



1991-2024

MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT DIN COMRAT
МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И ИССЛЕДОВАНИЙ РМ
КОМРАТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Conferința științifico-practică
internațională
«Știință. Educație.
Cultură»

Международная научно-
практическая конференция
«Наука. Образование.
Культура»

33-я годовщина
КОМРАТСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

СБОРНИК СТАТЕЙ

ТОМ 2

Психолого-педагогические науки

КОМРАТ, 2024



Главный редактор и составитель:

Сулак С.К., доктор филологических наук, конференциар университар, КГУ

Члены редакционной коллегии:

Банкова И.Д., доктор филологических наук, конференциар университар, КГУ

Бойкова Л.В., доктор филологических наук, конференциар университар, КГУ

Каранфил Гюллю, доктор филологических наук, КГУ

Кирдякин А.А., доктор филологических наук, конференциар университар, КГУ

Технические редакторы:

Попиль Г.П., магистр, университетский ассистент, КГУ

Великова Т.Г., доктор, конф. унив., КГУ

Публикации в сборнике носят аналитический, информационный или справочный характер. За достоверность сведений, изложенных в статьях, ответственность несут авторы публикаций.

Мнение редакционной коллегии может не совпадать с мнением авторов. При перепечатывании ссылка на материалы конференции обязательна. Издание охраняется Законом РМ об авторском праве.

Любое воспроизведение материалов, размещенных в сборнике, как на бумажном носителе, так и в виде ксерокопирования, сканирования и размещение в Интернете без согласия издателя, запрещается.

DESCRIEREA CIP A CAMEREI NAȚIONALE A CĂRȚII DIN REPUBLICA

MOLDOVA "Știință. Educație. Cultură", conferință științifico-practică internațională (2024 ;
Комрат). Conferința științifico-practică internațională "Știință. Educație. Cultură" =

Международная научно-практическая конференция "Наука. Образование. Культура" :

Сборник статей / главный редактор и составитель: Сулак С. К. – Комрат : [Б. и.], 2024 (A&V
Poligraf) – . – ISBN 978-9975-83-294-6.

Т. 2 : Психолого-педагогические науки. – 2024. – 402 p. : fig., tab. – Antetit.: Ministerul
Educației și Cercetării Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Comrat. – Texte : lb. rom.,
engl., găgăuză, etc. – Rez.: lb. engl. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 10 ex. –

ISBN 978-9975-83-296-0.

37:159.9(082)=00

Ș 85



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

Молдова, ул. Галацана 17, Комрат, Комратский государственный университет, Актовый зал веб-адрес: www.kdu.md

Bilimkomiteti/Comitetul științific/Scientific Committee/Научный комитет:

Bilimkomitetin başı/Președintele comitetului științific /Cairman of the Scientific Committee/Председатель научного комитета:

Serghei Zaharia, доктор истории, конференциар университар, ректор Комратского государственного университета (КГУ), Республика Молдова

Bilimkomitetin baş yardımcı/Copreședintele comitetului științific/Co-Cair of the Scientific Committee/Сопредседатель научного комитета:

Sofia Sulac, доктор, конференциар университар, проректор по науке и международным связям, Республика Молдова

Gheorghe Sult, доктор, конференциар университар, проректор по учебной работе КГУ, Республика Молдова

Bilim komitetin azaları/Membrii comitetul științific/Members of the Scientific Committee/Члены научного комитета:

1. *Puiu - Lucian Georgescu*, Doctor în științe tehnice, Prof. univ., Rector, Universitatea "Dunărea de Jos", Galați, România
2. *Ibrahim Hasan Jafarov*, доктор, профессор, Член корреспондент Национальной Академии Наук Азербайджана, Директор Научно-исследовательского института защиты растений и технических культур Национальной академии наук Азербайджана, Азербайджан
3. *Istvan Komlosi*, Dr. hab., Professor, Head of Institute at Institute of Animal Science, Biotechnology and Biodiversity, Hungary
4. *Marco Grappaglia*, Prof., Dr., Chairman, Popular University of Milan, Italy
5. *Ajiniyaz Musagaliev*, доктор, профессор, Проректор по международному сотрудничеству Нукуского Инновационного Института, Каракалпакский Государственный Университет, Узбекистан
6. *Manuk Barseghyan*, доктор, Проректор по научным работам, Национальный Университет архитектуры и строительства Армении, Армения
7. *Tatul Mkrtchyan*, доктор, доцент, Проректор по науке Армянского государственного экономического университета, Армения
8. *Giedrius Gecevičius*, доктор, конференциар университар, Декан Технологического факультета, Высшее учебное заведение Каунас Колегия, Литва
9. *Nataliia Bakhmat*, доктор, профессор, Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко, Украина
10. *Silvo Devetak*, Prof. Dr., IR Faculty of Law, University of Maribor, Slovenia
11. *Adrian Adăscăliței*, profesor, doctor în știință calculatoarelor, inginer, Universitatea Tehnică „Gh. Asachi”, Iași, România
12. *Adem Koc*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
13. *Ali Çoşkan*, Prof., Dr., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Türkiye
14. *Srdjan Redzepagic*, Prof., Dr., Director of Balkan Institute of Science and Innovation of the Université Côte d'Azur, France
15. *Nadejda Özakdağ*, Prof., Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye
16. *Adem Öger*, Prof., Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türk Halk Bilimi Bölümü Başkanı, Türkiye
17. *Bekir Şişman*, Prof., Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Araştırma Merkezi Müdürü, Türkiye
18. *Emine Gümüşsoy*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektör Yardımcısı, Türkiye
19. *Onur Alp Kayabaşı*, Prof., Dr., Aksaray Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Başkanı, Türkiye
20. *Soner Akpınar*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yeni Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı Başkanı, Türkiye
21. *Şahika Karaca*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
22. *Vahit Türk*, Prof., Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye
23. *Janerik Lundquist*, Prof., Dr., Linköping University, Sweden
24. *Mainura Buribayeva*, доктор, доцент, Проректор по науке и международным связям, Кызылординский университет имени Коркыт ата, Казахстан
25. *Gina-Aurora Neculița*, Dr., conf. univ., Decan al Facultății Transfrontaliere a Universității „Dunărea de Jos” din Galați, România
26. *Katarzyna Mazur-Włodarczyk*, PhD, Ass.prof., Technical University Opole, Poland
27. *Abdulmuttalip İpek*, Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dekan Yardımcısı, Türkiye



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

28. *Cafer Özdemir*, Doç. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Araştırma Merkezi Müdür Yardımcısı, Türkiye
29. *Eylem Dereli*, Doç. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi Dekan Yardımcısı, Türkiye
30. *Kayhan İnan*, Doç. Dr., Amasya Üniversitesi, Türkiye
31. *Mehtap Gürsoy*, Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Güzelyurt Meslek Yüksekokulu Müdürü, Türkiye
32. *Nilüfer Nazende Özkanlı*, Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Güzelyurt Meslek Yüksekokulu El Sanatları Bölümü Başkanı, Türkiye
33. *Andriy Shtirbu*, доктор, конференциар университет, Национальный научный центр "Институт виноградарства и виноделия имени В. Таирова", Украина
34. *Reka Horeczki*, доктор, старший научный сотрудник, Институт региональных исследований, Венгрия
35. *Kamalya Umudova*, доктор, доцент, Бакинский славянский университет, Азербайджан
36. *Viorica Goras-Postică*, Dr. hab. în pedagogie, profesor, Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova
37. *Irina Caunenco*, доктор хабилитат, конференциар университет, Центр этнологии, Республика Молдова
38. *Stepan Varban*, доктор хабилитат, профессор университет, КГУ, Республика Молдова
39. *Alla Levitskaia*, доктор хабилитат, профессор университет, КГУ, Республика Молдова
40. *Constantin Tauşanji*, доктор, профессор университет, КГУ, Республика Молдова
41. *Ruslan Batişev*, доктор, конференциар университет, КГУ, Республика Молдова
42. *Maria Ianioglo*, доктор, конференциар университет, КГУ, Республика Молдова
43. *Tatiana Velicova*, доктор, конференциар университет, КГУ, Республика Молдова
44. *Olga Tatar*, доктор, конференциар университет, КГУ, Республика Молдова
45. *Ivanna Bancova*, доктор, конференциар университет, КГУ, Республика Молдова
46. *Alla Popţova*, доктор, лектор университет, КГУ, Республика Молдова

Hazırlamak komitesi/Comitet de organizare/Organising Committee/Оргкомитет:

1. *Захария С.К.*, председатель комитета, доктор истории, конференциар университет, ректор Комратского государственного университета (КГУ)
2. *Сулак С.К.*, проректор по науке и международным связям, доктор филолог. наук, конференциар университет, КГУ
3. *Султ Г.Г.*, проректор по учебной работе, доктор права, конференциар университет, КГУ
4. *Kudret Safa Gümüş*, Doktor, Uluslararası İlişkiler ve Türkiye Koordinatörü, KDU
5. *Istvan Komlosi, Dr. hab.*, Professor, Head of Institute at Institute of Animal Science, Biotechnology and Biodiversity, Hungary
6. *Adem Koc*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
7. *Elzbieta Karaś*, PhD, Ass.prof., Technical University Opole, Poland
8. *Katarzyna Łukaniszyn-Domaszewska*, PhD, Ass.prof., Technical University Opole, Poland
9. *Katarzyna Mazur-Włodarczyk*, PhD, Ass.prof., Technical University Opole, Poland
10. *Resul Baği*, Doctor, docent, Nigde Ömerhalisdemir üniversitesi, Türk musikisi devlet konservatuvarı, Türkiye
11. *Burcu Yılmaz Çebin*, Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
12. *Seyfullah Öztürk*, Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
13. *Аджинияз Мусагалиев*, доктор, профессор, Проректор по международному сотрудничеству Нукусского Инновационного Института, Каракалпакский Государственный Университет, Узбекистан
14. *Gina-Aurora Neculița*, Dr., conf. univ., Decan al Facultății Transfrontaliere a Universității „Dunărea de Jos” din Galați, România
15. *Ali Coşkan*, Prof., Dr., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Türkiye
16. *Андрей Штирбу*, доктор, конференциар университет, Национальный научный центр "Институт виноградарства и виноделия имени В. Таирова", Украина
17. *Кушвар Маммадова*, доктор, кандидат технических наук, Азербайджанский государственный аграрный университет
18. *Константинова И. А.*, директор НИЦ Гагаузии им. М. В. Маруневич
19. *Тодорич Л.П.*, декан экономического факультета, доктор экономических наук, конференциар университет, КГУ
20. *Куртева О. В.*, декан факультета национальной культуры, доктор педагогических наук, конференциар университет, КГУ
21. *Кара С. В.*, декан аграрно - технологического факультета, доктор с/х наук, конф. университет, КГУ
22. *Арсени И. В.*, декан юридического факультета, доктор права, конференциар университет, КГУ
23. *Генова С.И.*, доктор экономических наук, конференциар университет, КГУ
24. *Муска С.Ф.*, доктор экономических наук, конференциар университет, КГУ
25. *Карабет М. А.*, доктор экономических наук, конференциар университет, КГУ



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

26. *Бойкова Л. В.*, доктор филологических наук, конференциар университар, КГУ
27. *Хорозова Л. Ф.*, доктор педагогических наук, конференциар университар, КГУ
28. *Щёголева Т. И.*, Maestru în Arta RM
29. *Мутаф Г. Н.*, доктор педагогических наук, конференциар университар, КГУ
30. *Нягова А. Г.*, доктор истории, конференциар университар, КГУ
31. *Великова Т. Г.*, доктор, конференциар университар, КГУ
32. *Карташев А. А.*, доктор, лектор университар, КГУ
33. *Каранфил Гюллю*, доктор филологических наук, КГУ
34. *Пашалы П. М.*, доктор истории, конференциар университар, КГУ
35. *Öğr. Gör. Deniz Gütmüş*, Aksaray Üniversitesi, Türkiye
36. *Попиль Г. П.*, магистр, университетский ассистент, КГУ
37. *Тодорич Т. А.*, магистр, университетский ассистент, КГУ
38. *Пойдолова И. С.*, магистр, университетский ассистент, КГУ
39. *Бянова И. Е.*, университетский ассистент, КГУ
40. *Неду Л. Д.*, университетский ассистент, КГУ
41. *Войков В. А.*, начальник службы АХЧ, КГУ



СОДЕРЖАНИЕ

**SEKTIYA V. PSIHOLGIYA NEM PEDAGOGIKA BILGILERI/
SECTIUNEA V. PSIHLOGIE SI STIINTE ALE EDUCATIEI/
SECTION V. PSYCHOLOGY AND EDUCATION
СЕКЦИЯ V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

**5.1. PEDAGOGIKA/
5.1. PEDAGOGIE/
5.1 PEDAGOGY/
5.1. ПЕДАГОГИКА**

IMPORTANȚA REZILIENȚEI PENTRU PROFESORII ȘI ELEVII CARE UTILIZEAZĂ PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA MIXTĂ ÎN EDUCAȚIA ÎN DOMENIUL ȘTIINȚELOR, TEHNOLOGIEI, INGINERIEI ȘI MATEMATICII (STEM) Adăscăliței Adrian A., Ianioglo Maria, Velicova Tatiana	12
MODELE DE FUNDAMENTARE ALE CURRICULUMULUI Cristea Sorin	20
LEADERSHIPUL EDUCAȚIONAL INCLUZIV: DESCHIDERI ȘI OPORTUNITĂȚI Goraș-Postică Viorica, Turciac Svetlana	25
CULTURA UNIVERSITARĂ - UN PATTERN VALORIC ȘI ATITUDINAL Țărnă Ecaterina	30
INTEGRAREA TEORIEI INTELIGENȚELOR MULTIPLE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIFERENȚIAT Axentii Ioana, Barbă Maria	36
FACTORII DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII LA ELEVII Axentii Victor	44
EVALUAREA EXTERNĂ A CALITĂȚII PROGRAMELOR DE STUDII DIN DOMENIUL ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI: REALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE. Studiu de caz: Universitatea de Stat din Comrat Banu Felicia	48
TEHNOLOGIA DE DEZVOLTARE A INTELIGENȚEI LIGVISTICE LA ELEVII DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ Botnari Valentina, Rusu Cătălina	56
PROIECTUL - O METODĂ ALTERNATIVĂ DE ÎNVĂȚARE ȘI EVALUARE ÎN CADRUL PROGRAMELOR DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ Darii Ludmila	61
ASSERTIVE COMMUNICATION IN THE FOURTH FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE AMONG FUTURE TEACHERS Ianioglo Maria	66
EDUCATIONAL AND TECHNOLOGICAL INSTRUMENTS FOR ENSURING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION Kudritskaya Elena, Naumov Dmitry, Desjukevich Igor	70
TEHNICI LUDOTERAPEUTICE ÎN RECUPERREA PROBLEMELOR PREȘCOLARILOR DIN GRUPE INCLUSIVE Lapoșina Emilia, Ievleva Olga	74
FUNCȚIONALITATEA PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL INSTITUȚIE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR – FAMILIE Mîslițchi Valentina	80



ON THE PRIORITY OF THE PARENTING PROCESS IN THE MODERN EDUCATION SYSTEM Morozov Alexander	87
ROLUL FAMILIEI ÎN INCLUZIUNEA COPILULUI CU CES Plămădeală Victoria	91
PEDAGOGIE, ANDRAGOGIE, HEUTAGOGIE: CONCEPTE ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂRII ȘI EDUCAȚIEI Postan Liliana	95
VALOAREA ȘI IMPACTUL TEHNICILOR INSTRUMENTALE ÎN COMUNICAREA DIDACTICĂ Rusu Elena	99
IMPACTUL SOCIAL AL INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT Sadovei Larisa	104
MOTIVAREA FAMILIEI ELEVILOR CU CES PENTRU IMPLICARE LA ACTIVITĂȚILE CU PĂRINȚII ÎN ȘCOALA INCLUZIVĂ Stratan Valentina	108
FUNDAMENTE ALE CONSOLIDĂRII SERVICIILOR SOCIO-EDUCAȚIONALE ÎN REALIZAREA EDUCAȚIEI INCLUZIVE A COPIILOR CU CES Stratan Valentina	114
IMPORTANȚA CUVÂNTULUI ROSTIT ÎN COMUNICARE Zubenschi Ecaterina	120
UNELE ASPECTE ALE BUNĂSTĂRII POPULAȚIEI ÎN REPUBLICA MOLDOVA Zubenschi Ecaterina, Curteva Oxana	127
OKUL DIŞI EĞİTİMDE STEM EĞİTİM ÖRNEĞİ – MANDALA SANATI Aydın Emine	133
IDENTIFICAREA NIVELULUI DEȚINERII COMPETENȚEI EVALUATIVE DE CĂTRE PEDAGOGI Chindriş Claudiu, Chindriş Liliana Felicia	138
SOFT-URI EDUCAȚIONALE ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ A ELEVILOR CU DEFICIENȚĂ DE INTELECT Crişan Elena, Stratan Valentina	142
MENTORING FOREIGN STUDENTS' PROJECTS Kovtun Natalia	146
OKUL DIŞI EĞİTİMDE STEM EĞİTİMİ 5E DERS PLANI ÖRNEĞİ - HAVACILIKTA BİYOMİMİKRI Kübra Sarı	149
BİLİM MERKEZLERİNDE YAPILAN GÖNÜLLÜLÜK FAALİYETLERİ - BİLİM ÜSKÜDAR ÖRNEĞİ Kübra Sarı	153
FIRESCUL INSATISFACȚIEI DE SINE ÎN PROCESUL ÎNVĂȚĂRII TRANSFORMATIVE Repeşco Gabriela	155
AUTODETERMINAREA PROFESIONALĂ - CONDIȚIE A EFICIENTIZĂRII PARTENERIATULUI INTERSECTORIAL Scutaru Albina	160



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

ÎMBUNĂȚĂȚIREA INCLUZIUNII ELEVILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ CA FINALITATE A FORMĂRII CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE	163
Toma Mihaela	
НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В АКАДЕМИЧЕСКУЮ СРЕДУ РОССИЙСКОГО ВУЗА	168
Воевода Елена, Хань Сюеин	
СТРАТЕГІЇ ПРОСУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВІЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНТЕКСТ	171
Калагін Юрій	
АКАДЕМИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА	173
Костикова Лидия, Федотова Оксана	
ДИСКУССИЯ В ФОРМАТЕ «КРУГЛОГО СТОЛА» КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	177
Дубовская Ольга	
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ	181
Илюшина Анна	
ТРАНСФОРМАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ПРОФЕССИОГРАММЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА	184
Махмутова Елена	
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ФАКТОРЫ УСТОЙЧИВОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫГОРАНИЮ У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	187
Овчеренко Надежда	
АНГЛИЙСКИЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТА-МЕДИКА: КРАТКИЙ ОБЗОР ФОРМ ВНЕАУДИТОРНОЙ РАБОТЫ	192
Полякова Ирина	
ПЕДАГОГ КАК ИСТОЧНИК МОТИВАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ	194
Соколова Евгения	
СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ	200
Банул Ксения	
СОДЕЙСТВИЕ ТРУДОУСТРОЙСТВУ ВЫПУСКНИКОВ КАК ОДИН ИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО - ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА	204
Главчева Алёна	
СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ФОНДА ТУРЕЦКОЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМАНДЫ - T3 VAKFI	207
Gülünay Oksana, Burak Altıntaş	
ПУТИ ИНТЕГРАЦИИ СЕТЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МЕЖДУ УНИВЕРСИТЕТАМИ РОССИИ И КЫРГЫЗСТАНА	211
Жакшылыков Бекжан	
ИТОГОВОЕ ОЦЕНИВАНИЕ ДЕТЕЙ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ	213
Златовчена Анжела, Влах Мария	



