совершенствования (связано с диагностированием, что ведет к принятию решения и усовершенствованию); оценивание с целью получения новых знаний и понимания (научные исследования, предусматривают всестороннее общее исследование определенного вида педагогической деятельности или программы).

Анализ современной научно-методической литературы дает возможность констатировать, что такие часто употребляемые категории, как «мониторинг», «оценивание» и «оценка» имеют много общего, однако не являются синонимами. Понятие «мониторинг», «оценивание» и «оценка» очень тесно связаны между собой как содержательно, так и процессуально. В. Яременко, О. Слипушко утверждают, что понятие «оценка» имеет несколько



значений: 1) действие в значении оценить, оценивать; 2) стоимость, цена чего-либо; 3) мнение, рассуждения о качестве, характере, значении и др. кого-либо; 4) принятое обозначение знаний и поведения учащихся [6].

А. Борисов [2] отмечает, что понятие «контроль» (controle – проверка) имеет двуаспектный характер: 1) составная часть управления объектами и процессами с целью проверки соответствия наблюдаемого состояния объекта желаемого и необходимого положения предусмотренного законами, инструкциями и другими нормативными актами, а программами, планами, договорами, проектами, соглашениями; 2) контроль над объектом, реальная власть, сосредоточение управления объектом в одних руках.

С. Гончаренко [3] считает, что понятие «проверка» и «оценивание знаний, умений и навыков учащихся» – структурный элемент процесса обучения, который в соответствии с принципами систематичности, последовательности, ценности знаний осуществляется на протяжении всего учебного года. Виды проверки и оценки знаний: текущая, тематическая проверка и оценка в процессе учебных занятий, четвертная, летняя, переводные и выпускные экзамены.

И. Жук считает [4], что понятие «мониторинг» (monitoring) это – сбор, анализ и оценка информации о состоянии объекта управления и окружающей среды. Часто в зарубежных исследованиях встречается четкое распределение во времени процедур мониторинга как деятельности по сбору информации, ее анализа и обобщения и оценки как последнего этапа исследования, на котором делается вывод о результатах деятельности или развития определенного объекта (в данном случае школа). Оценивание как процесс получения заключения и оценки как окончательного заключения отдельными этапами процесса мониторингового исследования качества образования (или его составляющей на институциональном уровне – уровне школа) подчеркивает их важность именно для осуществления последующего управления управляемой системой – ОУЗ, учебно-воспитательный процесс, негативным явлением или субъектом с целью перевода их в удовлетворительное, нужное состояние. От качества реализации этих этапов зависит эффективность педагогической и управленческой деятельности (социальная, политическая), результативность определенной методики, способа организации управленческой деятельности и т.д., их преобразующего воздействия на учебное заведение или определенную группу участников.

Таким образом, оценивание рассматриваем как процесс систематического комплексного исследования определенной ситуации, объекта, системы, процесса реализации программы или



ее результатов (последствий), осуществляемое с целью разработки плана дальнейших действий и рекомендаций по улучшению сложившейся ситуации или повышения эффективности реализации определенной деятельности.

Управленческие технологии оценки деятельности общеобразовательного учебного заведения систематизирует С. Канивец [5]. Выделяет формы внешней (органами управления образованием, обществом) и внутренней (собственно школой) оценки. На внешнем уровне оценки ученым выделено два субъекты, осуществляющие процедуру оценки деятельности учебного заведения: органы управления образованием и общество. Среди управленческих технологий оценки, которыми пользуются органы управления образованием, отличает две основные формы государственного контроля: аттестация и инспектирование.

Понятия «контроль» и «оценка» в данном контексте фактически являются синонимичными, ведь контроль со стороны государства предполагает, прежде всего, определение соответствия предоставления образовательных услуг школой как требованиям государства, так и запросам общества. Аттестация учебного заведения – отдельная довольно сложная, а главное урегулирована процедура оценки деятельности учебного заведения, в корне отличается от инспекторских проверок и проводится один раз в десять лет.

Аттестация как основная форма государственного контроля направлена на определение эффективности работы общеобразовательного учебного заведения в соответствии с государственными стандартами, результативности учебно-воспитательного процесса, анализа потенциальных возможностей учебного заведения и степени их реализации. Инспекция же осуществляется в межаттестационный период, который длится десять лет, когда деятельность уже квалифицированного учебного заведения больше никак не контролируется. Инспектирование может принимать следующие формы реализации, как собственно инспектирования (экспертиза, проверка) и мониторинг. Наиболее распространенными формами инспектирования сейчас есть плановые и внеплановые, комплексные и тематические, выездные и невыездные проверки.

Мониторинг, несомненно, не является абсолютно новой формой оценивания. Осуществляется он с целью сбора, системного учета и анализа, а также хранения, обновления, накопления информации для формирования вариативного набора решений по объекту инспектирования и совершенствования образовательной деятельности учебного заведения. Среди функций образовательного мониторинга можно определить: информационную, диагностическую, коррекционную, квалиметричную (метод количественной оценки качественных показателей), аналитическую, прогностическую.



На уровне общества тоже возможно оценивание деятельности общеобразовательного учебного заведения с помощью таких управленческих технологий, как: мониторинг и аудит.

Аудит является достаточно новой образовательной технологией, которая в первую очередь направлена именно на общественное оценивание деятельности учебных заведений. По результатам внутренней оценки на этом уровне выделяют самоанализ деятельности, экспертную оценку и мониторинг. Самоанализ не является новой формой внутреннего школьного контроля (или оценки деятельности учреждения), вместе с тем он недооценен в силу определенных причин: формальный подход к проведению самоанализа деятельности школы; результаты проведенного ежегодного самоанализа не учитываются учебным заведением при составлении перспективного плана работы или при анализе актуальных проблем; и, по нашему мнению, самое важное: ежегодный самоанализ редко становится предметом изучения органами управления образованием, например, перед будущей инспекторской проверкой.

Роль самоанализа вообще трудно переоценить, ведь следствием самоанализа деятельности учреждения должно быть выявление проблем, выделение способов их решения и как окончательный результат – обоснование дальнейшего планирования работы школы.

Экспертную оценку работы школы на внутреннем уровне мы рассматриваем как возможные элементы того же самоанализа, когда изучению, оценке подлежит отдельный вопрос. Осуществляться экспертная оценка может как одним лицом, так и определенной группой профессионалов (с возможным привлечением родительского комитета).

Таким образом, весь названный выше инструментарий на уровне внешнего оценивания является вполне пригодным для осуществления и внутреннего оценивания деятельности учреждения. Дополнительным инструментарием может быть использование и программы осуществления внутреннего контроля в учебном заведении.

Существующий современный арсенал инструментария оценки деятельности школы привлекает к себе внимание система экспертной оценки учебной деятельности общеобразовательных школ, которая разработана А. Боднар на основе параметрически-критериального подхода, предложенные критерии и показатели оценки результативности и эффективности учебно-воспитательной деятельности общеобразовательных школ [1]. Ученый отмечает, что «результат работы школы не является суммой результатов деятельности отдельных работников, так как на личность ученика влияет психологический микроклимат, общественное мнение, традиции школы и ряд процессов, которые спонтанно возникают» [1, с. 8].



Итак, оценивание деятельности учебного заведения, в первую очередь, должно стать основой дальнейшего эффективного его развития, что возможно только при условии высокого уровня объективности этой процедуры.

Выводы. Основной формой государственного контроля за деятельностью учебных заведений является аттестация, главными задачами которой являются: проверка выполнения образовательным учреждением законодательной базы и нормативных документов по вопросам образования и воспитания; определение реального потенциала учреждения и эффективности использования финансовых и материальных ресурсов, выделяемых на развитие образования; установление соответствия уровня образовательной подготовки школьников государственным требованиям и стандартам.

Охарактеризованы современные технологии / методики оценки деятельности общеобразовательного учебного заведения, систематизированы современные подходы. Следует отметить, что:

– большинство разработанных в настоящее время критериев определены и обоснованы по таким направлениям работы общеобразовательного учебного заведения: учебный процесс, воспитательный процесс, работа с кадрами, развитие общественного самоуправления и общения с внешней средой, процессы, обеспечивающие жизнедеятельность общеобразовательного учебного процессу, элементы организационной культуры, инновационные процессы в заведениях и др.;

– анализ существующих критериев эффективности работы общеобразовательного учебного заведения дает возможность констатировать, что достаточно комплексно они рассмотрены в незначительном количестве работ, в большинстве случаев имеет место оценка только отдельных направлений деятельности общеобразовательного учебного заведения (например, развитие инновационных процессов), некоторые критерии являются достаточно общими и имеют очень сложную внутреннюю структуру.

Объективная оценка деятельности учебного заведения – залог его дальнейшего развития, поскольку эффективное управление им невозможно без использования профессиональных экспертных заключений и рекомендаций.

Литература

1. Боднар О. С. Критерії експертного оцінювання навчально-виховної діяльності загальноосвітніх шкіл: [навчально-методичний посібник] / О. С. Боднар. – Тернопіль: СМП «Тайп», 2007. – 116 с.



2. Борисов А. В. Великий економічний словник. / А. В. Борисов. [вид. 3-тє, перероб. та доп.] – М.: Книжковий світ. – 2010. – 860 с.
3. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко // Либідь при Київському університеті, 2008. – 376 с.
4. Жук І. М. Управління : словник – довідник / І. М. Жук – М. : Анкил., 2008 – 1024 с.
5. Канівець З. М. Сучасні управлінські технології оцінювання діяльності загальноосвітнього навчального закладу / З. М. Канівець // Вісник Черкаського університету – Черкаси, 2015. – №34 (367). – 56-61 с.
6. Яременко В. Новий тлумачний словник української мови / В. Яременко, О. Сліпушко. – Київ: АКОНІТ, 1999 – 4200 с.



STUDIUL IMAGINII DE SINE LA ELEVII CU REȚINERE ÎN DEZVOLTAREA PSIHICĂ STUDY OF SELF-IMAGE IN STUDENTS WITH RESTRAINT IN PSYCHIC DEVELOPMENT

CZU 376

Ciobanu Andriana, dr. conf. univ.
Ignat Elena, doctorandă

Summary

This article presents the analysis of the concept of self-image, which is defined as mental representation of individual uniqueness designation or mental representation that each has of its own personality. This article contains some results of research students with self-image retention psychological development of school age small.

Key-words: Self-image, self-appreciation, self-esteem, young school age, restraint in psychic development.

Adnotare

În acest articol este prezentată analiza conceptului de imagine de sine, care este definită ca reprezentarea mentală a desemnării individului în unicitatea sa sau reprezentarea mentală pe care fiecare o are despre propria sa personalitate. Acest articol conține unele rezultate ale cercetării imaginii de sine la elevii cu reținere în dezvoltarea psihică de vîrstă școlară mică.

Cuvinte cheie: Imagine de sine, autoapreciere, stima de sine, vîrsta școlară mică, reținere în dezvoltarea psihică.

Termenul de reținere în dezvoltarea psihică este definit drept o formă de disontogenie, a abatere în dezvoltarea psihofizică cu limitarea timpului de maturizare psihică sau psihofizică.

Primele încercări de a diferenția copiii cu reținere în dezvoltarea psihică au fost întreprinse de И. Борисов, Н.И. Озеретский, М.О. Гуревичь, pe larg descrise în lucrările lui М.Г. Рейдибоим [1, 10].

Obiectivul acestor investigații erau copiii care nu erau deficienți mintal, nu aveau tulburări evidente de auz, vorbire, vîz, dar care se deosebeau de copiii dezvoltați normal prin încetinirea timpului de dezvoltare psihică sau ocupau o poziție intermediară între normă și patologia evidentă.

În literatura română este utilizat termenul de „intelect de limită”, „intelect de graniță”, „liminari”.

Intelectul de limită definește o categorie eterogenă de forme și grade de manifestare, a căror trăsătură comună în fenomenul decompensării școlare la vîrsta de 11-12 ani este urmată de apariția unor reacții nevrotice și comportamentale consecutive insuccesului școlar.

Elevii cu intelect de limită, se caracterizează prin raționamente progresive, ajung de obicei – în urma înlăturării factorilor individuali (afectivi) sau interindividuali (psiho-sociali), inhibativi ai dezvoltării gândirii – la stadiul operator formal al dezvoltării inteligenței. Toți prezintă, în schimb, inteligență generală slab dezvoltată, fluctuații în performanțele progresive descrise de B. Inhelder și observate și de T. Kulcsar.



În ceea ce privește conceptul de imagine de sine, aceasta este definită ca reprezentarea mentală a desemnării individului în unicitatea sa. Cu alte cuvinte, această imagine de sine poate fi concepută ca „reprezentare mentală pe care fiecare o are despre propria sa personalitate” [5].

În aceeași ordine de idei, potrivit lui S. Moscovici (1994), imaginea de sine este „setul de idei pe care un individ le are despre el însuși, inclusiv rolul său (afaceri, clasa socială, etc), trăsăturile sale de caracter și corpul său” [9, p. 58].

Conform lui Koumba Th. 1999 conceptul de „imagine de sine” este definit ca o reprezentare cognitivă și conativă (referitor la activitate, la procesele de voință), a persoanei însăși, relațiile sale cu oamenii și lucrurile care-l înconjoară: mediul în general [4, p.66].

Același autor afirmă că pentru o mai bună înțelegere a acestei „imagini”, este necesară abordarea a două probleme dificile.

Prima ar fi din cauza unei proiectări analitice a conceptului de „Sine”.

Lui Lecuyer (1978), îi aparține ideea precum că „imaginea de sine” ar fi „o sub-structură a structurii eului personal”, opusul unei alte sub-structuri: „identitatea de sine”.

Lecuyer afirmă că imaginea de sine trebuie să fie o structură care să includă descrieri ale unor aspecte ale experienței individului (aspirații, sentimente și emoții, ceea ce îi place, interesele, abilitățile, aptitudinile, calitățile și defectele, în concluzie lista tuturor activităților) [6].

În ceea ce privește cea de-a doua abordare a conceptului de imagine de sine se face referire la utilizarea a două concepte diferite care-l pot înlocui pe cel de „imagine de sine” : conceptul de „sine” și conceptul de „identitate” care sunt utilizate ca sinonime, iar imaginea de sine fiind considerată o componentă a acestora [4].

În această ordine de idei am putea menționa că în Statele Unite ale Americii, se utilizează pe larg termenul sau conceptul de „Self” (sine), în timp ce în Europa, acesta este înlocuit cu conceptul de „identitate” și se utilizează atunci când se face referire la procesele sociale și structurale pentru a justifica acțiunea individului, în timp ce conceptul de „sine” este utilizat atunci când individul este actorul (Honest T.M. , 2001).