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА Кузнецов Захар	218
РОЛЬ МЕНТОРСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ АТО ГАГАУЗИЯ Кулева Татьяна	221
Г. ПИРАМОВИЧ О РОЛИ УЧИТЕЛЯ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ Липская Ольга	227
POSSIBILITIES OF THE DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF FORMING THE PATRIOTIC CULTURE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS Логинова Анна	230
РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕФЕРИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ Мальшева София	235
ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА ОРГАНОВ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ Осетрова Валерия	238
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Панчева Марина	241
ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ: ФОРМЫ И ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ Рамазанова Назгуль	246
ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГАГАУЗСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИДЕЙ С.И. ГЕССЕНА Янчогло Евгения	249
5.2. PSİHOLOGIYA / 5.2. PSİHOLOGIE/ 5.2. PSYCHOLOGY/ 5.2. ПСИХОЛОГИЯ	
THE HEURISTIC POTENTIAL OF POST-TRAUMATIC GROWTH CONCEPTS IN PSYCHO-CORRECTION WORK Svitlana Hanaba	254
ON THE USE OF THE NASH EQUILIBRIUM IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF UKRAINE Shved Vadym V., Omelchenko Olena V.	258
BLAMAREA VICTIMEI" ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR ÎN MEDIUL ONLINE Plătică Adina	261
UTA GĂGĂUZIA ÎN PERCEPȚIA TURIȘTILOR STRĂINI Pihurov Ecaterina	266
FAMILIA INTERCULTURALĂ: DINAMICI PSIHOSOCIALE ȘI TENDINȚE MODERNE Roșca Tatiana	269
ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА Акчиу Виктория	276



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОНСУЛЬТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ ПСИХОЛОГОМ И ПЕДИАТРОМ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ВО ВЗРОСЛУЮ ЖИЗНЬ Ганузин Валерий, Мозжухина Лидия, Маскова Галина	280
ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ О ФЕНОМЕНЕ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ Балбос Галина	283
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ И ПРИВЕРЖЕННОСТИ ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОДЕ ИХ АДАПТАЦИИ К УНИВЕРСИТЕТУ Ганузин Валерий, Мозжухина Лидия, Маскова Галина, Барабошин Александр	287
ПРОБЛЕМЫ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ТРАНЗИТИВНОМ ОБЩЕСТВЕ: СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД Кауненко Ирина, Хорозова Лариса	290
ОСОБЕННОСТИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ Кучеряну Стелла	295
РОЛЬ ПСИХИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГА В СОЗДАНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА Ковалева Елена	298
БУЛЛИНГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ Кёр Людмила	302
ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ТУРИСТОВ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА В СПОРТИВНОМ ПОХОДЕ Фокин Сергей, Фокин Артем	306
ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ СОЦИАЛЬНОГО СТРЕССА Бянова Ирина	309
ОСОБЕННОСТИ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ СЕМЬЯХ И СПОСОБЫ ИХ ГАРМОНИЗАЦИИ Ибришим Людмила	312
САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ Ольга Кирица	318
ПРОБЛЕМЫ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ: ПОКОЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ Подборски Анжела	324

5.3. DİSTİPLİNA DİDAKTİKASI
5.3. DIDACTICA DISCIPLINEI/
5.3. SUBJECT DIDACTICS
5.3. ДИДАКТИКА ДИСЦИПЛИНЫ

DEZVOLTAREA GÂNDIRII AFIRMATIVE A ELEVILOR ÎN PROCESUL INTERPRETĂRII OPEREI LITERARE Șchiopu Constantin	330
REPERE EPISTEMOLOGICE ALE METODOLOGIEI EDUCAȚIEI MORAL-RELIGIOASE LA ELEVI PRIN VALORIFICAREA PILDELOR MÂNTUITORULUI Dăscălescu Adrian	334
INCREASING THE COMPETITIVENESS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS GRADUATES ON THE LABOR MARKET THROUGH THE FORMATION OF SOFT SKILLS Bakhmat Natalia	336



КОНЦЕПЦИЯ ТРЕХУРОВНЕВОГО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ Булдык Георгий	342
ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ Дудогло Татьяна	345
КВЕСТ-ТЕХНОЛОГИЯ, КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ФИЗИКИ Дудогло Татьяна	349
УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ Ерофеева Рената, Усина Жанар, Кабылбек Айбек	352
НАБЛЮДЕНИЕ И ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕРОПРИЯТИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ Куртева Оксана	360
ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК НАСКРІЗНИХ УМІНЬ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ Мєлекєсцєва Наталія	364
ВНЕСОК СВІТЛАНИ СКВОРЦОВОЇ У СФЕРУ ПОЧАТКОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ Московчук Людмила	368
РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЕВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕМАТИЧНОГО КОНТЕКСТУ Олинець Тетяна	372
К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ Ткач Любовь, Левинтий Галина	376
ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ С УЧАЩИМИСЯ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП Чернышова Ольга	381
ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА - ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ВОССТАНОВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖАНИЯ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ Батяшова Ирина, Кривец Оксана, Темиргалиева Самал, Беркинов Нурлан	384
ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ХИМИИ Танасович Мария	388
ЧТЕНИЕ НАИЗУСТЬ – УДИВИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО Доброток Ольга, Сидорина Алина	391
СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ Кузнецова Валентина	394
ПОВЕСТВОВАНИЕ ПО КАРТИНЕ: КЛЮЧ К РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЕ Радион Нина	397



5.1. PEDAGOGİKA/
5.1. PEDAGOGIE/
5.1 PEDAGOGY/
5.1. ПЕДАГОГІКА

CZU 378.147.3

<https://orcid.org/0000-0001-7148-3343>

<https://orcid.org/0000-0001-7285-541X>

<https://orcid.org/0000-0002-6817-6681>

**IMPORTANȚA REZILIENȚEI PENTRU PROFESORII ȘI ELEVII CARE
UTILIZEAZĂ PREDAREA ȘI ÎNVĂȚAREA MIXTĂ ÎN EDUCAȚIA ÎN DOMENIUL
ȘTIINȚELOR, TEHNOLOGIEI, INGINERIEI ȘI MATEMATICII (STEM)**

Adăscăliței Adrian A.

profesor universitar, doctor în știința calculatoarelor, inginer
Universitatea Tehnică "Gh. Asachi", Iași, România
e-mail: adrian.adascalitei@academic.tuiasi.ro

orcid id: 0000-0001-7148-3343

Ianioglo Maria

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Comrat, mun. Comrat, RM
e-mail: maria.ianioglo@gmail.com

orcid id: 0000-0001-7285-541X

Velicova Tatiana

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Comrat, mun. Comrat, RM
e-mail: velicovatania@gmail.com

orcid id:0000-0002-6817-6681

Abstract. STEM graduates must face dynamic and complex changes and ongoing challenges that directly affect society, for which they are jointly responsible. Consequently, STEM education requires skills that enable future graduates to cope with sudden crises and disruptions in society. These skills are generally referred to as resilience. Important: defining and classifying resilience-related skills in STEM education, such as flexibility, adaptability or dealing with uncertainty. Resilience-related skills are considered necessary in the field of STEM education.

Keywords: resilience, risk assessment and management, STEM curriculum.

Introducere

Articolul este o sinteză a unor lucrări de pedagogie STEM, publicate de către organizații profesionale ingineresti internaționale cu care AGIR (Asociația Generală a Inginerilor din România) are relații de bună colaborare, din care menționăm: SEFI (Société Européenne pour la Formation des Ingénieurs), IGIP (International Society for Engineering Education), ABET (Accreditation Board for



Engineering and Technology), IEEE (Institute of Electrical and Electronics Engineers), ASME (American Society of Mechanical Engineers), a.s.o.

Pentru USAID (Agenția Statelor Unite pentru Dezvoltare Internațională), reziliența este capacitatea oamenilor, gospodăriilor, comunităților, țărilor și sistemelor de a atenua, de a se adapta și de a se recupera de la șocuri și stres într-un mod care reduce vulnerabilitatea cronică și facilitează dezvoltarea.

Reziliența este o competență esențială de studiu în Educația STEM.

Având în vedere schimbarea rapidă a tehnologiilor și practicilor STEM, se dorește ca absolvenții să aibă competența necesară pentru a se adapta la incertitudinile locului de muncă. Lucrarea prezintă curriculum-ul STEM în care se promovează învățarea rezilienței. Educatorii în STEM trebuie să creeze metode pentru dezvoltarea rezilienței, care să includă evaluarea și managementul responsabil al riscurilor în educația pentru etică și dezvoltare durabilă.

Având în vedere faptul că schimbările climatice cresc frecvența dezastrilor naturale, cum ar fi inundațiile și uraganele, îngrijorarea cu privire la riscurile globale este în creștere și există o mare cerere pentru soluții durabile, interdisciplinare. Analiza riscului în sine nu este suficientă pentru a proteja infrastructurile amenințate de evenimente perturbatoare emergente. Infrastructurile necesită soluții care solicită pregătirea pentru un răspuns adecvat și revenirea la starea normală.

Reziliența descrie capacitatea unui sistem de a face față perturbărilor bruște, de a învăța din ele și de a fi adaptiv.

Întrucât în profesiile STEM absolvenții desfășoară o activitate de colaborare, complexă, care necesită perspectivă socio-tehnică, societală și de sistem, acești absolvenți trebuie să facă față schimbărilor dinamice, provocărilor și problemelor complexe continue care afectează direct societatea, pentru care sunt responsabili. Astfel, este nevoie de o descriere mai detaliată a competențelor pe care absolvenții STEM ar trebui să le aibă, care să depășească cunoștințele și abilitățile tehnologice de bază și, de asemenea, se concentrează pe adaptarea la schimbare și complexitate.

Structura conceptuală a educației pentru reziliență este derivată din teorie cu scopul de a defini și clasifica competențele legate de reziliență în educația STEM, cum ar fi flexibilitatea, adaptabilitatea și gestionarea incertitudinii. Arătăm cum acest cadru poate fi aplicat pe cadrele existente, cum ar fi Syllabus-ul CDIO, ABET, EUR-ACE

CDIO, Conceive Design Implement Operate, (Concepe Proiectare Implementare Funcționare). Inițiativa CDIO este un cadru educațional care subliniază fundamentele ingineriei stabilite în contextul conceperii, proiectării, implementării și exploatarei sistemelor și produselor din lumea reală. În întreaga lume, universitățile tehnice au adoptat CDIO ca cadru al planificării curriculare și al evaluării bazate pe rezultate. Abordarea CDIO utilizează instrumente de învățare activă, cum ar fi proiecte de grup și învățarea bazată pe probleme, pentru a înzestra mai bine studenții în inginerie cu cunoștințe tehnice, precum și abilități de comunicare și profesionale. În plus, Inițiativa CDIO oferă resurse pentru instructorii universităților pentru a-și îmbunătăți abilitățile de predare.

ABET (Accreditation Board for Engineering and Technology) este o organizație neguvernamentală care acreditează programe de învățământ postliceal în științe aplicate și naturale, informatică, inginerie și tehnologie.

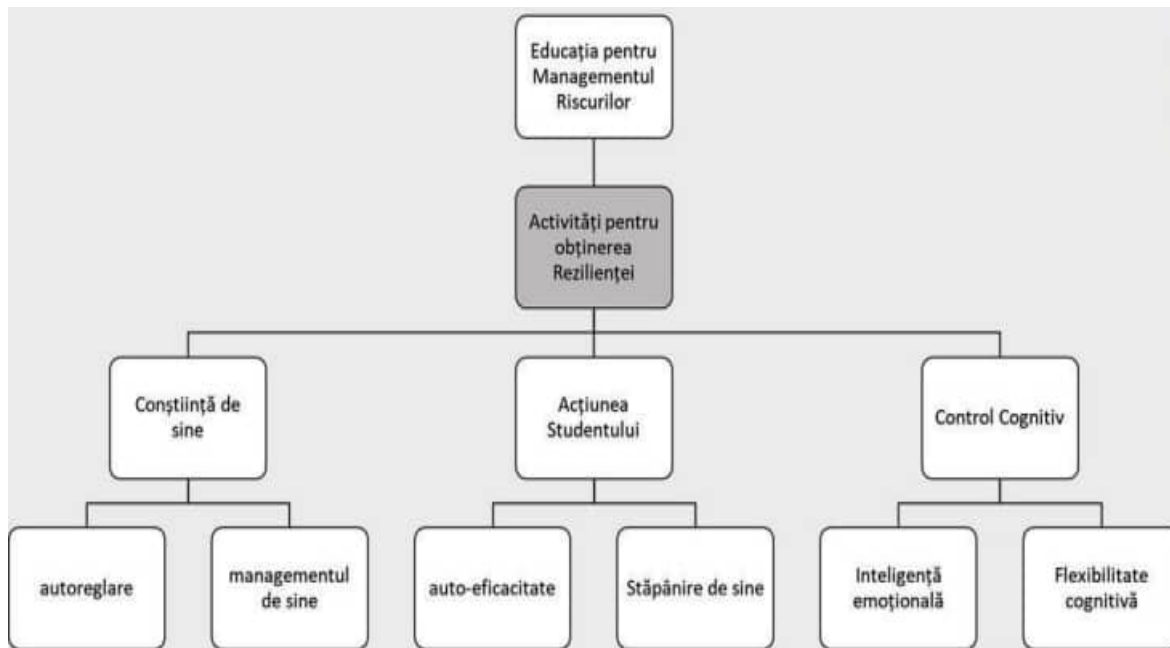


Fig. 1A. Interconexiunea dintre educația în managementul riscului și succesul Studenților EUR-ACE (Inginer Acreditat European) este un certificat de calitate acordat programelor de studii în Inginerie.

Conform lucrărilor [8; 7], analiza celor trei cadre a dus la atribuirea mai multor competențe legate de reziliență: Anticiparea, Adaptarea, Asumarea riscurilor, Pregătirea, Recuperarea, Răspunde, Reacționează, Transformare, Învățarea (din eșec), Recunoașterea/monitorizarea amenințărilor, Abordarea incertitudinii, Abordarea complexității, Dezvoltarea odată cu schimbarea, Gândirea sistemică.

Criteriile ABET conțin mai multe referințe la competențele legate de reziliență pentru categoria gândirii sistemice și rezolvarea de probleme complexe. Cu toate acestea, acestea în sine sunt insuficiente pentru a clasifica reziliența, deoarece abilitățile de a rezolva probleme complexe și doar gândirea sistemică nu le permit inginerilor să proiecteze sisteme rezistente, deoarece aspectele de adaptare, anticipare și învățare sunt, de asemenea, cruciale.

Cadrul EUR-ACE face diferența între abilitățile de licență și de master. În programele de licență, un accent puternic este pus pe rezolvarea problemelor complexe. La nivelul de master, studenții ar trebui să demonstreze capacitatea de a rezolva probleme complexe și nefamiliare, care pot fi, de asemenea, definite incomplet sau au specificații concurente. Atât studenții de licență, cât și cei de master trebuie să se angajeze în învățarea pe tot parcursul vieții și să se ocupe de managementul riscurilor și schimbării. În plus, studenții de la master trebuie să formuleze judecăți cu informații incomplete sau limitate, să gestioneze complexitatea și să dezvolte și să proiecteze produse sau sisteme noi și complexe.

Programa CDIO este, de asemenea, axată pe reziliență.

1. Definițiile Rezilienței

Reziliența este definită frecvent drept capacitatea ființelor umane de a se adapta într-o manieră pozitivă la situații nefavorabile.

Educarea și formarea studenților de științe STEM pentru a practica, aplica și dezvolta astfel de abilități de evaluare a riscurilor poate fi critică. Fig. 1A și Fig. 1B. ilustrează interconexiunile dintre educația de gestionare a riscurilor și succesul studenților în promovarea rezilienței și a comportamentul activ al Studentului.

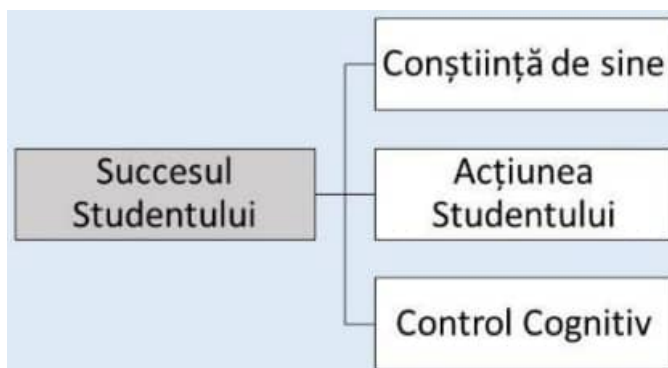


Fig. 1B. Interconexiunea dintre educația în managementul riscului și succesul elevilor

În ultimii ani au apărut discursuri, definiții și publicații în creștere cu privire la reziliență. Reziliența își găsește aplicație în mai multe discipline, cum ar fi fizică, chimie, ecologie, psihologie, geografie sau inginerie. Reziliența a evoluat ca o abordare de a studia și înțelege sistemele adaptive complexe și comportamentul lor ca răspuns la perturbații (surprinzătoare).

Întrucât sistemele socio-ecologice, cum ar fi orașele, sunt caracterizate de multe interacțiuni între oameni și mediul lor, complexitatea și schimbarea sunt inerente acestor sisteme. Există patru factori care caracterizează reziliența în sistemele socio-ecologice: învățarea să trăiești cu schimbare și incertitudine, cultivarea diversității în diferitele sale forme, combinarea diferitelor tipuri de cunoștințe pentru învățare și crearea de oportunități pentru autoorganizare și conexiuni transversale între domenii. Este important să se facă diferența între rezistență și robustețe.

Reziliența se referă la recombinarea structurilor și proceselor evaluate, reînnoirea sistemului și apariția de noi concepte și soluții. În acest sens, reziliența oferă capacitate de adaptare care permite o dezvoltare continuă, ca o interacțiune adaptivă dinamică între susținere și dezvoltare odată cu schimbarea. În consecință, reziliența este un concept dinamic bazat pe gândire și perspective interdisciplinare.