Imaginea de sine se formează prin introspecție, dar este și rezultatul interacțiunii cu mediul social: ne dezvoltăm comparându-ne cu alții, ne formăm opinii aparținând unui grup social, suntem influențați de anumite persoane din jurul nostru. Autoaprecierea depinde în mare parte de imaginea de sine, dar și de atitudinea celorlalți: cât de mult ne simțim stimați, apreciați, acceptați, sau dimpotrivă, respinși.

Autoaprecierea este calitatea pe care trebuie să o manifeste fiecare individualitate, pentru că doar această motivație din interior catalizează lucruri mărețe spre exterior. Respectul de sine, sau stima de



sine, este o componentă evaluativ emoțională. Este limita dintre ceea ce suntem și ceea ce tindem să fim. Este atât de important să ne percepem în nuanțe colorate, să ne apreciem în note mai mari, să ne auto-încurajăm să fim mai buni și mai puternici din simplul motiv că până la urmă așa o să ajungem să fim!

Astfel, între imaginea de sine și imaginea pe care o au alții despre noi nu ar trebui să existe decât un pas. Iar acel pas, ar trebui să fie o decizie personală a ceea ce se vrea a fi prezentat versus păstrat. În rest, imaginea de sine și imaginea pe care o au ceilalți despre noi ar trebui să fie unitară. De acest lucru trebuie să ne preocupăm fiecare în parte, corelându-ne acțiunile cu promisiunile.

Prin imaginea de sine, un individ își construiește cunoașterea de sine în ceea ce privește emoțiile sale, valorile, capacitățile și stima de sine, în general. Stima de sine reprezintă opinia pozitivă și negativă a unui individ despre sine, o combinație între opiniile noastre și opiniile celorlalți despre noi. Un individ se percepe într-un mod unic, în timp ce mediul percepe acel individ observându-i tiparele de comportament; cu toate acestea, se pare că de multe ori expresia încrederii în sine maschează un nivel scăzut al imaginii de sine. Prin urmare, imaginea de sine este percepută numai de către individ, și nu indică neapărat care sunt tiparele sale de comportament. Mulți elevi se referă la importanța rolului pe care îl are imaginea de sine în reușitele academice, în relațiile sociale, în modurile de a face față situațiilor, și în tiparele de comportament [9].

În contextul celor expuse am realizat studiul comparativ al autoaprecierii, stimei de sine și imaginii de sine la elevii cu reținere în dezvoltarea psihică și la elevii tipici.

Lotul de subiecți a cuprins 170 de elevi cu vârsta cuprinsă între 9 și 11 ani, elevi din clasa a - III-a și a – IV - a.

Eșantionul de cercetare a fost constituit din 85 de elevi cu reținere în dezvoltare psihică și 85 de elevi tipici.

Pentru studiul imaginii de sine la elevii de vîrstă școlară mică am aplicat următoarele metode:

1. Tehnica de autoapreciere Dembo – Rubinștein (în modificarea lui A. M. Прихожан) care are drept scop studierea nivelului autoaprecierii și nivelului de aspirații.
2. Testul „Scărița”, autor Т.Д. Марцинковская este folosit în studierea stimei de sine a copiilor. Testul propus permite determinarea sistemului de aprecieri al copilului despre sine, despre aprecierea maturului de către copil, a înțelege cum poate vedea aprecierea sa de către alte persoane, precum și modul în care sunt plasate aceste reprezentări pe scărița din planșă.
3. Ancheta autoaprecierii (traducere și adaptare de L. Savca), această metodă are drept scop cunoașterea trăsăturilor de caracter, dezvoltarea autoaprecierii adecvate.



4. Metoda „Profilul copilului în extreme”, această metodă are drept obiectiv autoaprecierea imaginii de sine a copiilor, prin intermediul calităților enumerate (vesel, frumos, bun, fericit, comunicativ, atent, cinstit, blând, trist, răutăcios, nefericit, nesociabil etc.). ei trebuie să indice în ce măsură le este caracteristică fiecare calitate.

În continuare prezentăm în figura 1 rezultatele obținute la metoda Dembo – Rubiștein privind nivelul de autoapreciere a elevilor cu reținere în dezvoltarea psihică și a elevilor tipici de vîrstă școlară mică.

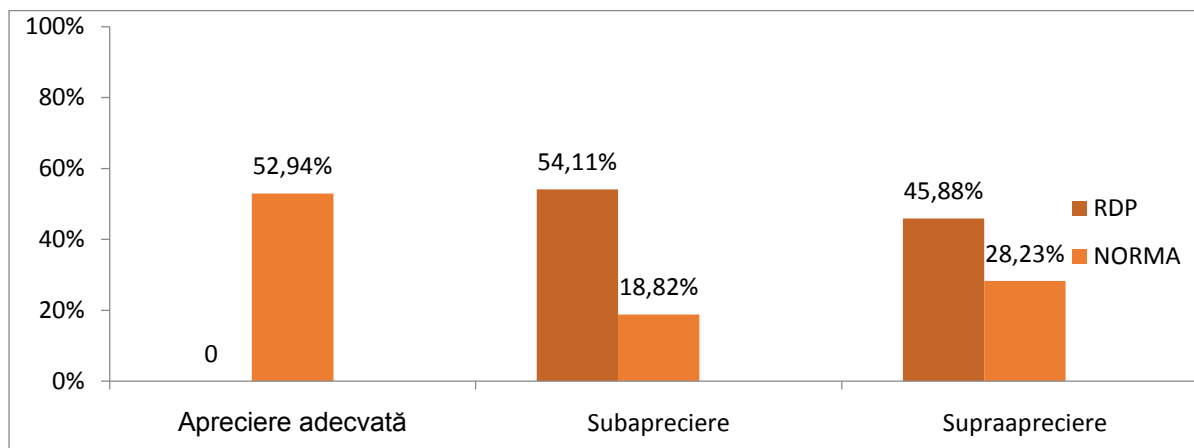


Fig. 1. Distribuția rezultatelor la tehnica de autoapreciere Dembo – Rubiștein

Tehnica Dembo-Rubiștein a permis elevilor să se autoevalueze în raport cu următorii indici: inteligență, caracter, autoritate la semeni, abilități manuale, exterior, încredere în sine.

Prin aplicarea tehnicii Dembo – Rubiștein s-a urmărit scopul identificării raportului dintre calitatea imaginii de sine și nivelul de autoapreciere atât la elevii tipici cât și la cei cu RDP.

Analiza datelor prezentate în figura 1 oferă următoarea informație: din subiecții tipici 52,94% au o autoapreciere adecvată, adică sunt copii inteligenți, energici, perseverenți, optimiști, cred în succesul personal, manifestă sentimentul propriei demnități la un nivel bine dezvoltat, au scopuri bine definite, respectă anumite principii; 18,82 % se subapreciază și 28,23% se supraapreciază. În ceea ce privește autoaprecierea copiilor cu reținere în dezvoltarea psihică 45,88% se supraapreciază și 54,11 % se subapreciază.

Supraaprecierea indică incapacitatea de evaluare a propriilor posibilități, incapacitate de depozitare a experiențelor, de luare de atitudine față de propriile comportamente, succese sau insuccese, greșeli. De obicei, sunt persoane încrezute în sine, nu acceptă critici la adresa lor.

Subaprecierile indică mai multe ezitări sau lipsa dorinței de realizare. Acești elevi sunt emotivi interiorizați, fragili, sensibili, sunt sociabili și preferă să fie în centrul atenției pentru a obține



aprecierea celor din jur, sunt nemulțumiți de sine și de realizările personale, mereu se lamentează și sunt în căutarea motivației, sunt atenți la opinia celorlalți, ușor influențabili, lipsiți de siguranță.

Ambele tendințe (supraaprecierea și subaprecierea), au însă un efect negativ asupra formării imaginii de sine.

În continuare ne-am propus spre analiză determinarea atitudinii față de sine.

Rezultatele privind studierea stimei de sine prin intermediul testului „Scărița” (Т.Д. Марцинковская, 1997) sunt prezentate în figura 2.

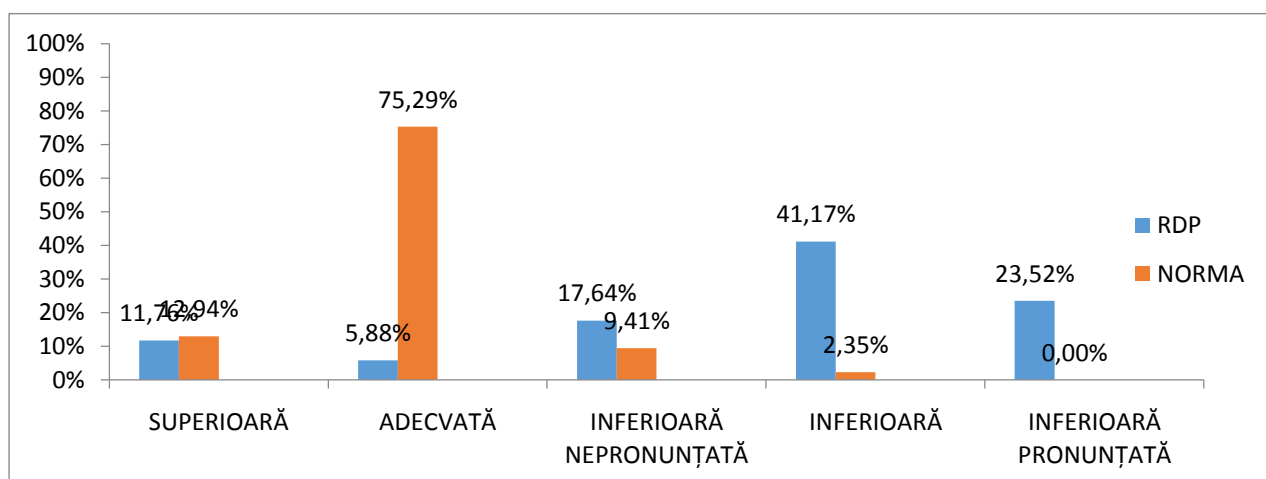


Fig. 2. Distribuția rezultatelor la testul „Scărița” (Т.Д. Марцинковская)

Rezultatele reprezentate în figura 2 ne arată că pe treapta de sus (stima de sine ridicată) s-au situat 11,76%, elevi cu RDP și 12,94% elevi tipici, în ceea ce privește treptele 2 și 3 (stima de sine adecvată), putem observa că doar 5,88% din copiii cu RDP s-au situat pe această treaptă și 75,29% din elevi tipici.

A patra treaptă din scăriță indică stima de sine scăzută neînsemnată și a fost aleasă de 17,64% de copii cu RDP și 9,41% de copii tipici, treptele 5 și 6 (stima de sine scăzută) observăm la 41,17% de copii cu RDP și 2,35% de copii tipici.

Pe ultima treaptă, care indică o stimă de sine extrem de scăzută s-au plasat 23,52% de copii cu RDP.

Elevii cu o stimă de sine scăzută sunt nemulțumiți de felul lor de a fi, evită să realizeze sau să se implice în sarcini noi, se simt lipsiți de valoare, îi blamează pe ceilalți pentru nerealizările lor, nu pot tolera un nivel mediu de frustrare, sunt ușor influențabili, nu își asumă responsabilități, sunt nepăsători.

Atitudinea negativă față de sine este generată atât de comportamentul celorlalți, cât și de modul personal de a gândi față de propria persoană. Distorsiunile cognitive sunt deprinderi negative de a folosi frecvent anumite idei/gânduri pentru interpretarea eronată a realității.



Rezultatele obținute în urma aplicării Anchetei autoaprecierii sunt prezentate în figura 3.

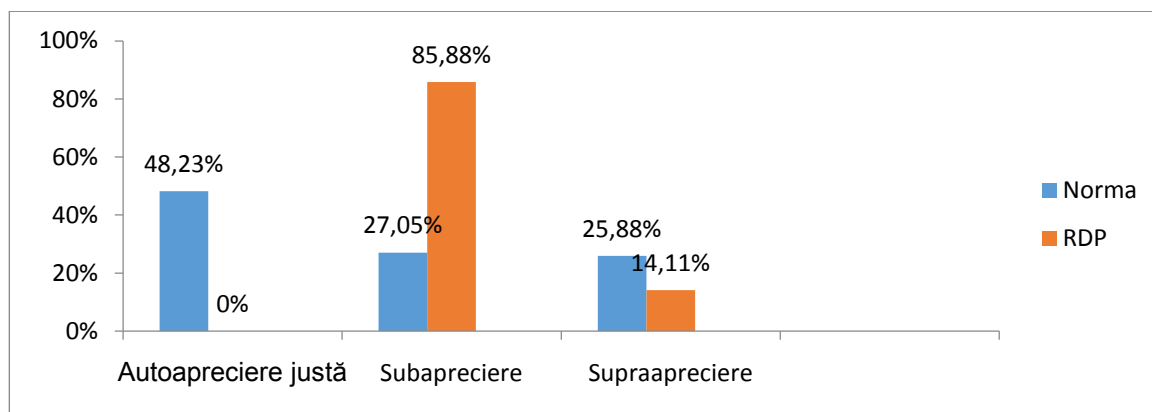


Fig. 3. Distribuția rezultatelor la Ancheta autoaprecierii

Analizând distribuția rezultatelor din figura 3 putem afirma că 14,11% de copii cu RDP se supraapreciază, 85,88% de copii cu RDP se subapreciază.

Rezultatele sunt diferite în cazul elevilor tipici: 48,23% au o autoapreciere justă, corectă adecvată, 27,05% se subapreciază și 25,88% se supraapreciază.

În ceea ce privește studierea autoaprecierii imaginii de sine prin intermediul metodei „Profilul copilului în extreme” rezultatele obținute le-am prezentat în figura 4.