2. Analiza și gestionarea riscurilor

Articolele citate propun o abordare a educației STEM considerând definitoriu un cadru conceptual pe baza analizei și managementul riscurilor: Anticiparea și Identificarea, Estimarea și Evaluarea, iar în final Planificarea Atenuării Riscului.

adoptat în această pedagogie este prezentat în Fig. 2. Acest lucru se realizează printr-un proces de anticipare și identificare a riscurilor, estimare și evaluare a impactului și planificare pentru atenuare.

1) *Anticiparea și identificarea riscurilor.* În această etapă se efectuează analize pentru a anticipa și identifica orice riscuri potențiale. Nu se limitează în principal la riscurile tehnice. Astfel de riscuri sunt identificate printr-o analiză a durabilității care include emisii de mediu, societale și tehnico-economice. Studenții sunt, de asemenea, încurajați să analizeze riscurile personale care ar putea avea un impact asupra angajamentului lor în proiect și, prin urmare, asupra progresului lor. Aceasta include estimarea măsurilor de sănătate și siguranță și implicațiile acestor măsuri asupra activităților lor zilnice de învățare în campus și acasă.

2) *Estimarea și evaluarea impactului.* În această etapă se estimează impactul care ar putea fi cauzat de un risc potențial și, dacă este posibil, se evaluează. Estimarea și evaluarea riscurilor sunt analizate pe baza relației dintre magnitudine și frecvență, prin care probabilitatea producerii unui eveniment este evaluată în raport cu magnitudinea acestuia. Evaluarea gravității daunelor și a probabilității ca acestea să se producă este esențială pentru următoarea fază, și anume planificarea atenuării.

3) *Planificarea atenuării.* După identificarea riscurilor potențiale și evaluarea impactului acestora, faza critică este planificarea atenuării. În această etapă, studenții sunt încurajați să planifice atenuarea riscurilor pe baza relației magnitudine-frecvență.

4) *Revizuirea pentru identificarea riscului potențial.* În timp ce se evaluează impactul pentru planificarea măsurilor de atenuare, este esențial ca riscurile să fie revizuite periodic pentru a permite identificarea timpurie a riscurilor potențiale care apar.

Acest lucru este deosebit de important pentru riscurile cu magnitudine mare sau frecvență ridicată. De exemplu, deși probabilitatea ca studenții să-și piardă schițele lucrării lor ar putea fi minimă, amploarea impactului este mare și poate fi foarte semnificativă.

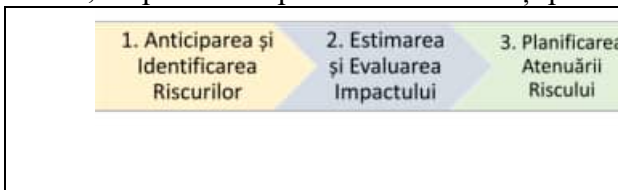


Fig. 2. Abordarea Educației absolvenților STEM pe baza analizei și managementului riscurilor



Fig. 3. Procesul de revizuire periodică pentru identificarea riscurilor potențiale care apar

În funcție de natura riscurilor, un plan de atenuare eficient ar putea acorda prioritate reducerii probabilității ca un risc să se întâmple sau chiar să împiedice apariția acestuia în primele instanțe.

Cu toate acestea, acolo unde acest lucru nu este posibil, planurile de atenuare ar putea ajuta la identificarea măsurilor de reducere a amplitudinii impactului.

Mai există încă o etapă: Fig. 3. Procesul de revizuire periodică pentru identificarea riscurilor potențiale care apar.

3. Caracteristicile pedagogice ale rezilienței

Pedagogia rezilientă, bazată pe auto-determinare, include strategii practice de predare pentru a depăși distanța, perturbările și distragerile.

În pedagogia orientată spre acțiune, cursantul se află în centrul experienței de învățare și i se dă întreaga responsabilitate pentru învățarea sa, hotărând ce va fi învățat și cum va învăța.

Conceptul pedagogic operațional de reziliență reprezintă capacitatea „actorilor educației” de a înfrunta deficiențele, individuale și colective, care apar în condiții critice la nivel de activități și situații pedagogice desfășurate în cadrul unor „procese reziliente”, individuale și colective.

În contextul învățării, competența de reziliență este identificată cu „a fi pregătit, dispus și capabil să se blocheze la învățare și să învețe în moduri diferite”. Aceasta este considerată a fi o competență de învățare puternică, deoarece „indivizii rezistenți vor fi mai înclinați să facă față provocărilor de învățare a căror rezultat este incert, să persistă în învățare în ciuda confuziei sau frustrării temporare și să-și revină după eșecuri și eșecuri”.

Pe lângă conștientizarea și reglementarea de sine, s-a demonstrat că contextualizarea agenției rezistente la învățare în ceea ce privește autonomia cursantului favorizează dezvoltarea simțului, curiozității critice și adaptabilității.

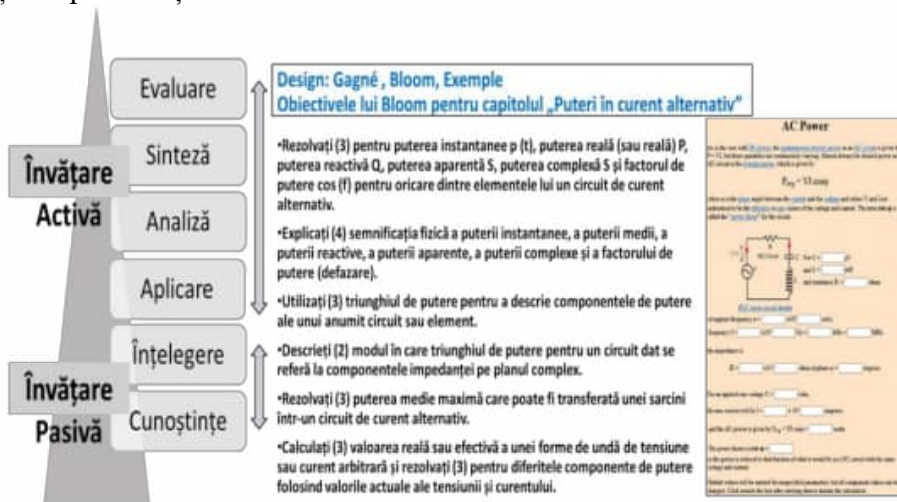


Fig. 4A. Utilizarea taxonomiei Bloom în educația pentru managementul riscului

4. Instruirea absolvenților STEM pentru managementul riscurilor

Reziliența este capacitatea de a gestiona adversitatea și schimbarea fără a compromite bunăstarea viitoare.

Interesul reînnoit pentru învățarea digitală activă creează oportunități de schimbare pentru integrarea educației privind gestionarea riscurilor în curriculumul de științe STEM.

Cele nouă etape ale Instruirii ale lui Gagné:

1. Captarea atenției;
2. informarea elevilor cu privire la obiective;
3. stimularea noțiunilor învățate anterior;
4. prezentarea conținutului;
5. furnizarea de "îndrumare în timpul procesului de învățare";
6. obținerea performanței / prin activitate practică;
7. furnizarea unui feedback;
8. evaluarea și certificarea performanțelor;
9. îmbunătățirea fixării cunoștințelor și a transferului de competențe pentru activități specifice la locul de muncă)

0. Titlul lecției

1. Obiectivele lecției

2. Introducere. Cunoștințe anterioare necesare pentru a finaliza și înțelege lecția

3. Dicționar de termeni noi

4. Exemple 1. (Text, imagini)

5. Exemplul 2. (Unele video-audio)

6. Exemple 3. (Recomandări)

7. Informații (tip wiki dicționar)

8. Verificarea cunoștințelor: teste

9. Tema cu 1 exemplu. Cu indicație: inițial ascuns. Apoi (cu Click!) Vizibil.

10. Referințe bibliografice

Fig. 4A. Utilizarea celor nouă evenimente de instruire ale lui Gagné în educația pentru managementul riscului

Instruirea studenților STEM privind evaluarea și gestionarea riscurilor, dezvoltarea abilităților de reziliență individuală a studentului este de o importanță vitală.

Acest lucru se datorează faptului că dezvoltarea unei astfel de abilități transferabile poate permite unui absolvent STEM să se adapteze la natura în schimbare rapidă a locului de muncă.

În conformitate cu cadrul taxonomiei lui Bloom pentru abilitățile cognitive, implicarea în aplicarea, analiza, sinteza riscurilor este esențială pentru a permite tranziția eficientă a învățării de la procesul clasic de achiziție, înțelegere la aplicarea cunoștințelor, analiza și evaluarea implicațiilor și impactului.

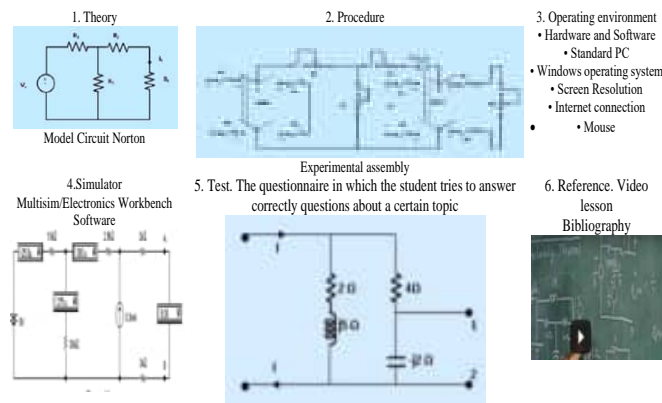


Fig. 4B. Utilizarea celor nouă evenimente de instruire ale lui Gagné în educația pentru managementul riscului

În Fig. 4A. este prezentată învățarea eficientă a gestionării riscurilor folosind taxonomia Bloom.