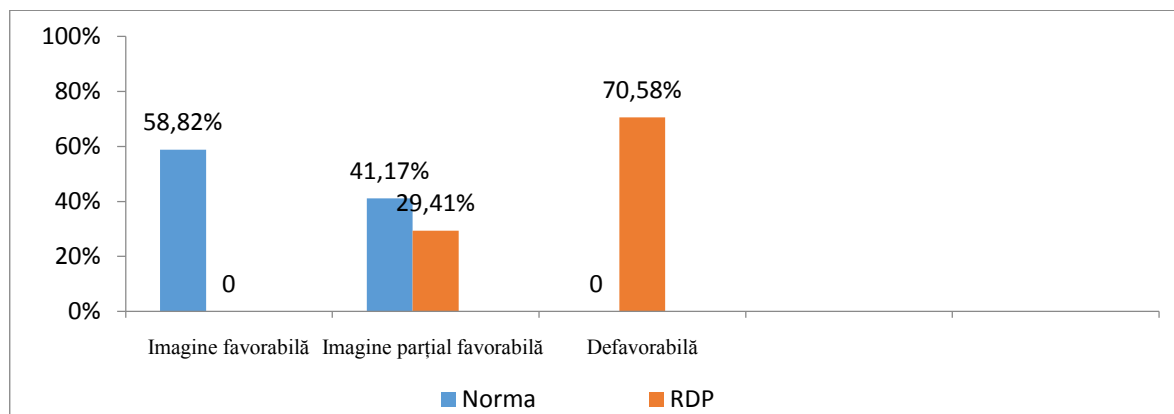


Fig. 4. Distribuția rezultatelor metodei „Profilul copilului în extreme”

În urma aplicării metodei „Profilul copilului în extreme” au fost constatate următoarele rezultate: elevii tipici prezintă o imagine de sine favorabilă, constituind 58,82%, ceea ce presupune că acești elevi sunt mulțumiți de ei înșiși, se respectă, recunoscând și acceptând că au și anumite defecte, iar 41,17% de elevi tipici au o imagine de sine parțial favorabilă.

În ceea ce privește autoaprecierea imaginii de sine la elevii cu rețineră în dezvoltarea psihică observăm că 29,41 % au o imagine de sine parțial favorabilă și 70,58% prezintă o imagine de sine defavorabilă, ceea ce presupune o autoapreciere și autopercepție inadecvată, autocunoaștere deficitară, atitudine negativă față de sine, dificultăți de adaptare socială și integrare în grup.



În concluzie am putea afirma că în urma aplicării metodelor enumerate mai sus atât la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică cât și la copii tipici se constată autoapreciere inadecvată (subapreciere, supraapreciere) a capacităților personale.

Studierea imaginii de sine și a autoaprecierii elevilor de vîrstă școlară mică este foarte importantă deoarece ele sunt laturi ale personalității care au o importanță deosebită în viața, activitatea, succesele și eșecurile elevilor. De asemenea putem menționa că diagnosticarea timpurie a autoaprecierii inadecvate și a imaginii de sine nefavorabile, va permite elaborarea unui program formativ de dezvoltare a imaginii de sine adecvate, care ar diminua riscul apariției problemelor de comportament și al rezultatelor la învățătură în perioadele imediat următoare: preadolescența și adolescența.

Bibliografie

1. Ciobanu A. Diagnosticarea și diferențierea copiilor cu diferite forme de reținere în dezvoltarea psihică. Chișinău 2007.
2. Gonța V. Specificul formării imaginii de sine în adolescență. Chișinău: ULIM, 2003.
3. Puț P. Sinele și cunoașterea lui. Iași: Ed. Polirom, 2001.
4. Кон И. Открытие „Я”. – Москва: Политиздат, 1978.
5. Koumba Th. Changement de stéréotypes et de l'Image de soi chez les étudiants gabonais en situation de migration temporaire. New York, 1999.
6. Khilstrom J. F. Traitement de l'information et étude soi", in Soi : recherches dans le champ de la cognition sociale. New York, 1992.
7. L'ecuyer R. Le concept de soi. Paris, 1978.
8. Moga E. Influența imaginii de sine și a nivelului de expectanțe în dezvoltarea personalității. Studia Universitatis nr. 9 (29), 2009. p.201 – 205
9. Moscovici, S. Psychologie sociale des relations à autrui. Paris, 1994.
10. Olărescu V. Corecția psihomotricității și instabilității de muncă la copiii cu reținere în dezvoltarea psihică. Chișinău, 2008.
11. Racu I. Psihologia conștiinței de sine. Chișinău: UPS, „Ion Creangă”, 2005.
12. Radu I. Imaginea de sine și percepția socială. În: Psihologie socială. Cluj, 1994. p.19-45.



**РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ
ВОСПИТАТЕЛЕЙ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
THE ROLE OF TEACHING PRACTICUM IN FUTURE TEACHERS` TRAINING TO USING
COMPUTER TECHNOLOGIES**

**ROLUL PRACTICII PEDAGOGICE ÎN FORMAREA ABILITĂȚILOR PENTRU
UTILIZAREA TEHNOLOGIILOR INFORMAȚIONALE A VIITORILOR EDUCATORI
CZU 378**

Мардарова И.К., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

Summary

Special aspects of organization teaching practicum of students in the preschool institutions with using computer technologies are contemplated in the article. Possibilities of using computing technologies in kindergartner`s educational work are described in it.

Key words: teaching practicum, computer technologies, preschool institution, training of pedagogue`s, children of preschool age.

Аннотация

В статье рассмотрены особенности организации процесса педагогической практики студентов в дошкольных образовательных учреждениях с использованием компьютерных технологий. Раскрыты возможности и способы их использования в профессиональной деятельности воспитателя.

Ключевые слова: педагогическая практика, компьютерные технологии, дошкольное образовательное учреждение, подготовка воспитателей, дети дошкольного возраста.

Adnotare

În articol este descris specificul organizării practicii pedagogice a studenților în instituțiile preșcolare cu aplicarea tehnologiilor informaționale. La fel sunt descrise posibilitățile și modalitățile de folosire a acestor tehnologii în activitatea profesională a educatorilor.

Cuvinte cheie: practica pedagogică, tehnologii informaționale, instituție preșcolară, pregătirea profesională a educatorilor, copii de vârstă preșcolară.

Широкое распространение компьютерной техники в последние годы, существенно повлияло на сферу дошкольного образования. Перед воспитателями поставлена задача в обновлении содержания, форм, методов и средств работы с дошкольниками. Одним из многочисленных условий такого обновления является использование компьютеров. Они не только расширяют возможности предъявления информации, но и активно вовлекают дошкольников в процесс познания, обеспечивая реализацию индивидуально-ориентированного подхода к их обучению. Однако, несмотря на значительные потенциальные возможности компьютерных технологий в системе дошкольного образования, эти технологии еще не нашли здесь должного применения. Успех их внедрения в педагогический процесс дошкольного образовательного учреждения в полной мере зависит от подготовленных компетентных специалистов.



Проблемы подготовки воспитателей к использованию компьютерных технологий в работе с дошкольниками рассматриваются в исследованиях Л. Габдулисламовой, Н. Волковой, Ю. Горвица, С. Гурьева, Н. Диканской, С. Дьяченко, С. Новоселовой и др.

Цель данной статьи: рассмотреть особенности организации процесса педагогической практики студентов в дошкольном образовательном учреждении с использованием компьютерных технологий.

В условиях компьютеризации дошкольного образования важным аспектам оптимизации вузовской подготовки будущих воспитателей является производственная практика. Педагогическая практика занимает особенное место в системе подготовки педагогических кадров и направленная на повышение профессиональных качеств и мастерства будущего воспитателя. Назначение практики заключается в подготовке студентов к основным видам профессиональной деятельности в дошкольном образовательном учреждении, реализации приобретенных профессиональных знаний, навыков, умений и профессиональной адаптации, т.е. вхождения в профессию воспитателя, освоения социальной роли, профессионального самоопределения, формирования позиций, интеграции личностных и профессиональных качеств.

Под компьютерными технологиями Ю. Горвиц [1] понимает средство совершенствования методов и форм работы специалистов дошкольных образовательных учреждений (администрации, методистов, воспитателей), а также рассматривает их как способ развития, обучения, воспитания и диагностики детей.

Программа педагогической практики в дошкольном образовательном учреждении, что предусматривала проведение разноплановой организационно-педагогической и методической работы, обусловленной выполнением должностных обязанностей воспитателя, была дополнена заданиями, которые раскрывали возможности использования компьютерных технологий в профессиональной деятельности воспитателя. Данная практика проводится в VI семестре, со студентами III курса, уже получившими теоретические знания в рамках учебных дисциплин «Компьютерные технологии в работе с детьми», «Новые информационные технологии в дошкольном образовании». Для ее проведения избирались дошкольные образовательные учреждения (далее ДООУ), в которых активно используют компьютерные технологии. В одно ДООУ распределялись по 6-8 студентов, по 2 студента на группу. Практика длилась по 6 часов каждый день.

Заданиями данной практики являются:

- обучение студентов организовывать работу с детьми дошкольного возраста в соответствии с современными требованиями, искать пути ее оптимизации используя компьютерные технологии;



- совершенствовать знания студентов по педагогике дошкольной, психологии дошкольной, методикам обучения детей, новым информационным технологиям;
- формировать у студентов необходимые умения и навыки относительно применения компьютерных технологий в профессиональной деятельности воспитателя (планирование учебно-воспитательного процесса; организация познавательной деятельности детей дошкольного возраста, осуществление информационно-педагогического общения с родителями, специалистами в сфере дошкольного образования и т.д.);
- проведение диагностики уровня компетентности по линиям развития дошкольников с использованием компьютерных технологий;
- создание дидактического материала для дошкольников с использованием компьютерных технологий;
- использование информационно-поисковой системы Интернет для решения педагогических задач;
- выявление трудностей, которые возникают при использовании компьютерных технологий в педагогическом процессе ДОУ, ознакомление с требованиями к безопасной работе детей за компьютером;
- совершенствование умение студентов анализировать собственную деятельность, определять эффективность педагогического влияния, самостоятельно находить пути ее улучшения, стимулировать к углублению профессиональных знаний, проявлению педагогического творчества и т.д.

Перед началом практики обязательно проводится установочная конференция, на которой рассматриваются вопросы: в каком ДОУ студенты будут проходить практику, какие программные задания будут выполнять, какую документацию будут предоставлять в конце практики. Обсуждаются права и обязанности студентов: студент имеет право: получить своевременную методическую помощь в проведении учебно-воспитательной работы со стороны руководителя практики, педагогических работников ДОУ; воспользоваться необходимой методической литературой, пособиями и оборудованием, которые находятся в ДОУ; защищать свои профессионально-педагогические взгляды, находки, разработки практических материалов; обращаться ради решения конфликтных ситуаций к руководителю практики, педагогическим работникам ДОУ; студент обязан: своевременно приходить в ДОУ и находиться в нем каждый день – 6 часов; своевременно выполнять виды работы, предусмотренные программой



педагогической практики; придерживаться педагогического такта; подчиняться правилам внутреннего распорядка ДОУ [2].

Во время практики студенты совершенствовали свои навыки работы с программами Microsoft Office (Microsoft PowerPoint, Microsoft Word, Microsoft Publisher), Paint, Opera (или Internet Explorer), Scratch, Windows Movie Maker.

Студенты использовали компьютерные технологии в следующих направлениях: оформление документации воспитателя и создание дидактических материалов для детей; работа с детьми (организация игровой, учебно-познавательной, исследовательской деятельности детей); работа с родителями (проведение консультаций и анкетирования с использованием электронной почты, подготовка информационной газеты); работа с воспитателями (подготовка электронной презентации (видео) для педагогического семинара ДОУ); самообразование (использование электронных библиотек, сайтов, порталов и т.д.).

Во время прохождения практики, при оформлении документации воспитателя, студенты использовали компьютерные программы Microsoft Word, Microsoft Publisher (оформляли дневник воспитателя, календарное и тематическое планирование, подготавливали анкеты для родителей и воспитателей и т.д.).

Организовывая диагностику детей дошкольного возраста, оформляли портфолио. Например: Portfolio_Katerina_V.: характеристика на ребенка, диагностический материал, что используется в работе с ребенком, показатели развития познавательной сферы ребенка, рекомендации по развитию ребенка (подбор развивающих игр, разработка индивидуальных заданий, ознакомительных или литературно-творческих проектов и др.).

Организовывая исследовательскую деятельность дошкольников студенты, используя программу Microsoft Word, разрабатывали план-конспект эксперимента, по его окончании, вместе с детьми, оформляли презентацию результатов проведенного исследования в программе PowerPoint.

При прохождении практики студенты проводили занятие для детей с использованием программ PowerPoint или Windows Movie Maker. Внедряли в работу с детьми компьютерные игры, разработанные с помощью программы Scratch, по таким направлениям: в гостях у сказки, мир живой и неживой природы, основы безопасности жизнедеятельности, интересная математика, ознакомление с профессиями, копилка морали, здоровый малыш и т.д. Например, компьютерная игра «Зубки наши друзья» (студентка Ольга Ш.).

Цель игры: закрепить знания детей о правилах ухода за зубами (чистить два раза в день, пользоваться только своей зубной щеткой, не есть сладкого, посещать стоматолога и т.д.),



развивать познавательные процессы (память, мышление, внимание), воспитывать бережное отношение к собственному здоровью. Прохождение игры 10 мин.

Ход игры: на первом слайде дети знакомятся со смешариком Крошем. Он им рассказывает, что вчера, на День Рождения своей подруги Совуньи, съел много сладкого и теперь у него болят зубки. Он просит детей ему помочь и отвезти к врачу. На втором слайде среди людей разных профессий, дети должны выбирать врача, который лечит зубки (стоматолога), назвать его и для перехода на следующий слайд, нажать по нему мышкой. На третьем слайде они помогают стоматологу найти нужные ему инструменты для лечения Кроша (зеркало, пинцет, зонд). На четвертом слайде, дети вместе со стоматологом, учат Кроша правильному уходу за зубками, чтобы они у него не болели. Стоматолог напоминает, что зубки необходимо чистить два раза в день, пользоваться только своей зубной щеткой, а дети помогают Крошу найти среди разнообразных средств гигиены, средства необходимые по уходу за зубами (зубная щетка, зубная паста, зубная нить, ополаскиватель для полости рта), нажимают на нужные картинки. На пятом слайде вместе со стоматологом подбирают, Крошу, полезную для зубов еду. На шестом слайде Крош благодарит стоматолога и детей за помощь и прощается с ними.

Отметим, что при разработке дидактического материала для дошкольников учитываются следующие требования:

- занятия или игры четко согласовываются с государственными образовательными стандартами и программами (обязательно консультация с воспитателем, методистом, руководителем практики);
- целесообразность и доступность поданной информации, учет возрастных особенностей детей;
- развитие познавательной активности детей;
- соответствие использованных в презентации (или игре) изображений восприятию детей (цветная гамма, четкость изображения и т.д.), эмоциональная насыщенность использованных образов;
- стилистическая выразительность текста;
- наличие качественного звукового сопровождения, анимации, видеоматериалов.