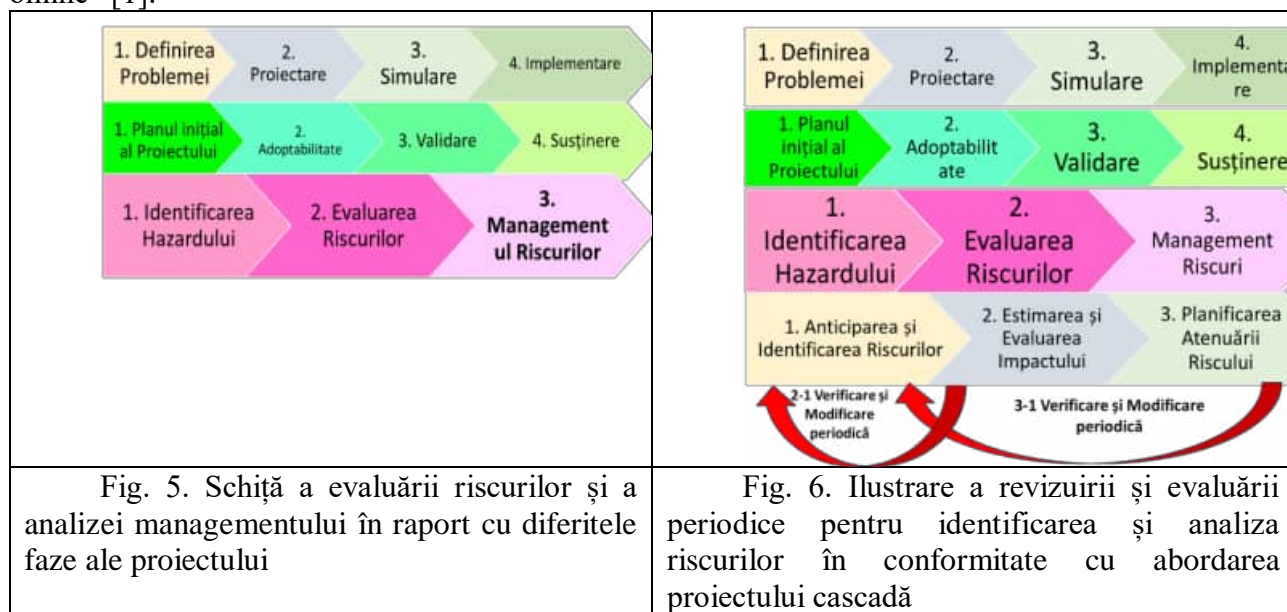
În Fig. 4B. este prezentată utilizarea celor nouă evenimente de instruire ale lui Gagne în educația pentru managementul riscului.

În Fig. 4C. este prezentat un experiment virtual ca exemplu: Verificarea teoremei Norton. Simulare.

În timp ce înțelegerea fundamentelor teoriilor, politicilor și reglementărilor de gestionare a riscurilor poate avea loc printr-un proces de învățare caracterizat prin înțelepciune, prudență și judecată bună, conștientizarea eficientă a gestionării riscurilor necesită implicarea cursanților prin gândire ierarhizat organizată.

Educatorul oferă studenților sfaturi ocazionale, asistență și corecție, permițându-le, în același timp, să exploreze un domeniu în mod independent sau interacționând între ei.

Acest lucru poate fi realizat și în sistemul de ”predare și învățare hibridă” (Blended Teaching and Learning), și utilizând ”experimente folosind simulări pe calculator și/sau laboratoare virtuale online” [1].



5. Gestionarea riscurilor pentru proiecte studențești individuale

Pedagogia discutată aici a fost introdusă pentru proiecte individuale studențești, prin care studenții au fost încurajați să efectueze evaluarea riscurilor și gestionarea riscurilor potențiale care ar putea apărea pe parcursul proiectului lor individual.

Printre alte rezultate ale învățării, studenților li se cere să demonstreze abilități eficiente de planificare și management al proiectelor. Acest lucru a permite oportunitatea de a infuza conștientizarea managementului riscurilor prin procesul de planificare a proiectului.

Proiectele individuale studențești, care iau parte la procesul de evaluare și gestionare a riscurilor, trebuie să adopte o abordare în cascadă prin patru faze principale.

O schiță a evaluării riscurilor și a analizei managementului în legătură cu diferitele faze ale proiectului este prezentată în Fig. 5.

4) *Implementarea simulării*: odată ce designul a fost validat și datele de validare au fost capturate și susținute direcția proiectului, apoi se trece la implementarea proiectului. Această etapă este de departe cea mai importantă etapă, astfel încât gestionarea eficientă a riscurilor este esențială.

În conformitate cu abordarea proiectului cascadă, riscurile sunt identificate, evaluate și gestionate.

Cu toate acestea, au fost încurajate revizuirile periodice pentru a identifica noi riscuri care ar fi putut apărea în timpul proiectării, simulării sau implementării, dar care nu au fost anticipate în faza inițială de planificare.

Fig. 6. prezintă o indicație privind alinierea revizuirii periodice pentru identificarea și anticiparea riscurilor în diferitele faze ale proiectului.

Concluzii

Necesitatea inevitabilă de integrare a evaluării riscurilor și a educației manageriale este evidentă din literatura existentă.



Dezvoltarea învățării eficiente a necesitat introducerea educației de gestionare a riscurilor în curriculum-ul de științe STEM într-un mod care să angajeze cursanții dincolo de dobândirea și înțelegerea cunoștințelor.

Această lucrare de sinteză susține în continuare că evaluarea riscurilor și educația în managementul riscurilor pot avea un rol cheie în dezvoltarea capacității de reziliență, atunci când sunt extinse dincolo de preocupările clasice privind sănătatea și siguranța.

Acest lucru oferă, de asemenea, o experiență de învățare antreprenorială. Acesta din urmă are o importanță vitală pentru a dota absolventul de științe STEM cu setul de competențe care i-ar permite să adopte tehnologiile și practicile, aflate în evoluție și schimbare rapidă.

Sunt introduse noi tehnologii ale informației și comunicațiilor pentru a îmbunătăți învățarea independentă/autonomă în contextul Societății Informaționale care urmează să fie introduse în Învățământul STEM.

Îmbunătățirea calității educației prin diversificarea conținuturilor și metodelor și promovarea experimentării, inovației și bunelor practici sunt obiectivele strategice ale universităților tehnice în educație.

Deoarece absolvenții de științe STEM vor trebui să facă față schimbărilor tot mai mari și problemelor complexe, sunt necesare competențe care să depășească cunoștințele tehnice pure.

O posibilă abordare poate fi descrisă prin gândirea rezilienței pentru a promova abordarea schimbării și incertitudinii în ceea ce privește crearea de sisteme rezistente.

În această lucrare, au fost prezentate definiții relevante ale rezilienței. Pe de o parte, acest cadru poate fi utilizat pentru a examina cercetările existente cu privire la competențele bazate pe reziliență pentru a determina în ce măsură acestea sunt considerate relevante în contextul educației STEM. În plus, cadrul poate fi un punct de plecare pentru implementarea acestor competențe în programele de învățământ STEM.

Bibliografie:

1. Adrian A. Adăscăliței, "Some contributions to the foundation of the e-Learning Pedagogy", *International Conference on Virtual Learning*, ISSN 2971-9291, ISSN-L 1844-8933, vol. 18, pp. 195-206, 2023. Disponibil: <https://doi.org/10.58503/icvl-v18y202316>.
2. Al Arefi, M. S. "Resilience Agency in Engineering Education." *2022 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*. IEEE, 2022.
3. Berthoud, L., Lancaster, S. A., & Gilbertson, M. A. (2021, September). Designing a resilient curriculum for a joint engineering first year. *SEFI European Engineering Education Conference*. European Society for Engineering Education (SEFI).
4. Contreras, Santana, et al. "Bridging the praxis of hazards and development with resilience: A case study of an engineering education program." *International Journal of Disaster Risk Reduction* 42 (2020): 101347.
5. Hollnagel, Erik, David D. Woods, and Nancy Leveson, eds. *Resilience engineering: Concepts and precepts*. Ashgate Publishing, Ltd., 2006.
6. Scharte, Benjamin. Educating engineers for resilience. *CSS Policy Perspectives*, 2019, 7.3.
7. Winkens, A.-K., Engelhardt, F., & Leicht-Scholten, C. (2023). Resilience-Related Competencies In Engineering Education – Mapping Abet, Eur-Ace And Cdio Criteria. European Society for Engineering Education (SEFI). DOI: 10.21427/B7ZX-QS66.
8. Winkens, A., and C. Leicht-Scholten. "Resilience as a Key Competence in Engineering Education–Development of a Conceptual Framework." *complexity* 3 (2021): 4.
9. Woods, David D. "Four concepts for resilience and the implications for the future of resilience engineering." *Reliability engineering & system safety* 141 (2015): 5-9. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ress.2015.03.018>.



CZU 37.091.214

<https://orcid.org/0009-0005-1249-6263>

MODELE DE FUNDAMENTARE ALE CURRICULUMULUI

Cristea Sorin

profesor universitar, doctor Emerit
Universitatea din București, România
e-mail: sorincristea3@yahoo.com
orcid id: 0009-0005-1249-626

Abstract. This article reveals the historical approach to curriculum theory. The author presents various models of the curriculum, demonstrates their defining features. At the same time, the curricular paradigm is characterized.