Во время практики студенты познакомились с условиями и организацией занятий по обучению компьютерной грамоте дошкольников. Обращали внимание на расположение компьютерного зала, наличие оборудования, график посещения детьми, гигиенические требования к: рабочему месту и позе детей, освещению и т.д. Обращали внимание на наличие рядом с компьютерным залом



комнаты релаксации или игровой комнаты. Проводили беседу с воспитателем компьютерного зала, обсуждали следующие вопросы: процесс организации занятий (игр), требования к безопасной работе детей за компьютером, профилактические мероприятия, консультирование родителей. Изучали материалы относительно использования компьютерных технологий в педагогическом процессе ДООУ (планы, программы, пособия, конспекты занятий, подборку компьютерных программ (игр) для дошкольников и т.д.).

Проводили занятия по обучению компьютерной грамоте с детьми старшего дошкольного возраста, в группах по 6-7 человек. На занятиях студенты учили дошкольников: работать с текстовым процессором (Microsoft Word), графическим редактором (Paint), обучают их правилам поведения в компьютерном зале и т.д. Также в работе с дошкольниками студенты использовали компьютерные игры различных разработчиков: «В детский сад с кроликом» издательство: ООО «Навигатор», «Дора в поисках приключений» издательство: ООО «Акелла», «Как дружили волк и заяц» издательство: «Сорока-Белобока» и т.д. Например: «Как дружили волк и заяц», описание игры: ребенок попадает в волшебный мир украинской народной сказки о волке и зайце. Путешествуя сказкой, ребенок выполняет различные задания: раскрашивает картинки, собирает пазлы, ищет отличия, отгадывает загадки, слушает и изучает стишки про героев сказки. Игра развивает усидчивость, зрительную память, внимание, мышление, увеличивает словарный запас, расширяет кругозор ребенка.

В дневник практики студенты заносили основные показатели деятельности ребенка на компьютере (за Ю. Горвицем, Л. Чайновой и др.):

- эмоциональное отношение детей к компьютеру;
- усвоение детьми элементарных навыков управления изображением на мониторе;
- самостоятельная деятельность детей; уровень творческой направленности деятельности ребенка;
- осознание ребенком смысла компьютерной игры;
- успеваемость выполнения, завершения компьютерной игры;
- перенесение опыта, полученного в процессе компьютерной игры, на другие виды деятельности и т.д. [1, с. 282].

Организуя работу с родителями, студенты использовали программы PowerPoint, Windows Movie Maker, Microsoft Publisher. С помощью программы Microsoft Publisher студенты создавали информационную газету для родителей (3-4 страницы), требования к газете: целесообразность



информации, эстетичное, грамотное оформление и т.д. Программы PowerPoint, Windows Movie Maker использовали при организации консультаций для родителей.

Используя Интернет (работая с электронными библиотеками, сайтами и порталами для воспитателей) студенты оформляли папку «Ресурсы Интернета – воспитателю». Подбирали картинки, музыку, книжки, статьи, картотеку электронных адресов, компьютерных игр и т.д., проводили консультирование, анкетирование родителей по электронной почте.

Одним из заданий педагогической практики было – выступление на педагогическом совете. Данное выступление студенты готовили по теме, взятой у заведующей или методиста ДООУ. Время выступления на совете не более 15 мин., оно может быть оформлено в виде презентации или видео с использованием компьютерных программ: PowerPoint или Windows Movie Maker).

По окончанию практики студенты оформляли видеотчет, о прохождении педагогической практики используя программу Windows Movie Maker (требования к студенческим видеофильмам: информация о дошкольном образовательном учреждении, педагогическом коллективе, оснащении групп, где студенты проходили практику, деятельность студентов (проведение занятия, игр, консультаций родителей, выступлений на педагогическом совете, самообразование и т.д.)).

В заключении отметим, что педагогическая практика играет существенную роль в формировании высокого уровня информационной компетентности будущих воспитателей. Теоретические представления студентов относительно использования компьютерных технологий в образовательном процессе ДООУ апробируются на практике. По ее окончании студенты: имеют представления о формах, методах и приемах работы с дошкольниками с использованием компьютерных технологий, физиолого-гигиенических, эргономических и психолого-педагогических рекомендаций по их внедрению в работу с детьми, разбираются в разнообразии компьютерных игр для детей старшего дошкольного возраста, могут организовывать занятия по компьютерной грамоте, научились применять различные компьютерные программы для создания дидактических материалов для детей, использовать их в работе с родителями, педагогическими работниками.

Литература

1. Новые информационные технологии в дошкольном образовании / [Ю. М. Горвиц, Л. Д. Чайнова, Н. Н. Поддъяков, Е. В. Зворыгина и др.]. – М.: ЛИНКА-ПРЕСС, 1998. – 328 с.
2. Педагогическая практика студентов факультета педагогики и психологии (дошкольной): учебно-методическое пособие / [под ред. Т. Д. Красовой]. – Елец: ЕГУ им. И. А. Бунина, 2007. – 139 с.



**ОЗДОРОВИТЕЛЬНО - РАЗВИВАЮЩИЙ ПОДХОД К СИСТЕМЕ МУЗЫКАЛЬНОГО
ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
HEALTH-PROMOTING APPROACH TO THE SYSTEM OF MUSICAL EDUCATION OF
PRIMERY SCHOOL AGE CHILDREN**

**ABORDAREA DE RECREERE ŞI DEZVOLTATIVĂ A SISTEMULUI DE INSTRUIRE
MUZICALĂ A COPILOR DE VÂRSTĂ ŞCOLARĂ MICĂ**

CZU 78

Малашевская И.А., Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды, Переяслав-Хмельницкий, Киевская область, Украина

Summary

The study reveals the formation stage of pedagogical research of implementation of the theoretic and methodological model of musical education of primary school age children using the musical therapy. Stages of musical and promoting work with children of primary school age, its aims and tasks, methods and approaches have been highlighted.

Key words: Models of musical training, children of primary school, music therapy, methods, techniques.

Аннотация

В работе представлен формирующий этап педагогического исследования по внедрению теоретико-методической модели музыкального обучения детей младшего школьного возраста с использованием музыкотерапии. Освещены этапы музыкально-оздоровительной работы с младшими школьниками, её цели и задания, методы и приёмы.

Ключевые слова: модели музыкального обучения, дети младшего школьного возраста, музыкотерапия, методы, приёмы.

Adnotare

În lucrare este descrisă etapa formativă a cercetării pedagogice în contextul aplicării modelului teoretico-metodic prin terapia muzicală în instruirea muzicală a copiilor de vârstă şcolară mică. Sunt descrise etapele activităţii muzicale şi de recreere cu copii de vîrstă şcolară mică, scopul, metodele şi procedeele.

Cuvinte cheie: modelul instruirii muzicale, copii de vârstă şcolară mică, terapia prin muzică, metode, procedee.

Одним из аспектов государственной политики в Украине является направление системы образования на формирование высокообразованной и гармонично развитой личности. В русле оптимизации образовательного процесса в соответствии с требованиями времени находится и система музыкального обучения детей.

Проводя анализ научно-методической литературы, содержания нормативно-правовых документов (государственных стандартов, учебных планов и программ) и современного состояния музыкального обучения в системе начального школьного образования было выяснено, что главными стратегическими направлениями развития, обучения и воспитания младших школьников является личностно-ориентированный, компетентностный, интегрированный и деятельностный подходы. Однако многочисленные неконтролируемые факторы



информационно-звукового, социально-культурного, политически-экономического направлений актуализируют необходимость направления музыкального обучения младших школьников в личностно-развивающую и здоровье-поддерживающую плоскость.

В связи с этим нами была осуществлена обоснование и разработка саногенно-личностной парадигмы музыкального образования младших школьников, которая определяется как система идей, способствует повышению эффективности музыкального обучения на основе актуализации раскрытие резервных и адаптивных возможностей детского организма средствами музыкотерапии.

Идеи оптимизации содержания музыкального образования средствами оздоровительно-образовательных технологий освещены в научных трудах отечественных и зарубежных авторов. Отдельного внимания заслуживают исследования в области эстетотерапии (А. Федий), педагогическая терапия в образовании (А. Деркач, В. Лыкова) и музыкотерапевтическая педагогика (Н. Яновская), музыкотерапевтического направления музыкального обучения (Вальдорфская педагогика). Углублением данной тематики служат научные разработки музыкально-педагогической модели психологической реабилитации детей (Т. Львова) и использование музыки как средства саморегуляции функциональных состояний учеников (Н. Евстигнеева).

Целью этой статьи является освещение формирующего этапа педагогического эксперимента по внедрению экспериментальной теоретико-методической системы музыкального обучения младших школьников на основе саногенно-личностного подхода.

Экспериментальная практическая реализация музыкального обучения младших школьников с использованием музыкотерапии осуществлялась на протяжении четырёх лет и проходила в два этапа. **Первый этап** получил название **адаптивно-развивающий**, в течение которого проводилась музыкально-оздоровительная работа с учащимися первого класса (седьмой год жизни).

Учебными задачами этого этапа были:

- создание условий для появления у первоклассников ценностного отношения к музыкально-учебной деятельности на основе саногенно-личностного подхода и музыкального искусства в частности;
- обогащение эмоционально-образной сферы, фантазии и воображения детей средствами интерпретации образов живой и неживой природы в процессе музыкальной деятельности;



- овладение навыками слушания музыки и элементами концентрации внимания, сосредоточенности;
- предоставление учащимся первичных знаний о характере и силе воздействия музыки на физическое, психическое, социальное и духовное здоровье человека.

Оздоровительные задачи первого этапа формирующего экспериментального музыкального обучения младших школьников заключались в следующем:

- закрепление доброжелательного и доверительного отношения детей ко всем участникам музыкально-педагогического процесса;
- формирование способности сосредотачиваться на внутренних ощущениях и переживаниях;
- направление внимания детей на осознание характера и силы воздействия музыки и звуков на их эмоциональное состояние;
- раскрепощение личностно-коммуникативной сферы детей.

Специфическая особенность первого этапа заключалась в усилении развития музыкальности детей указанного возраста на основе их эмоционально-психологической адаптации к новым условиям обучения в школе. В процессе музыкального обучения первоклассников предпочтение отдавалось игровой деятельности и, соответственно, обучение музыке проходило в форме *урок-игра*. Структурными составляющими урока были такие виды музыкального обучения как: персональное приветствие-обращение, танцевально-ритмическая деятельность, пение песен, игра на музыкальных инструментах, музыкальные игры, музыкально-релаксационные упражнения, персональное прощание-обращение. Такая структура создавала предпосылки для появления у детей уверенности и стабильности, а также помогала быстро ориентироваться в новом материале, создавать образы, творить, помогать другим участникам и радоваться как своим творческим успехам, так и других.

Одним из главных условий музыкального обучения на основе саногенно-личностного подхода была задача вызвать у детей чувство доверия к педагогу и любви к музыкальному искусству. Учитывая тот факт, что общение с музыкой делает ребенка особенно чувствительной к настроению окружающих его людей, обязательной составляющей экспериментального музыкального обучения с первоклассниками была потребность в построении музыкально-оздоровительной работы таким образом, чтобы у детей появились данные ощущения. Понимание и практическое внедрение данной аксиомы, особенно учителями музыки начальных школ, чрезвычайно сильно повлияло на результаты музыкально-оздоровительной работы.



Авторитет учителя для детей начального школьного возраста является чрезвычайно важным фактором повышения их учебной работоспособности. Основой эффективности развития музыкальности детей послужило создание таких условий, при которых дети не чувствуют страх и комплекс неполноценности. В особо приветливом отношении нуждались малоспособные дети, с ними педагоги проявляли особую мягкость, доброту, поддержку и понимание. Все виды музыкально-учебной деятельности – игра на музыкальных инструментах, пение песен, танцевальная деятельность и т.п. проводились таким образом, чтобы вызвать у детей, присущую им от природы, радость.

Во время музыкального обучения мы активно использовали эмоционально активизирующую музыку, направленные на создание условий для психологической разрядки детей от проведения других уроков. Первоклассники, как и все школьники, больше устают не от учебной деятельности, а от запретов: не крутиться, не бегать, не шуметь и т.п. В теле ребенка появляются энергетические блоки, которые вызывают усталость, вялость. Именно поэтому, на музыкально-оздоровительных занятиях с детьми 7-го года жизни мы широко использовали маршевую и танцевальную музыку, пение песен с содержанием активной жизненной позиции, активную и веселую игру на музыкальных инструментах.

Подобные музыкально-танцевальные упражнения, вокальные и инструментальные импровизации не имели идейной нагрузки. Уподобление движениям и звукам животных, живой и неживой природы имело целью изменение активности сознательных процессов детей на высвобождение их подсознательных проявлений, «спуск» с верхних этажей сознания на нижний – животный, инстинктивный. Этому способствовало использование на занятиях имитирования «музыки жизни» – сигнала машины, уличного транспорта, шелеста листьев, шума дождя, языка животных и птиц. Практически на каждом занятии перед детьми возникала необходимость выполнения образных задач, решение которых требовало воспроизвести движение уставшей или энергичной лошади веселой или печальной белки, крадущейся или испуганной кошки, замечтавшегося или испуганного слона. Подобные упражнения сопровождались соответствующим музыкальным сопровождением. Мотивирующим фактором проведения подобных упражнений было понимание того, что способность к воспроизведению и созданию музыки начинается с освоения «музыки» жизни.

Дополнительным усиливающим эффектом использовалось фоновое звучание музыки эпохи барокко и фольклорные музыкальные композиции, выполненные на аутентичных инструментах во время проведения других уроков (математики, письма, чтения и т.д.). Педагогом был записан



диск с соответствующей музыкой (Музыкальные произведения с режимом 60-64 такта в минуту), который передавался учителю начальных классов с разъяснением его действия и эффекта.

Второй этап музыкально-оздоровительной работы с детьми младшего школьного возраста назывался *импровизационно-творческий* и проходил с учениками 2-4-х классов (8-10-й годы жизни). Его содержание было направлено на переход от интерпретационной деятельности к спонтанному творческому самовыражению детей и формирование у них навыков импровизированной музыкально-творческой деятельности.

Учебными заданиями этого этапа выступали:

- закрепление эмоционально-ценностного отношения учащихся к процессу обучения музыки;
 - воспитания у учащихся художественно-эстетического вкуса и потребностей в общении с шедеврами народного и классического музыкального искусства;
 - предоставление учащимся музыкальных знаний и осведомленности в сфере влияния музыки на человека и живую природу;
 - развитие креативного мышления и умение нестандартно и творчески решать музыкально-творческие задачи;
 - углубление спектра эмоционально-образных представлений в процессе спонтанной музыкально-творческой деятельности;
 - развитие музыкальных способностей и задатков учащихся.
- Оздоровительные задачи второго этапа формирующего экспериментального музыкального обучения младших школьников заключались в следующем:
- закрепление у учащихся осознанной собственной потребности воспитания в себе положительных качеств;
 - развитие способности осознавать собственные ощущения и переживания;
 - побуждение учащихся к сознательному использованию музыки в процессе их эмоциональной саморегуляции;
 - содействие личностному раскрепощению детей, принятию себя и других средствами спонтанной музыкально-творческой деятельности;
 - развитие способности к импровизированной музыкально-творческой коммуникации и регуляции.

Методическая работа второго этапа строилась в основном на механизме спонтанной и импровизированной музыкально-творческой деятельности. Процесс музыкального обучения



младших школьников на основе саногенно-личностного подхода осуществляется в форме **музыкально-игрового тренинга**. В процессе его построения нами были определены музыкально-игровые упражнения с учетом степени сформированности умения вокального, инструментального и ритмически-двигательного музицирования каждого ребенка, а также учитывались эмоциональные и поведенческие характеристики детей.

Далее определялись цель каждого музыкально-игрового тренинга, его содержание и структура (последовательность и объем упражнений). Музыкально-игровой тренинг, как и музыкальные уроки с первоклассниками, имел три последовательных этапа: вводный, основной и заключительный. На вводном этапе активно применялись устоявшиеся примы начала музыкально-игрового тренинга, музыкально-языковые и ритмически-тактильные упражнения. Основной этап – был игровым, что состояла в проведении различных музыкальных игр, направленных на формирование определенных составляющих компонента музыкальности и раскрытия саногенного потенциала детской личности. Заключительный этап предусматривал проведение музыкальных релаксационно-коммуникативных упражнений.

Музыкально-игровой тренинг на данном этапе, выступая в качестве эффективной формы организации совместной деятельности детей, позволил наряду с решением музыкально-учебной задачи – развитие музыкальности младших школьников, интегрировано решать задачи развития социализации и коммуникации детей.

Выбор такого вида музыкально-учебной работы как тренинг имел целью сочетание развития музыкальных и актерских способностей детей, обогащение фантазии и формирование навыка самоконтроля, воспитания доброжелательных отношений между детьми, обогащение средств их игрового взаимодействия. Этому способствовало включение в содержание занятий игр-импровизаций и творческих задач, которые требовали способности к спонтанному их решения. В саногенном смысле проведения музыкального обучения в форме музыкально-игрового тренинга были направлены на «сглаживание» таких эмоционально-волевых акцентов детского поведения как агрессивность, гиперактивность, застенчивость, повышенная тревожность и тому подобное.

Музыкально-игровой тренинг как форма учебного взаимодействия педагога и детей, представлял собой комплекс музыкально-игровых упражнений, которые имели логическую связь и определенную построение для решения широкого спектра оздоровительно-образовательных задач. Музыкальные тренингово-игровые упражнения имели комплексный характер и несли в себе оздоровительно-развивающую нагрузку. Среди них комплекс таких музыкально-оздоровительных упражнений как:



- вокально-речевые;
- моторно-двигательные;
- инструментально-исполнительские;
- импровизационно-моделирующие;
- тактильно-коммуникативные;
- релаксационно-успокаивающие.

Такой вид музыкально-учебной деятельности, как спонтанное музицирование, постепенно становился на данном этапе одним из основных видов музыкально-учебной деятельности. Его главной задачей было нечеткое воспроизведения и создания шедевров музыки детьми младшего школьного возраста, а сам процесс созидания. Данные занятия давали детям максимальную возможность стать деятелями. Результатами практически всех видов музыкально-учебной деятельности данного этапа были импровизации – двигательные, инструментальные, интонационно-речевые или вокальные. Разное комбинирование этих импровизаций позволяло решать главную задачу данного этапа – музыкальное обучение через спонтанное творчество. Импровизации, как правило, были коллективными, и это позволяло каждому ребенку, независимо от уровня развитости его способностей найти «свое место» в музыкально-обучающем процессе.

Стоит отметить, что подобные занятия очень эффективно влияли на развитие таких черт детей как смелость, творческая раскрепощенность, ситуативный и реактивно-спонтанный вид мышления, ведь любая импровизация – это всегда продукт быстрого ума. Целью формирования умения импровизировать в процессе экспериментального музыкального обучения младших школьников на данном этапе было содействие самоутверждению личности, формирование самостоятельности и свободы мышления, особенности восприятия.

Любая музыкальная импровизация начиналась со спонтанного звукоподражания – шума машины, звуков улицы, «речи» добрых или сердитых животных и птиц, передачи человеческих эмоциональных состояний и т.п. Во время импровизированного музицирования внимание педагога было ориентировано на развитие у детей умения и желания творить так, как хочется. Педагогическая установка педагога – «спой, сыграй или станцует так, как ты хочешь» были ключевым и на данном этапе музыкального обучения на основе саногенных-личностного подхода. Возможность создавать свой музыкально-творческий продукт создавал условия для появления у детей ощущение собственной индивидуальности и неповторимости, но, вместе с тем, от детей требовалось понимание индивидуальной особенности других детей. Особенно во



время слушания музыкально-творческих произведений других детей требовалось быть воспитанными и толерантными к их творчеству. Этому способствовали разговоры педагога с детьми по уникальности каждого человека, его отличительных особенностей и качеств и т.

Элементарное музицирование в буквальном переводе означает музицирования, состоящий из элементов (пение, импровизация, движения и игра на простейших ударных инструментах). Такое творческое музицирование позволяет детям получить опыт связи музыки с движениями и речью, побывать в роли слушателя, композитора, актера и исполнителя. Опыт такого общения, творчества и фантазирование способствует формированию у детей умения самовыражаться и спонтанно творить, получать радость и удовольствие от общения с музыкой.

Воспитание личности, по К. Орфу, строится именно на уроках импровизации, которые развивают воображение, независимое мышление детей и умение находить новые нестандартные пути в решении проблемных вопросов. На таких занятиях дети учатся верить в собственные силы, не бояться пробовать и ошибаться, варьировать до тех пор, пока не будет найдено верное решение. Способность творить и сопереживать становились на музыкальных занятиях с использованием саногенных-личностного подхода достижениями собственного опыта. Импровизация собственной музыки возникала при рождении мерцающего огонька праздничек на металлофоне, в процессе разговоров двух колокольчиков и беседы двух бутылочек с крупами об осеннем дождик и тому подобное. Дети на таких занятиях будто превращались в волшебников, которые понимают язык ветра и дождя, зверей и птиц, умеют видеть музыку.

Еще одним важным музыкально-оздоровительного обучения на данном этапе было активное применение «громких жестов» - игры звуками своего тела: хлопки, топот, хлопанье, шлепки, щелчки пальцами и т.д. в процессе вокальной и танцевальной деятельности (по К.Орфа). Данный методический прием позволил осуществлять музицирования даже в условиях отсутствия музыкальных инструментов, а самое главное способствовал развитию метро-ритмического чувства детей, тембровой слуха, координации и тому подобное.

Итак, на основе нашего исследования мы пришли к таким **выводам**:

- Использование музыкотерапии в качестве саногенно-личностного подхода, способствуя раскрытию ресурсных и адаптивных возможностей детского организма, создает условия для повышения эффективности музыкального обучения детей;
- С целью проверки эффективности разработанной теоретико-методической системы музыкального обучения младших школьников нами было проведен педагогический эксперимент, который длился четыре учебных года и проводился в два этапа;



- **Первый этап – адаптивно-развивающий** проходил с детьми первого класса (7-й год жизни) и в его задачи входило развитие музыкальности детей в соединении эмоционально-психологической адаптации детей к новым обстоятельствам и условиям обучения в школе;

- **Второй этап** музыкально-оздоровительной работы с детьми младшего школьного возраста назывался **импровизационно-творческий** и проходил с учениками 2-4-х классов (8-10-й годы жизни). Его содержание было направлено на переход от интерпретационной музыкальной деятельности к спонтанному творческому самовыражению детей и формированию у них навыков импровизированной музыкальной деятельности;

- Результаты формирующего эксперимента позволили констатировать существенные положительные изменения в уровнях развитости музыкальности у детей экспериментальных групп, что является прямым доказательством эффективности разработанной теоретико-методической системы музыкального обучения с использованием музыкотерапии.

Проведенное исследование не исчерпывает всех аспектов затронутой проблемы. В процессе дальнейшей ее разработки заслуживает внимания такой вопрос, как разработка методики подготовки будущих педагогов-музыкантов к внедрению саногенно-личностного подхода в музыкальное обучение детей младшего школьного возраста.

Литература

1. Євстігнєєва Н.І. Підготовка майбутніх учителів до використання музики як засобу саморегуляції функціональних станів учнів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Наталія Іванівна Євстігнєєва. – Вінниця, 2005. – 246 с.

2. Львова Т.В. Инновационное применение музыкально-педагогических технологий (на материале работы с проблемными детьми): дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.02 / Львова Татьяна Владимировна. – М., 2012. – 215 с.

3. Протасова С. Музыка в жизни ребенка и в Вальдорфской школе / С. Протасова, С. Копыл // Музыка в школі. – 2003. – № 5-6. – 60 с.

4. Федій О.А. Теорія і практика підготовки педагогів до використання засобів естетотерапії у професійній діяльності автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: 13.00.04 – «Теорія і методика професійної освіти» / Ольга Андріївна Федій. – К., 2010. – 40 с.

5. Яновська Н. Мистецтво навчання або навчання через мистецтво / Н. Яновська // Початкова школа: Науково-медичний журнал. – 2005. – №9. – С. 47-50.



SOME ASPECTS OF INFORMATION AND COMMUNICATION COMPETENCE

FORMATION OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

CÂTEVA ASPECTE ALE COMPETENŢEI DE INFORMARE ŞI COMUNICARE ÎN

FORMAREA VIITORILOR ÎNVĂŢĂTORI DE CLASELE PRIMARE

CZU 378

O. Novak, Ph.D. in Pedagogy,
Senior Lecturer of Pedagogy Department, SHEE «Hryhorii Skovoroda Pereiaslav-
Khmelnyskyi State Pedagogical University»

Summary

Theoretical approaches to an issue of formation of information and communication competence of future primary school teachers are reviewed in the article. The essence of concepts of «competency», «competence», «information society» and «information competence» through various scientific approaches is analyzed. The concept of «information competence of future education manager» is considered as professionally significant specialist's ability to orient himself in an information space with a purpose of search, selection and analysis of information sources and the use of information technology in professional career.

Keywords: competency, competence, information society, information competence, future manager of education.

Adnotare

În articolul de față sunt revizuite abordările teoretice cu privire la problema formării competențelor de comunicare și informare a viitoarelor cadre didactice din învățământul primar. Este analizată prin diferite abordări științifice esența conceptelor de „competență”, „abilitate”, „societate informațională” și „competență informațională”. Conceptul de „competență informațională a viitorului manager în educație” este considerat ca fiind abilitatea de specialitate profesional semnificativă de a se orienta într-un spațiu de informații cu scopul de căutare, selectare și analiză a surselor de informații și utilizarea tehnologiilor informaționale în cariera profesională.

Cuvinte cheie: competență, abilitate, societate informațională, competență informațională, viitorul manager în educație.

In conditions of the society's informatization an important part of professional training of future specialists of education is a formation of their information and communication competencies aimed at ensuring their ability to use new information technologies in their future professional activities.

Requirements to primary school teachers are increasing and becoming more complex to meet the needs of society and scientific and technological progress. They are stated in such state documents as the Law of Ukraine «On the National Informatization Program» and «On the Fundamentals of Information Society Development in Ukraine for 2007-2015»; the Decree of the President of Ukraine «On measures to develop the national component of global information network Internet and providing wide access to the network in Ukraine»; in the State Program «Information and communication technologies in education and science for 2006-2010».



In Ukraine due attention has always been paid to research of professional training of future specialists. Problems of modern philosophy of education were highlighted in works of V. Andrushchenko, V. Kremen; theoretical and methodological foundations for continuous professional education are reflected in works of S. Honcharenko, S. Sysoieva; those of higher pedagogical education – in works of Dubaseniuk A., I. Ziaziun and others. The theoretical and methodological foundations of information technology in education were dedicated in investigations of domestic scientists V. Bykov, R. Hurevych, M. Zhaldak, V. Klochko, T. Koval and others. The problem of use of information and communication technologies in professional training of teachers: information technology provision of professional training of future teachers at university (V. Osadchy); use of information and communication technologies in the profession; training of a teacher (R. Klopov, A. Kolomiets).

Identify features of formation of information and communication competence of future primary school teachers in a process of vocational training at a higher education establishment.

The profound social and economic changes taking place in Ukraine in the transition to the European system of education significantly increase the requirements for modern primary school teachers, who have to quickly adapt to the new realities of life, able to creatively perform professional teaching activity, continuously developing and self-realizing in it as an individuality.

Today the main directions of modernization of the education system in the world include competency approach and informatization of education as a powerful tool of not only informative and professional, but professional training as well. Active development of the information society in the last two decades led to the increasing role of information technology in all areas of life, especially in science and education.

At the core of creation of an information society is a process of its informatization, defined as «an organized socio-economic and scientific-technical process of creating optimal conditions for improvement of information needs and realization of citizens' rights, public authorities, local governments, organizations and associations based on formation and use of information resources»[5].

The main factors of its occurrence is an increasing role of knowledge and information that are becoming an important strategic resource for society, providing access to information, education, cultural heritage, creating new opportunities for work and communication through development and implementation of information and communication technologies.

Therefore, the main purpose of the information society is to create conditions for spiritual and intellectual development of an individual, enrichment of national capital as basis for development of humanitarian, social, economic, cultural, political and other spheres of public life.



National strategy [11] requires improving the training system by enhancing information training and bringing its content to the requirements of the information society, creation of a modern material and technical basis for the education system, provision of conditions for development of the industry of modern education, creation of a new generation of textbooks and teaching tools. In addition, parallel directions to informatization of education are refocusing the content and organization of education on competency approach and development of innovative activity [11]. This is explained by that readiness of higher education establishments' graduates to perform their responsibilities in a high professional level of their employment is an indicator of their mobility at present.