Keywords: curriculum. fundamental models of the curriculum, curricular paradigm.

Istoria pedagogiei moderne și postmoderne (contemporane) confirmă existența unor *modele de curriculum* determinate de paradigmele consacrate (*psihocentristă, sociocentristă, tehnocentristă, curriculară*) și condiționate de *ideologiile pedagogice* promovate în politica educației, la diferite intervale de timp în contextul unor sisteme de învățământ reprezentative în plan comunitar (european, mondial).

Modelele identificate au în vedere *curriculumul* conceput la nivelul liniei de continuitate dintre construcția proiectului curricular (*designul curricular*) și realizarea acestuia în context pedagogic și social deschis (*dezvoltarea curriculară*). Au ca sferă de referință fundamentarea curriculumului la toate nivelurile sistemului și ale procesului de învățământ, care implică reforma sistemului de învățământ, planul de învățământ, programele / manualele / auxiliarele școlare, proiectele de activitate ale profesorului.

În teoria și practica educației și a instruirii sunt reprezentative următoarele *modelele de fundamentare a curriculumului*:

a. Modelul *academic*. Este centrat pe produsele superioare ale culturii, validate social (arta; religia, filozofia; științele logico-matematice, ale naturii, socioumane; tehnologia), mediate și transpuse pedagogic la nivel de arii curriculare și de discipline de învățământ).

b. Modelul *experiențial*. Este centrat pe experiența de învățare a educatului dobândită în context comunitar informal, valorificată în proiectarea educației / instruirii, organizate formal și nonformal

c. Modelul *psihocentrist*. Este centrat pe resursele și cerințele psihologice ale educatului / elevului, cognitive (empirice, raționale) și noncognitive (afective, motivaționale, volitive, caracteriale).

d. Modelul *sociocentrist*. Este centrat pe resursele și cerințele care susțin reconstrucția societății din diferite perspective politice, reflectate teoretic (pedagogic) și ideologic, la nivel de politică a educației

e. Modelul *tehnologic / tehnocentrist*. Este centrat asupra resurselor și cerințelor oferite de evoluția metodologiei educației / instruirii, aplicată la nivel de *pedagogie prin obiective* (concrete, / operaționale) și de *învățare prin condiționare*.

Paradigma curriculară confirmă importanța *modelului academic*, care nu exclude, ci presupune valorificarea laturilor pozitive existente în cadrul celorlalte modele de fundamentare a curriculumului, concepute la nivelul liniei de continuitate dintre construcția curriculumului (*designul curricular*) și realizarea sa în context deschis (*dezvoltarea curriculumului*).

Modelele de fundamentare a curriculumului din perspectivă istorică și teoretică

În istoria pedagogiei moderne și postmoderne (*moderne recente, contemporane*) pot fi identificate mai multe *modele de fundamentare a curriculumului* conceput: a) ca proiect pedagogic superior, centrat asupra finalităților educației și ale instruirii; b) la nivelul liniei de continuitate dintre



curriculumul construit (ca *design curricular*) și *curriculum realizat* în context pedagogic și social deschis (ca *dezvoltare curriculară*).

Modelele de fundamentare a curriculumului prezentate și sub formula de *modele teoretice* sau *modele conceptuale* sunt: a) *determinate de paradigmele* lansate în epoca istorică *modernă* (paradigma: *psihocentristă, sociocentristă*) și *postmodernă* (paradigma: *tehnocentristă, curriculară*); b) *condiționate de ideologiile pedagogice* promovate în politica educației, care pun accent pe diferite laturi al *proiectului curricular*, considerate prioritare în anumite contexte sociale (culturale, politice, economice, comunitare etc.) [9].

Modelele de fundamentare a curriculumului în anii 1960-1970

Sunt promovate la nivel de: „*curriculum: umanist; reconstrucționist social, tehnologic, academic*” [21; 22; 27].

Modelul de curriculum umanist este centrat asupra *moștenirii culturale clasice*, apreciată pentru resursele sale formative superioare în plan rațional și afectiv, motivațional și caracterial, valorificate de elevi sub îndrumarea unui „profesor natural și autentic”.

Modelul de curriculum reconstrucționist social este centrat pe valorificarea relației dintre *conținuturile curriculare* și *dezvoltarea socială* abordată din diferite perspective (liberală, ecologică, neomarxistă, futorologică...), deschisă spre „noile educații”.

Modelul de curriculum tehnologic este centrat pe valorificarea *instruirii programate* (Skinner) adaptată la cerințele educației în „era informației computerizate”, susținută de „pedagogia prin obiective” (operaționale) care tinde spre *învățarea deplină* („mastery learning”).

Modelul de curriculum academic este centrat pe valorificarea conținuturilor validate cultural, bazate pe cunoștințe esențiale transpuse didactic în spiritul *pedagogiei constructiviste, structuralist-genetice* (Piaget) și *socio-culturale* [1].

Aceste *modele de curriculum*, confirmate în timp, reflectă o anumită „ideologie a curriculumului” care angajează o abordare subiectivă a *structurii curriculumului* centrată asupra unor componente considerate prioritare: obiectivele determinate socio-cultural (*modelul academic*) sau comportamental (*modelul tehnologic*); conținuturile culturale clasice (*modelul umanist*), contextul social, comunitar, politic și economic (*modelul reconstrucționist social*). Pe acest fond, în literatura de specialitate, unele *modele* sunt reluate în formule precum: *curriculumul umanist clasic; curriculumul progresivist*, centrat pe elev; *curriculumul reconstrucționist*, centrat pe „formarea unui bun cetățean, purtător al progresului comunității”; *curriculumul instrumentalist* centrat asupra formării elevului ca viitor adult.

Modelele de fundamentare a curriculumului în anii 1970-1990

Sunt orientate asupra relației dintre „*educație și curriculum*”, raportată la „maniera generală de abordare a curriculumului” (birocratică, academică, tehnologică) la nivel „*macroeducativ* și (mai ales) *microeducativ*” [28].

Modelul de curriculum birocratic este centrat asupra elaborării documentelor *curriculare*: fundamentale (planul de învățământ) și operaționale (programele și manuale școlare), prezentate la nivel de „*curriculum-mostră*”, unic, obligatoriu [12; 20].

Modelul de curriculum academic este centrat asupra cunoștințelor validate *cultural* transpuse didactic în documente curriculare, în manieră științifică (pedagogică, epistemologică), prin participarea specialiștilor din învățământul universitar și cercetarea fundamentală, cu obiective care vizează formarea „elevilor teoretici” sau a „elevului mediu”.

Modelul de curriculum tehnologic este centrat asupra planificării instruirii în condiții de „inginerie a educației” sau de „analiză de sarcină, pas cu pas” [16] și de *organizare pedagogică*: operațională / comportamentală [27]; cognitivă [13]; constructivistă, structuralist genetică [23] și socio-culturală [1]; *practică*, prin „medii speciale sigur amenajate și protejate [19], prin tehnici speciale de *mediere, consultare, justificare, argumentare, feed-back și feed-before*.

Modelele de fundamentare a curriculumului în pedagogia contemporană

Sunt determinate pe baza unor „interpretări delimitative postmoderniste” care evidențiază posibilitatea de construcție a curriculumului prin: „dezvoltare a proceselor cognitive; tehnologie;



autoactualizare; reconstrucție socială; raționalism academic [5; 17].

Modelul de curriculum centrat pe „dezvoltarea proceselor cognitive valorifică opera lui Bruner care construiește o teorie a instruirii bazată pe „știința curriculumului” focalizată asupra unor obiective psihologice pentru selectarea *cunoștințele de bază* „necesare formării ulterioare a unor largi arii de competențe”.

Modelul de curriculum centrat pe tehnologie valorifică studiile lui Gagné elaborate la nivel de „design instrucțional” (sau de „inginerie didactică”) de tip *curricular* care integrează „un set de cunoștințe practice” subordonate unor *obiective* care vizează dobândirea de deprinderi intelectuale (și psiho-motorii), informații logice și strategii cognitive *de bază* susținute prin atitudini socio-afective pozitive.

Modelul de curriculum centrat pe autoactualizare valorifică „experiența fiecărui elev care permite „dobândirea autonomiei și dezvoltarea armonioasă” în acord cu obiectivele educației și instruirii realizabile în context *formal* și *nonformal*, „nu doar în cadrul programului școlar zilnic”.

Modelul de curriculum centrat pe reconstrucția socială valorifică tendința de evoluție a școlii ca „o instituție a schimbării sociale” care conturează „imaginea unei societăți radical diferite de cea prezentă” anticipată prin *obiectivele* și *conținuturile* instruirii și strategiile de *predare-învățare-evaluare* adoptate, care „oferă elevului mijloacele și instrumentele adaptării într-un câmp social instabil”.

Modelul de curriculum centrat pe raționalismul academic valorifică funcția primordială a școlii tradiționale „de transmitere a patrimoniului de cultură al omenirii”, mediat pedagogic special pentru a putea construi „structura disciplinei”, prin relaționarea *cunoștințelor de bază* adaptate la caracteristicile fiecărei vârste psihologice și școlare, cu deschideri interdisciplinare care stimulează „*învățarea în și pentru contexte diverse de viață*”.

Modelele de fundamentare a curriculumului confirmate în „Dicționarul actual al educației”

Evidențiază continuitatea existentă între „*tipurile de curriculum*”, validate în *epoca istorică modernă* și *postmodernă (contemporană)*, confirmate epistemologic la nivel de *modele de curriculum* [10, pp. 322 -323].