Competence approach, as O. Dubaseniuk noted, focuses on professional competence as a quality of future specialist personality that characterizes a level of his integration in professional activity environment as well as in different social environments, entry into which identifies a need to perform different social roles [4, p. 11].

The term «competence approach» should be understood as orientation of the educational process towards formation and development of key and subject competencies of an individual. The result of this process will be creation of a general human competence, which is a set of key competencies, integrated by a personality's characteristic that is formed in a learning process and includes individual's knowledge, skills and attitude to activities. Transfer to the competency education, as L. Khoruzha notes, means switching from a process to a result in terms of activity [17, p. 178].

The key concepts in a competence-based approach are concepts of «competence» and «competency».

The concept of «competence» means «the requirements to personal and professional traits of a group of workers; personal expert's ability to solve professional tasks at an appropriate level; ability to solve problems, provided not only by mastery of ready-to-use information but also for intensive pupils' intelligence, experience, creative abilities involvement»; knowledge and experience in a particular area; discipline, a scope of issues where someone's knowledgeability; range of powers, the rights of any body or authority [6, p.197].

The term «competency» is considered as a systemic transformation of knowledge, skills and personal experience with a relevant motivation and attitude (system of values) to a new qualitative state – an ability or readiness of an individual to a certain type (sort) of successful activity in non-standard (unpredictable, variable) conditions, ie, effectiveness or functionality of knowledge and skills [3, p. 6].

It should be noted that at present time the scientific literature contains many works that focus on clarifying essence of the concepts of «competency» and «competence». In particular, the definition of



I. Sokolova, «competency» is both a goal and a result of professional training at higher education establishment. Success of socialization, expression of which is realization of life plans and professional functions, preconditioned by a set of specialist's developed competencies [14, p. 68]. I. Zymnia treats a concept of «competency» as both intellectually and personally preconditioned experience of a social and professional human life based on knowledges [7, p. 35]. V. Maslov considers «competency» as professional readiness to perform own official and professional duties in accordance with modern and theoretical achievements and best practices, approach to international requirements and standards. Competency is a combination of science and practice in a personal's activity at such rate which enables to continuously provide high end result with minimal nervous and physical organization of individual and collective labor, is a result of thorough basic training, creative activities and continuous improvement of ideological level in various forms [10, p.62].

In order to understand the features of concepts of «competency» and «competence» let us refer to an opinion of O. Savchenko and N. Bibik. O. Savchenko in particular believes that competency is an objective category, socially recognized level of knowledge, skills and attitudes in a certain sphere of human activity. It is, as researcher noted, alienated from man, is a predetermined social norm. Competency helps specialist effectively solve various tasks related to his professional activities. Competent specialist differs from a qualified one in that he: implements professional knowledge and skills in his work; always self-developes and goes beyond his discipline; consider his profession a great value. Thus, from a standpoint of competency approach, the researcher says, a level of education is determined by the specialist's ability to solve problems of varying complexity based on existing knowledge and experience, and competency education is an attempt to go beyond the traditional paradigm of learning [12]. N. Bibik, considering the «competency» as a socially fixed result and «competence» as an evaluative category that characterizes a person as a subject of professional activity as a person's ability to successfully execute his own powers [2]. Competency unlike competence as personal formation is alienated from the subject, a predetermined social norm of educational training of a teacher, another specialist, and which is necessary for his quality productive activity in a particular area. Result of acquisition of competencies is expertise, which includes personal characteristics, attitudes to the subject activity. The feature of the competencies is their specific objective or general objective character that helps identify priority areas of formation (education sectors, disciplines, content lines) [2].

According to a study of domestic scientists a system of competencies in education includes the following competencies: key ones – these are intersubject (interdisciplinary) competencies, defined as a person's ability to perform complexed multifunctional, polidisciplinary, culturewise activities,



effectively solving relevant problems; the industry common – they are acquired by a pupil within mastering the content of an educational field in all secondary school grades; objective – they are acquired by pupils during study of a subject in all secondary school grades [9, p. 64].

We agree with an opinion of S. Sysoieva that «competency» is a combination of developed competencies. Competency has a subject focus – normatively defined range of powers, a certain set of knowledges, skills, attitudes necessary for successful activity within this circle, that is in a particular area of human activity. While the notion of competence is close to an individual – individual perceived range of powers and understanding of essence of activity within this range, possession of relevant knowledge and skills [13].

Thus, competency as a set of basic knowledge, skills, awareness of own capabilities and prospects of development and competence is a range of current and potential knowledge and skills preconditioned by requirements of a particular type of activity, profession, direction and etc. In a process of a certain competence formation – acquisition of knowledge on a subject and experience of use – the formation of competence as personal instruments takes place.

It should be noted that a competency-based approach is focused on the professional competence of a future specialist's personality. Therefore, L. Khoruzha defines «professional competence as a set of theoretical knowledge, practical skills, experience, personal qualities of a teacher, the dialectical development of those ensures efficiency and effectiveness of an educational action» [16, p.18].

Actual problems of modern information society in which main values are considered to be knowledge and information are the formation of information competency, which is very important for future primary school teachers, since any activity is intended to deal with information. Information competency is manifested in an ability to technologically think and provides for availability of analytical, projecting, forecasting skills in learning and applying information. Future primary school teachers who need to operate in the information society, should master ways of receiving, storing, processing and transmitting information, learn to efficiently use information and information technologies to implement and develop their potential.

In scientific researches concepts of «information competency» and «information and communication competence» have various interpretations. In particular, P. Bespalov believes that «information competency» is an integral personal formation that characterizes a mature identity of a personality of the modern information society and one that covers three main substructures of a personality: motivation (to learning and application of computer and information technologies); capacity (up to perception, mental processing and sharing computer information technologies with others); experience (knowledge of computer information technologies and an ability to apply them)



"[1, p. 41]. The term «information and communication competency» P. Bepalov determines as an integral characteristic of a person who assumes motivation to master the relevant knowledge, ability to solve problems in educational and professional activities by means of computer technology and possesses a computer way of thinking. It is formed both at a stage of studying a computer and during its use as a mean of further education and professional activity and is considered as one of faces of personal maturity [1, p. 47-49].

A. Khutorskyi considers information competency as one of key competencies that ensures formation of a pupil(s)' skills of independent search, analysis, procession of necessary information and those determine contents of disciplines or training courses and characterize environment of a man. By means of real objects (a TV-set, a tape recorder, a phone, a fax, a computer, a printer, a modem) and information technologists (audio-video records, emails, mass media, Internet), a future professional is fdeveloping skills of independent search, analysis and selection of relevant information with its subsequent organization, preservation and transfer [18, p. 421].

Researcher A. Elizarov by "Information and communication competency" means a set of knowledge, skills and experience of activity and along with that availability of such experience is determinative for implementation of professional functions [5].

Information and communication competence is a confirmed ability of an individual to use information and communication technologies in practice to meet his own individual needs and solve public issues of importance, professional tasks in a certain subject area in particular [15].

Formation of information-communication competency is a process of transition to this condition where future primary school teachers becomes able to find, understand, evaluate and use information in its variety to solve personal, social and professional problems. That is, to use information and communication technologies in education and everyday life; to rationally use computers and computerized equipment to solve problems related to information possession , its search, classification, storage, presentation and transmission; to assess a process and a progress of technological activity.

Thus, information and communication competence covers a wide range of issues requiring future teachers of primary classes to possess relevant knowledge and skills. But information and communication competency is determined by a degree of mastering of this knowledge, abilities and skills.

Having formed basic competencies which include communication and information one, future primary school teachers will be able to successfully apply them in their professional activities. Formation of information and communication competency through organization of the educational process, educational content and conditions that contribute to formation of individual's certain



psychological qualities. This process is continuous and is carried throughout learning activities of students in a higher education establishment. That information and communication competency is a pedagogical tool of formation of a competent person.

Consequently, information and communication competency of future primary school teachers should be understood as professionally significant ability to navigate in information space in order to search, select and analyze information sources and use information and communication technologies in professional activities.

The perspective of further research could be development of technology of formation of information and communication competency of primary school teachers in educational environment of higher education establishments with consideration of foreign experience.

References

1. Bespalov, P.V. (2003). Kompiuternaia kompetentnost v kontekste lichnostno orientirovannogo obucheniia [Computer competency in the personal oriented learning context]. *Pedagogika – Pedagogy*, 4, 41-49 [in Russian].
2. Bibik, N. (2004). Kompetentnostnyi podkhod refleksivnyi analiz primeneniia [Competency-based approach: reflexive analysis of application] *Kompetentnostnyi podkhod v sovremennom obrazovanii: mirovoi opyt i Ukrainskiie perspektivy. Biblioteka po obrazovatelnoi politike – Competency-based approach in contemporary education: world experience and Ukrainian Prospects. Education policy library*, (pp. 47-52). Moscow: K.I.S. [in Russian].
3. Doroshenko, Yu.O. (2007). Suchasna shkilna informatychna osvita [Modern school information education]. *Ispolzovaniie informatsyonnykh tekhnolohii v uchebnom protsesse – Using of information technologies in educational process: Proceedings of the All-Ukraine Scientific and Practical seminar of secondary schools teachers and managers*, (pp. 6-11). Sevastopol: School "Tavrida" [in Ukrainian].
4. Dubaseniuk, O.A. (2009). *Profesiina pedahohichna osvita: innovatsiini tekhnolohii ta metodyky [Professional teacher education: innovative technologies and techniques]*. Zhytomyr: Franko ZhDU [in Ukrainian].
5. Elizarov, A.A. (2012). Basovaia IKT kompetentciia kak osnova Internet-obrazovaniia uchitelia [Base ICT competence as the foundation of Internet-education teacher]. Proceedings of XI conference of regional representatives of scientific and educational RELARN-2004 networks. Retrieved from http://www.ict.edu.ru/vconf/index.php?a=vconf&c=getForm&r=thesisDesc&=light&id_sec=163&id_thesis=6707.
6. Efremova, T.F. (2001). *Novyi tolkovo-obrazovatelnyi slovar russkogo iazyka [New defining and educational dictionary of Russian]*. (Vol. 1). Moscow: Rus. yaz. [in Russian].
7. Zimniaia, I.A. (2003). Kliuchevye kompetentcii – novaia paradigma rezultata obrazovaniia [Key competences – a new paradigm of education result]. *Vysshee obrazovanie segodnia – Higher Education on today*, 5. 34-42 [in Russian].



8. Informatyzatsiia suspilstva [Society Informatization]. (n.d.). *uk.wikipedia.org*. Retrieved from <http://uk.wikipedia.org/wiki/%D0%86%D0%BD%D0%BE%D1%80%D0%BC%D0%B0%D1%82%D0%B8%D0%B7%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%8F%D1%81%D1%83%D1%81%D0%BF%D1%96%D0%BB%D1%8C%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%B0/>
9. Ovcharuk, O.V. (Ed.). (2004). *Kompetentnisnyi pidkhid u suchasni osviti: svitovi dosvid ta ukraïnski perspektivy. Biblioteka z osvitoi polityky [Competence-based approach in modern education: world experience and Ukrainian prospects. Library of Educational Policy]*. Kyiv: K.I.S. [in Ukrainian].
10. Maslov, V.I. (1987). Osnovni funktsii systemy pidvyshchennia kvalifikatsii pedahohichnykh kadrov [Main functions of training teaching staff]. *Radianska shkola*, 5, 62-65 [in Ukrainian].
11. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku [National Strategy for Development of Education in Ukraine until 2021]. (n.d.). *president.gov.ua*. Retrieved from <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.
12. Savchenko, O.P. (2011). Kompetentnisnyi pidkhid yak chynnyk modernizatsii zmistu osvity [Competence-based approach as a factor in the modernization of educational content]. *Nauka i osvita: Pedahohika – Science and Education: Pedagogy*, 4, 12-16 [in Ukrainian].
13. Sysoieva, S.O. & Sokolova I.V. (2010). *Problemy neperervnoi profesiinoi osvity: tezaurus naukovoho doslidzhennia [Issues of continuous professional education: thesaurus research]*. Kyiv: VD "EKMO" [in Ukrainian].
14. Sokolova, I.V. (2007). Formuvannia zmistu navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi: metodoloh. ta metod. Zasady [Formation of learning content in higher educational establishment: methodological and methodical principles]. *Ped. Nauky – Ped. Sciences, (Part 3)*, (pp. 68-77). Sumy: SumDPU [in Ukrainian].
15. Spirin, O.M. Informatsiino-komunikatsiini ta informatyvni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiino-spetsializovanykh kompetentnostei vchytelia informatyky [Information and communication and informative competence as components of the professional and specialized competence teacher of informatics] (n.d.). *nbu.gov.ua*. Retrieved from <http://www.nbu.gov.ua/e-journals/ITZN/em13/content/09somtio.htm> [in Ukrainian].
16. Khoruzha, L.L. (2003). *Etychna kompetentnist maibutnoho vchytelia pochatkovykh klasiv: teoriia i praktyka: monohr. [Ethical competency of future primary school teacher: Theory and Practice: monograms]*. Kyiv: Osvita [in Ukrainian].
17. Khoruzha, L.L. (2007). Kompetentnisnyi pidkhid v osviti: retrospektyvnyi pohliad na rozvytok idei [Competence-based approach in education: a retrospective look at the development of ideas] *Pedahohichna osvita: teoriia i praktyka. Psykholohiia. Pedahohika – Pedagogical Education: Theory and Practice. Psychology. Pedagogy.* (pp. 178-183). Kyiv: KMPU im. B.D. Hrinchenka [in Ukrainian].
18. Khutorskii, A.V. (2001). *Sovremennaia didaktika [Modern didactics]*. SPb: Piter [in Russian].



РОЛЬ ЭМПАТИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГОВ

ROLE OF EMPATHY IN PSYCHOLOGISTS' WORK

ROLUL EMPATIEI ÎN ACTIVITATEA PROFESIONALĂ A PSIHOLOGILOR

CZU 159.9

Татьяна Николаевна Лазоренко, кандидат психологических наук, доцент,

Антон Михайлович Ананьев, кандидат психологических наук, доцент,

Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского,

Summary

The role of empathy in future psychologists' work has been investigated in the paper on the basis of theoretical research. This issue involves studying psychological characteristics of empathy in the context of various approaches. Professional becoming of future psychologists requires development of practical aspects of the formation of empathy, as long as the latter is of great importance for personality's communicative competence acquisition. The process of the development of empathy is determined by students-psychologists' involvement into active socio-psychological studying, which makes it possible to mobilise corresponding psychological mechanisms (socio-psychological training, role-playing games, discussions, simulated situations, etc.). Due to increased role of empathy in psychologists' work, there are prospects for studying and development of future professionals' emphatic qualities.

Keywords: empathy, empathic capacity, empathic response, professional activities.

Adnotare

În baza cercetărilor teoretice a fost investigat rolul empatiei în activitatea viitorilor psihologi. Această problemă implică studierea caracteristicilor psihologice ale empatiei în contextul diferitelor abordări. Devenirea profesională a viitorilor psihologi necesită dezvoltarea unor aspecte practice ale formării empatiei, atâta timp cât acesta din urmă este de o mare importanță pentru dobândirea competenței de comunicare. Procesul de dezvoltare a empatiei este determinat de implicarea studenților psihologi în studierea activă socio-psihologică, ceea ce face posibilă mobilizarea mecanismelor psihologice corespunzătoare (de formare socio-psihologică, jocuri de rol, discuții, situații simulate, etc.). Datorită rolului sporit de empatiei în activitatea profesională a psihologului, există perspective pentru studierea și dezvoltarea calităților empatice la viitorii profesioniști.

Аннотация

В представленной статье на основе теоретического исследования сделана попытка определить роль эмпатии в профессиональной деятельности будущих психологов. Данная постановка проблемы предполагает изучение психологической характеристики эмпатии с точки зрения разных подходов. Профессиональное становление будущих психологов требует разработки практических направлений формирования эмпатии, поскольку последняя занимает важное место в приобретении личностью коммуникативной компетентности. Процесс развития эмпатии обусловлен включенностью студентов-психологов в активное социально-психологическое обучение, позволяющее задействовать соответствующие психологические механизмы (социально-психологический тренинг, ролевые игры, дискуссии, моделирование ситуаций и т.п.). В связи с возрастанием роли эмпатии в профессиональной деятельности психолога намечены дальнейшие пути изучения и развития эмпатических свойств у будущих профессионалов.

Ключевые слова: эмпатия, эмпатический потенциал, эмпатийное реагирование, профессиональная деятельность.



Постановка проблемы. В современном мире огромный поток информации и глобализация социальных процессов предъявляют к человеку определенные требования, предполагающие его компетентность во взаимодействии с другими людьми. Одной из важнейших задач развития общества на сегодняшний день является его гуманизация, характерной особенностью которой выступает способность к сопереживанию, сочувствию. Эмпатия, как ведущая социальная эмоция, представляет собой базис для гуманизации личностных связей человека с окружающим миром, его гармоничных отношений с другими людьми. Эмпатия – это глубокое и безошибочное восприятие внутреннего мира другого человека, его скрытых эмоций и смысловых оттенков, эмоциональное созвучие с его переживаниями, использование всей глубины понимания этого человека не в своих, а в его интересах [13]. Как сложный социально-психологический феномен, эмпатия является одним из условий развития гуманистических ценностей личности, влияет на процессы межличностного взаимодействия, создавая основу для подлинного, глубокого общения людей [4]. Проблема эмпатии разрабатывается для решения таких практических задач, как облегчение взаимодействия людей в группе, эффективность управления социальными группами, усовершенствование техники психологического консультирования, адаптация ребенка к миру взрослых и др.

Особенную значимость роль эмпатии приобретает в контексте повышения эффективности профессиональной деятельности специалистов в сфере «человек – человек»: педагогов, психологов, врачей, журналистов и других социономических профессий, что придает особую актуальность теме исследования [21]. Готовность и способность личности к эмпатийному реагированию в межличностном взаимодействии у специалистов социономических профессий в ходе их профессиональной деятельности является на сегодняшний день её важным аспектом.

В контексте развивающейся в обществе психологической и психотерапевтической практики проблема эмпатийности личности психолога приобретает все более значимую роль [1]. Однако в процессе подготовки будущего специалиста эмоциональной и эмпатической стороне личности уделяется недостаточно внимания. Культура эмоциональной жизни современного профессионала еще мало осознается как специальная задача профессионально-психологической подготовки. Профессиональное становление будущих психологов требует дальнейшей разработки практических направлений формирования эмпатии, поскольку последняя занимает важное место в приобретении личностью коммуникативной компетентности. Процесс развития эмпатии обусловлен включенностью студентов-психологов в активное социально-психологическое обучение, позволяющее задействовать



соответствующие психологические механизмы (социально-психологический тренинг, ролевые игры, дискуссии, моделирование ситуаций и т.п.). Таким образом, в связи с возрастанием роли эмпатии в профессиональной деятельности психолога, изучение и развитие эмпатических свойств у будущих профессионалов приобретает особую актуальность.

Цель статьи: на основании результатов теоретического исследования определить роль эмпатии в профессиональной деятельности психологов.

Изложение основного материала. В современной литературе обращается внимание на единство и взаимосвязь генетически обусловленного эмпатического потенциала личности [21] с динамикой развития эмпатических свойств личности в процессе социализации [5], а также дальнейшее влияние эмпатии на корректность выстраиваемых межличностных отношений с акцентом оказания действенной профессиональной помощи другому человеку. Предметом широкого обсуждения выступает вопрос о том, какой должна быть роль эмпатии в развитии личности.

В современной зарубежной психологии категория эмпатии наиболее активно исследуется в гуманистической и позитивной психологии. К. Роджерс предлагает рассматривать эмпатию не только в контексте психотерапии (через клиентоцентрированный подход) [6], но и в сфере реальной человеческой деятельности, педагогическом процессе, семейной жизни и т.п. Он распространил свое понимание эмпатии на другие сферы человеческого общения: ученик – учитель, ребенок – родитель и т. д. Роджерс говорит об эмпатии как о способности передавать партнеру понимание его переживаний или его внутренней позиции. К. Ясперс различал рациональное (статическое) и генетическое понимание. «Если рациональное понимание всегда приводит к выводу, что содержанием души является рациональный, понимаемый без всякой психологии комплекс, то понимание через сопереживание вводит внутрь собственно душевных взаимосвязей. Если рациональное понимание является только вспомогательным средством психологии, то понимание через сопереживание — самой психологией. Понимание включает в себе значительный эмпатический компонент» [15]. Психологи С. Дэним, Н. Каган, Д. Шлиен, Т. Киф говорят в этом случае о способности отслеживать и описывать внутренний мир другого в понятных для него словах, учитывая вербальную и невербальную стороны эмпатического процесса. Английский психолог Р. Бернс приводит потенциальные характеристики человека, способного к эмпатии: а) проявление терпимости к выражению эмоций со стороны другого человека; б) умение глубоко вникнуть в мир другого, не раскрывая при этом своего собственного; в) готовность адаптировать свое восприятие к восприятию другого человека, чтобы достичь еще большего понимания того, что с ним происходит [2].



О роли эмпатии в профессиональной деятельности психолога мы говорим тогда, когда необходимо выявить, понять, предвосхитить индивидуальные особенности другого человека и затем воздействовать на него в нужном направлении, в том числе, в психотерапевтической практике.

С позиций психоаналитической теории эмпатия понимается как сонастроенность субъекта на другого человека [10]. Эмпатия, следовательно, представляет собой временную и частичную регрессию Я-аналитика, обеспечивающую легко обратимую идентификацию с анализируемым и тем самым служащую аналитическому процессу. Эмпатия – процесс предсознательный, автоматический и "без-звучный" [15]. Она сосуществует с другими, более объективными способами получения информации о чувствах и поведении пациента. Чтобы добиться полного аналитического понимания, непосредственные, эмпатические впечатления должны соотноситься и интегрироваться с другой информацией.

В психоанализе и неопсихоаналитических концепциях имеются описательные сведения о различных аспектах эмпатии. Роль эмпатии рассматривается с точки зрения взаимосвязи аффективных и когнитивных процессов (З. Фрейд, К. Юнг, Е. Блейер, Э. Фромм, Г. Салливан, К. Хорни, Т. Рейк). З. Фрейд отмечает значение эмпатии в ходе социализации личности, выделяя в эмпатическом процессе, прежде всего, его имитационную природу, связывая подражательные механизмы с идентификацией. От идентификации "через подражание идет путь к вживанию, т.е. к пониманию того механизма, который вообще делает возможным нашу позицию по отношению к чужой психической жизни" [19].

Исследователь Ш. Ференци «эмпатичным» считал того аналитика, который способен замечать и даже предвидеть реакции своего пациента, что позволяет молчать и говорить тогда, когда это действительно необходимо [18].

К. Г. Юнг понимал эмпатию как «интроекцию объекта, основанную на бессознательной проекции субъектных содержаний» [20]. В противоположность абстракции, ассоциирующейся с интроверсией, эмпатия у К. Г. Юнга соответствует экстравертированной установке: «Человек с установкой на эмпатию обнаруживает себя в мире, нуждается в его субъективном чувстве, с тем, чтобы иметь жизнь и душу. Он доверчиво наделяет его своим воодушевлением» [20].

Э. Фромм, Г. Салливан, К. Хорни, Т. Рейк – представители неопсихоанализа – рассматривают эмпатию в виде эмоционального явления, которое находит свое выражение в различных формах высших чувств (заботе, ответственности, уважении, заинтересованности, любви и др.), хотя исследователи и не дают точной терминологической трактовки



рассматриваемого феномена. Важную роль эмпатии в понятийном аппарате психоанализа отводит В. М. Лейбин, который проводит параллель с проективной идентификацией аналитика с пациентом, указывая, что эмпатия позволяет войти во внутренний мир личности другого.

Бихевиористское понимание роли эмпатии представлено в работах Б. Скиннера, Б. Мура, Б. Ундевуда, Л. Мерфи и др. Одни исследователи связывают эмпатию с имитацией одобряемого поведения: научение чувством происходит через одобрение [10], другие рассматривают роль эмпатии через призму переживаний субъекта и объекта. При этом субъект, как правило выступает как наблюдающий эмоциональные переживания объекта или знающий о них, а сам объект как страдающий, «жертва» (Борк, 1971; Мастерс, 1972; Стауб, 1970), причем объектом может выступать другой человек, животное, антропоморфизированный предмет, герои сказок, образы кино и пр. По убеждению Л. Мерфи, эмпатия является устойчивой личностной чертой, называемой ею «социальной сензитивностью» или «социальным сознанием» ребенка и выражающейся в гуманной способности реагировать на радость и боль другого.

Бихевиористская концепция представляет роль эмпатии в виде влияния специфической эмоциональной реакции на социальную среду. Так, в исследованиях М.Хоффман, эмпатия рассматривается как аффект человека, наблюдающего за состоянием другого. Воспринимаемая информация при этом может вызвать идентичные переживания у объекта и субъекта эмпатии в ходе социализации. Однако такое рассмотрение природы эмпатии полностью отрицает индивидуальные особенности процессов восприятия и способов переработки информации. Необихевиорист М. Аргайл, при рассмотрении эмпатии отмечает значение таких обуславливающих факторов как: способность принимать роли, межличностную мотивацию и наличие данного переживания в эмоциональной памяти эмпатирующего [3].

Отличительной особенностью концепции бихевиористов является выделение интерактивной роли эмпатии, который раскрывают следующие положения: а) научение происходит через чувственную сферу, т.е. через сопереживание, а возрастные характеристики лишь ограничивают объем и качество выучиваемого материала; б) научение совершается через подражание, чувствительность к соответствующей информации, тонкую дифференциацию окружающего мира с его подкрепляющими возможностями; в) научение через сопереживание происходит не менее успешно, чем посредством упражнений (концепция замещающего переживания) [3].

Попытки исследовать феноменологические проблемы эмпатии предпринимались и в отечественной психологии. Отечественные психологи неоднозначно трактовали само содержание понятия эмпатии, определяя ее либо как способность, либо как процесс, либо как



состояние, связывая эмпатию с разными психическими процессами и психологическими особенностями личности. Проблема эмпатии рассматривается отечественными психологами по следующим направлениям:

- изучение качественной природы эмпатии;
- исследование связи структурных характеристик эмпатии с разными психическими процессами и психологическими особенностями личности;
- исследование процессуального характера эмпатии.

Т. П. Гаврилова на основании своих исследований доказывает, что различные формы эмпатии базируются на чувствительности человека к своему и чужому миру. Лица, у которых высокий уровень эмпатийности, проявляют заинтересованность в других людях, пластичны, эмоциональны и оптимистичны. Для лиц, обладающих низким уровнем эмпатийности, характерны затруднительность в установлении контактов, интровертированность, ригидность и эгоцентричность. Роль эмпатии заключается в том, что она способствует развитию межличностных отношений, стабилизирует, позволяет оказывать поддержку партнёру не только в обычных, но и в трудных, экстремальных условиях, когда он в ней особо нуждается [7]. Основным недостатком, снижающий эффективность проникновения в энергетическое поле партнера – отчужденность, безразличие к личности как таковой. Отчужденность стала социальным нормативом поведения – каждый стремится к уединению, независимости, отстраненности, экономии физических и психических ресурсов. Другая личность обычно начинает нас интересовать тогда, когда от нее что-либо зависит, когда она препятствует нашим потребностям, интересам, доставляет какое-либо неудобство. О глубокой эмпатии мы говорим тогда, когда есть неподдельный искренний интерес к другой личности как таковой, к ее субъектной реальности. С. Л. Рубинштейн рассматривал эмпатию как компонент любви человека к человеку. Подлинно эмпатическим отношениям он противопоставляет феномен «расширенного эгоизма» [14]. Д. Б. Эльконин считал, что способность человека эмоционально отзываться на переживания другого является одним из условий развития социальной децентрации. В связи с этим, Д. Б. Эльконин отмечал роль эмпатии в формировании когнитивной и эмоциональной децентрации ребенка в процессе преодоления «познавательного эгоцентризма». Занимаясь проблемами психологии индивидуальных различий, Б. М. Теплов рассматривал способность к эмпатии признаком и функцией «живого воображения», которое делает возможным подлинно чуткое отношение к окружающим. По мнению Б. М. Теплова, для полного сопереживания с воспринимаемыми положительными или отрицательными эмоциями необходимо мысленно встать на место другого, «перенестись» в его положение [17]. В



исследованиях П. М. Якобсона анализируются два вида проявления чувств: первый из них основывается на сопереживании и зависит от умения человека «входить в иллюзорную, воображаемую ситуацию»; второй вид чувств основывается на реальных ситуациях, «имеющих жизненную основу» [22]. В. В. Бойко рассматривает эмпатию следующим образом: «В определениях эмпатии упускается два обстоятельства: функция и необходимость проявления данной психической реалии. В репертуаре психического существует эмпатическая система отражения другого (окружающих людей). Эмпатия как рационально-эмоционально-интуитивная форма отражения выполняет роль «вхождения» в психоэнергетическое пространство другого человека, когда «пробивается» защитный энергетический экран партнера. Это возникает при демонстрации другому соучастия и сопереживания» [5].

Б. Д. Парыгин считает, что об эмпатическом взаимопонимании можно говорить в различных смыслах: при совпадении, сходстве или созвучии взглядов на мир, понимании индивидуальных особенностей друг друга, мотивов поведения в различных ситуациях, при взаимном понимании самооценки своих возможностей и способностей, при принятии исполняемых по отношению друг к другу ролей [12]. В процессе общения эмпатия выполняет роль: обмена информацией, познания людьми друг друга, формирования и развития межличностных отношений. Выполняя функцию обмена информацией, эмпатия участвует в процессе познания людьми друг друга, делает возможным понимание внутреннего состояния собеседника, расшифровки его эмоционального настроения. Выступая мощным инструментом взаимопонимания, сосуществования с окружающими людьми и происходящими событиями, эмпатия в наибольшей степени позволяет реализовывать функцию познания людьми друг друга. Также эмпатия помогает строить открытые, доверительные взаимоотношения между людьми.

О. П. Санниковой эмпатия рассматривается как относительно устойчивое интегральное свойство личности, проявляющееся: в способности эмоционально откликаться и понимать переживания другого человека, в предвидении аффективных реакций, в активном стремлении к оказанию помощи; в направленности на определенный объект эмпатических переживаний [16]. Принцип континуальности, положенный в основу континуально-иерархической модели личности, предложенной О. П. Санниковой, позволяет выделить в структуре эмпатии три уровня: формально-динамический, содержательно-личностный и социально-императивный. Формально-динамический уровень включает динамические свойства эмпатии (особенности возникновения и протекания эмпатических реакций) и качественные (модальностные), отражающие психологическую сущность эмпатического процесса. В содержательно-



личностный уровень входят те аспекты эмпатии, с помощью которых возникает эмпатическая реакция на определенные объекты, стимулы, а социально-императивный уровень – это общественные и индивидуальные представления об эмпатии – о нормах, культуре проявления эмпатических реакций, о знаниях в данной области и т.п. [16].

В психологической справочной литературе (В. Н. Дружинин, В. П. Зинченко, Р. С. Немов и др.) [8;11] различаются следующие виды эмпатии: эмоциональная – основанная на механизмах проекции и подражания моторным и аффективным реакциям другого; когнитивная – базирующаяся на процессах интеллектуальных (сравнении, аналогии и пр.); эмпатия предикативная – проявляющаяся как способность предсказывать аффективные реакции другого в конкретных ситуациях и др.; эстетическая эмпатия – вчувствование в художественный объект; эгоцентрическая эмпатия – сочувствие как переживание за себя, гуманистическая эмпатия как эмпатическое переживание за другого человека и другие виды эмпатии [8].

Выводы. Итак, отечественные психологи неоднозначно трактовали феномен эмпатии, определяя ее либо как способность, либо как процесс, либо как состояние.

При проведении анализа психологической литературы нами был выявлен значительный интерес как зарубежных, так и отечественных исследователей к роли эмпатии, что позволило выделить в этой области сферу нашего интереса: эмпатия в профессиональной деятельности психолога.

Подводя итог содержанию материала статьи, можно заключить, что роль эмпатии в деятельности представителей социомических профессий будет раскрываться по мере психического и личностного развития. Профессиональная деятельность предъявляет к психологу ряд значимых для этой профессии личностных черт. Эмпатия выделяется всеми авторами, исследующими эту проблему, как важнейшая составляющая личности психолога-профессионала. Эмпатия психолога служит универсальным «ключом» к душевным переживаниям личности клиента.

Перспектива дальнейших исследований. Вышеуказанная роль эмпатии в профессиональной деятельности выступит основой для исследования эмпатического потенциала будущего психологов. Важным этапом дальнейшего исследования выступит анализ выраженности уровней различных каналов эмпатии у студентов-психологов.

Литература

1. Аминов Н.А., Молоканов М.В. О компонентах специальных способностей будущих школьных психологов / Н. А. Аминов, М. В. Молоканов // Психологический журнал. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 104-110.



2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс. – М. : Прогресс, 1986. – 236 с.
3. Бихевиоризм и необихевиоризм : хрестоматия по истории психологии / Под. ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. – М. : Изд-во МГУ, 1980. – С. 47-54.
4. Бодалев А.А. Личность и общение / А.А. Бодалев. – М. : АСТ «Астрель», 1995. – 324 с.
5. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В. В. Бойко. – М. : Информационно-издательский дом «Филинь», 1996. – 352 с.
6. Бохард А.К. Эмпатия в клиент-ориентированной психотерапии: сопоставление с психоанализом и Я-психологией / А.К. Бохард // Иностранная психология. – 1993. – № 1. – С. 27-29.
7. Гаврилова Т.П. Анализ эмпатийных переживаний младших школьников и младших подростков / Т.П. Гаврилова // Психология межличностного познания ; под ред. А. А. Бодалева. – М. : Просвещение, 1981. – 228 с.
8. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология : учебное пособие / В. Н. Дружинин. – 2-е изд. – СПб. : Питер, 2001. – 320 с.
9. Лейбин В.М. Психоанализ и философия неопрейдизма / В.М. Лейбин. – М. : Когито-центр, 1997. – С.34-42.
10. Мур Б. Психоаналитические термины и понятия / Б. Мур. – М. : Класс, 2000. – 271 с.
11. Немов Р.С. Психология : учебник / Р.С. Немов – М. : Махаон, 2005. – 576 с.
12. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории / Б.Д. Парыгин. – М. : Мысль, 1971. – 345 с.
13. Роджерс К. – Эмпатия / К. Роджерс // Психология мотивации и эмоций ; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. – М. : ЧеРо, 2002. – 452 с.
14. Рубинштейн С.Л. Человек и мир / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2003. – С. 231-232.
15. Руткевич А.М. «Понимающая психология» К. Ясперса / А.М. Руткевич // История философии. – 1997. – № 1. – С. 23-32.
16. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности / О.П. Санникова. – Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.
17. Теплов Б.М. Избранные труды : [в 2-х т.]. – М. : Педагогика, 1985. – Т.1. – 275 с.
18. Ференци Ш. Теория и практика психоанализа / Ш. Ференци. – М. : Прогресс, 2000. – 258 с.
19. Фрейд З. Психология бессознательного / З. Фрейд. – М. : Просвещение, 2000. – 447 с.



20. Юнг К.Г. Проблема типических установок в эстетике / К.Г. Юнг // Психологические типы. – СПб. : Ювента, 1995. – Гл. VII. – С. 351-364.
21. Юсупов И.М. Психология взаимопонимания / И.М. Юсупов. – Казань : Изд-во Казанского ун-та, 1991. – 202 с.
22. Якобсон П.М. Психология чувств и мотивации / П.М. Якобсон. – М. : Логос, 1998. – 156 с.
23. Диагностика эмпатии по А. Меграбяну и Н. Эпштейну. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=847>.



AUTORII NOȘTRI:

JELESCU PETRU, dr. hab., prof. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

COVACI MIHAI, drd. UPS „Ion Creangă” din Chișinău, lector, Universitatea „Hyperion” din București

КАЛЮЖКА Н. С., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»

ЛИСТОПАД А. А., доктор педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

КАЛИННИКОВА МАГНУССОН ЛИЯ, PhD in special education, Старший преподаватель специального образования, Академия образования и экономики Университет г. Йевле, Швеция

ОНИЩЕНКО Н.П., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»;

ЛИХОВИД Е.Р., кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики Государственного высшего учебного заведения «Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды»

ЦИСЮАНЬ ВЕЙ, аспирантка кафедры управления учебными заведениями и государственной службы Государственного заведения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», г. Одесса.

СЮВАНУ ANDRIANA, dr. conf. univ., UPS „Ion Creangă” din Chișinău

IGNAT ELENA, drd. UPS „Ion Creangă” din Chișinău

МАРДАРОВА И. К., кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики Государственного учреждения «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского», Одесса, Украина

МАЛАШЕВСКАЯ И. А., Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Григория Сковороды, Переяслав-Хмельницкий, Киевская область, Украина

NOVAK OLHA MYKHAILIVNA – Ph.D. in Pedagogy, Senior Lecturer of Pedagogy Department, SHEE "Hryhorii Skovoroda Pereiaslav-Khmelnytskyi State Pedagogical University"

ЛАЗОРЕНКО ТАТЯНА НИКОЛАЕВНА, кандидат психологических наук, доцент, Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского.

АНАНЬЕВ АНТОН МИХАЙЛОВИЧ, кандидат психологических наук, доцент, Южноукраинский национальный педагогический университет имени К. Д. Ушинского.

INSTRUCȚIUNI PENTRU AUTORI

Vă rugăm să citiți cu atenție instrucțiunile de mai jos înainte de a completa și trimite articolele. Textele trimise spre examinare vor fi scrise în limba română sau într-o limbă de circulație internațională în mediul academic (engleză, franceză, germană). Textele în limba rusă vor fi de asemenea acceptate, cu condiția ca ele să se încadreze în profilul revistei. Textele nu trebuie să depășească 40000 de caractere/semne. Ele vor fi prezentate ca atașamente MS Word (Times New Roman, 12 pct, distanța dintre rânduri – 1,5). Notele de subsol și bibliografia va respecta normele CNAA: http://www.cnaa.md/files/normative-acts/normative-acts-cnaa/normative-acts-cnaa-attestation/guide_thesis/guide_thesis_2016.pdf

Textele prezentate trebuie să fie precedate de un scurt rezumat în limba engleză, în limba de bază a articolului și limba română (până la 200 de cuvinte) și cuvinte-cheie (în engleză, în limba de bază a articolului și limba română).

Numărul și mărimea figurilor, tabelelor care însoțesc textul nu trebuie să depășească 30% din conținutul de bază al textului.

Textul depus trebuie să includă numele complet al autorului, afilierea instituțională actuală, adresa de e-mail, titlul științific, gradul didactic, postul ocupat, precum și un bios scurt, cu detalierea intereselor sale de cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice și numărul de publicații.

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) condamnă cu fermitate și descurajează plagiatul. Toate manuscrisele, înainte de expediere, trebuie să treacă prin testul „Software-ul de detectare a Plagiaturii” pentru evaluare peer-review. Politica Peer Review PSPSW este stabilită cu scopul de a publica și a pune în circulație articole de cercetare de calitate din domeniul psihologiei, pedagogiei, pedagogiei speciale și asistenței sociale.

Toate materialele prezentate la redacție sunt testate în sistem liber de antiplagiat (www.detectareplagiat.ro).

În scopul asigurării calității și evaluării echitabile a publicațiilor științifice, autorii, la prezentarea articolelor spre publicare, sunt rugați să țină cont de următoarele criterii:

1. Conținutul articolului trebuie să corespundă unui nivel științific înalt al revistei științifice acreditate.
2. Articolul trebuie să dețină caracter original și să conțină o noutate determinată.
3. Lucrarea trebuie să prezinte interes pentru un mediu vast de cititori ai revistei.
4. Obligativ, în articol trebuie indicat prin ce diferă viziunea autorului sau rezultatele obținute de cele anterior publicate.
5. Articolele se prezintă la redacție pe suport electronic în varianta editabilă în extensia docx, rtf.
6. Structura articolului:

- Titlul articolului (Times New Roman, Bold, Font-12, centrat), obligativ în limba engleză, în limba de bază a articolului și limba română.

- Rezumat (Times New Roman, 11pt, distanța dintre rânduri – 1,15, (până la 200 de cuvinte), în limba engleză, în limba de bază a articolului și în limba română.

- Cuvinte – cheie: obligativ în limba engleză, în limba de bază a articolului și în limba română. (5-6 cuvinte)
- Textul articolului până la 40000 de caractere/semne (Times New Roman, 12 pct, distanța dintre rânduri – 1,5)
- Referințele bibliografice se prezintă în conformitate cu cerințele înaintate de CNAA (se indică în paranteze pătrate, inserate în text, de exemplu [9]. Dacă sânt citate anumite părți ale sursei, după indicele bibliografic se indică și pagina, de exemplu [9, p. 531].)
- Date despre autor / biodata în limba engleză (N. P., titlul științific, gradul didactic, afilierea instituțională, postul ocupat și regiunea unde își desfășoară activitatea, domeniul de interes pentru cercetare, participarea în proiecte internaționale, distincții de apreciere a activității științifice, email.

Revista „*Psihologie. Pedagogie Specială. Asistență Socială*” (PSPSW) este o revistă științifică, cu acces deschis, în mod liber accesibilă on-line. Recenziile sunt de tipul dublu-anonime: identitatea autorului și cea a recenzentului nu se divulgă reciproc. Recenzarea este efectuată de către doi specialiști în domeniu selectați din cadrul *Colegiului de redacție* sau din *Lista de recenzenți ai revistei*.

O versiune completă a lucrării în format electronic standard corespunzător este depozitată imediat după publicarea inițială într-un depozit online, care este sprijinit de Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”, cu acces deschis, cu distribuție nerestricționată, interoperabilitate și arhivare pe termen lung.

Procesul de revizuire începe cu prezentarea manuscrisului autorului:

Pasul -1

Evaluarea inițială la etapa primară a tuturor manuscriselor la nivelul colegiului de redacție pentru a verifica:

1.1 Originalitatea

1.2 Erori conceptuale, metodologice etc.

1.3 Erori lingvistice și de tehnoredactare etc.

Pasul -2

2.1 Dacă articolul este acceptat la etapa 1, acesta este supus recenzării duble anonime.

2.2 Recenzarea se axează pe: actualitate, noutatea problemei cercetate, originalitatea rezultatelor obținute, semnificația acestor rezultate, corectitudinea prelucrării rezultatelor brute, prezentarea, analiza și interpretarea datelor, respectarea volumului materialului ilustrativ (figuri, tabele etc.), calitatea rezumatelor etc.

Pasul -3

Răspunsul pozitiv și recomandarea de către referenți permite transmiterea articolului pentru o prelucrare ulterioară.

3.1 În cazul sugestiilor și recomandărilor, după revizuirea articolului, acesta este prezentat din nou colegiului de redacție.

3.2 Colegiul de redacție ia decizia finală în ceea ce privește publicarea articolului.