Modelul de curriculum clasic este centrat asupra „moștenirii culturale” (artistice, filozofice, științifice, tehnologice), validată social în plan comunitar (universal și național), transpusă didactic în „materiile școlare de bază”, construite disciplinar cu deschideri multiple spre interdisciplinar necesare pentru „cunoașterea faptelor esențiale” și a valorilor colective proprii unui *bun cetățean*.

Modelul de curriculum behaviorist este centrat asupra comportamentelor elevului, observabile și evaluabile în cadrul activității didactice (lecției etc.) prin tehnologii specifice elaborate de „pedagogia prin obiective” *concrete*, care valorifică *instruirea programată* bazată pe *condiționare* angajată la nivel de *învățare deplină* („mastery learning”).

Modelul de curriculum structural-disciplinar este centrat asupra „temelor fundamentale” ale „disciplinei de origine” (academică), *mediate pedagogic* la nivelul materiei școlare, în funcție de *vârsta psihologică* și *socială* (școlară) a elevilor și de *experiența de învățare* dobândită (în context formal și nonformal, dar și informal).

Modelul de curriculum cognitivist este centrat asupra capacității elevilor „de a construi *propriile cunoștințe* în funcție de ceea ce ei știu deja”, cu valorificarea operațiilor intelectuale (concrete și formale) determinate structuralist-genetic (Piaget) sau accelerate *socio-cultural* [1].

Modelul de curriculum experiențial este centrat asupra a „ceea ce trăiește elevul singur sau în grupuri mici în cadrul proiectelor realizate în cooperare” pe baza experienței cognitive și noncognitive a elevilor dobândite informal, dar și nonformal și formal, care poate stimula învățarea autonomă, desfășurată în raport cu „interesele și problemele *reale* ale elevilor”.

Modelele de fundamentare a curriculumului concentrate în istoria pedagogiei contemporane

Sunt identificate în funcție de teoriile și ideologiile pedagogice promovate în epoca istorică modernă și postmodernă care determină valorificarea a trei „tipuri de curriculum”: *tradițional / clasic*,



empiric-rațional, reconceptualist [24].

Modelul de curriculum tradițional, devenit *clasic* valorifică *Raționalul* elaborat de R.W. Tyler (1949), centrat asupra scopurilor și obiectivele instruirii) dezvoltat în diferite variante care încurajează „modelul birocratic” exersat și afirmat „ca o orientare progresistă”;

Modelul de curriculum empiric-rațional, bazat pe „aplicarea metodelor științelor sociale la teoria și cercetarea curriculumului”, valorifică studiul educației și al instruirii din perspectiva mai multor discipline de învățământ [29].

Modelul de curriculum reconceptualist, bazat pe „o metateorie sau o filozofie a științei” susține elaborarea și perfecționarea *curriculumului* din perspectiva critică a *valorilor* angajate în emanciparea politică a educației și a instruirii [24].

Modelele de fundamentare a curriculumului din perspectivă postmodernă

Sunt multiplicat continuu pe fondul valorificării *modelului rațional* de proiectare a instruirii construit de R.W.Tyler care implică: a) definirea *scopurilor* (generale) și a *obiectivelor* concrete ale instruirii, elaborate la nivelul interdependenței dintre cerințele *educatului*: psihologice (definite în termeni de „comportamente cognitive”) și sociale (conținuturile solicitate și validate de societate); b) *experiențele de învățare* care susțin procesul de însușire a cunoștințelor de bază; c) *metodele de organizare a experiențelor de învățare*; d) *evaluarea finală* realizată în acord cu criteriile integrate în structura scopurilor și obiectivelor comunicate la începutul activității.

Modelul de curriculum bazat pe ierarhizarea obiectivelor valorifică *taxonomia obiectivelor psihologice* (cognitive, psihomotorii) (Bloom) și construcția pedagogică (didactică) definită la nivel de *design instrucțional* (Gagné-Briggs).

Modelul de curriculum bazat pe „logica educației”, realizată la nivelul conexiunii dintre: a) proiectarea corectă a finalităților (în plan general, particular, concret); b) selectarea conținutului *curricular* centrat asupra *cunoștințelor de bază* în acord cu finalitățile proiectate; c) organizarea resurselor informaționale (ale programelor școlare) ale elevilor (cognitive și noncognitive) și didactico-materiale (spațiul și timpul pedagogic), necesare în *instruirea* modulară și integratoare (intradisciplinar, interdisciplinar etc.) susținută prin strategii și metode adecvate de *predare- învățare-evaluare* [18].

Modelul de curriculum bazat pe organizarea-planificarea optimă a instruirii valorifică *deciziile manageriale* de tip: a) *deliberativ*, în funcție de scopuri – experiențe de învățare – conținuturi realizate metodic și evaluate continuu, formativ [29]; b) *deductiv*, în funcție de liniile de politică a educației, trasate în sistemele de învățământ „centralizate”; c) *interactiv*, în funcție de intervențiile factorilor de politică a educației raportate la inițiativa profesorilor și ale comunității [27]; d) *constructivist*, în funcție de resursele cognitive ale învățării valorificate optim, psihologic și didactic (prin acțiuni, imagini concentrate sau grafice; simboluri / concepte, judecăți, raționamente [1]

Modelul de curriculum bazat pe reconceptualizare valorifică „studiul experienței educaționale” (individuale / biografice, autobiografice; sociale / comunitare, culturale, politice, economice, artistice, filozofice, teologice), realizat prin metoda asociațiilor libere, desfășurate din perspectivă: a) *istorică*, „prin observarea modului de funcționare a trecutului” și *prospectiv*, prin „imaginarea viitorului”; b) *analitică*, „prin descrierea prezentului prin intermediul conceptualizării”; c) *sintetică*, prin „realizarea unei imagini integratoare a condițiilor trecute, prezente și viitoare conceptualizate într-un tot unitar” [24].

Modelul de curriculum bazat pe valorificarea resurselor angajate în procesul de formare a aptitudinilor cognitive, în *context* predominant: a) *psihologic, structuralist-genetic* (inteligenta: preoperațională, operațională: concretă și formală) [23]; b) *socio-cultural*, prin calitatea „eșafodajului” dintre educator și educat, orientat în „zona proximei dezvoltări” [1]; c) condiționat de *inteligențele multiple* (logico-matematică, verbală, experimentală, interpersonală, intrapersonală, psiho-motrică; artistică, spirituală etc.) care favorizează reușita în învățare pe diferite căi alternative [13; 14].

Modelul de curriculum matrice bazat pe valorificarea *relației transformative*, dintre profesor și elev realizată prin *cooperare* și de *autoorganizare* a proiectului de educație / instruire, *desfășurat*



într-o ordine *flexibilă* necesară în conceperea scopurilor și obiectivele în raport de cerințele elevilor și ale mediului comunitar, cu *adaptabilitatea* conținuturilor la experiențele de învățare ale elevilor, stimulată prin *metode creative* și de *evaluare* permanentă a rezultatelor, apreciate calitativ [11].

Modelul de curriculum integrat bazat pe „*abordarea ecosistemică*” a conținuturilor instruirii valorificate la nivelul legăturii dintre disciplinele școlare, în context social deschis (economic, civic, cultural, comunitar etc.) [25; 26], pe diferite „*trepte de integrare curriculară*” dezvoltate în condiții de: a) *monodisciplinaritate* (prin inserție și armonizare); b) *multidisciplinaritate* (prin corelare și juxtapunere); c) *interdisciplinaritate* (prin construcție centripetă și centrifugă); d) *transdisciplinaritate* (prin fuziune) [1; 2; 4; 24].

Concluzie

Paradigma curriculară confirmă importanța *modelului de curriculum fundamentat academic*. Valoarea sa pedagogică și socială este demonstrată prin *capacitatea superioară* de:

a) *reflectare constructivă a produselor superioare ale culturii* (arta; religia, filozofia; științele: logico-matematice, ale naturii, socioumane; tehnologia), confirmate istoric la nivel universal și național, *mediate pedagogic* în funcție de vârsta psihologică a *educaților* (elevilor, studenților) și de contextul social, comunitar (universal și național);

b) *deschidere activă și interactivă* spre resursele pedagogice viabile oferite de celelalte *modele de curriculum* reprezentative (*experiențial, psihocentrist, sociocentrist, tehnologic*), dezvoltate *proactiv*, dincolo de *ideologiile* promovate direct sau indirect, implicit sau explicit.

Bibliografie:

1. Bruner, Jerome, S., Pentru o teorie a instruirii, 1966, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1970.
2. Burden, Robert; Williams Marion (eds.), Thinking truth the curriculum, Routledge, London, 1998.
3. Cornbleth, Catherine, Curriculum in Context, Routledge, London, 1990.
4. Ciolan, Lucian, Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar, Editura Polirom, Iași, 2008.
5. Crețu, Carmen, Teoria curriculum-ului educațional și conținuturile educației, Editura Universității „Al.I. Cuza” Iași, Iași, 1999.
6. Cristea, Sorin, Dicționar Enciclopedic de Pedagogie, vol. I, A-C, Didactica Publishing House, București, 2015.
7. Cristea, Sorin, Construcția teoriei generale a curriculumului la nivel de știință pedagogică fundamentală, în Tribuna învățământului, Nr. 2, Serie nouă, Februarie, 2020, pp. 82-89.
8. Cristea, Sorin, Argumente în cercetarea curriculumului, în Tribuna Învățământului, Nr. 8-9, Serie nouă, August - Septembrie 2020, pp. 98-105.
9. Cristea, Sorin, Concepte fundamentale în pedagogie, vol. 13, CURRICULUM, Didactica Publishing House, București, 2023.
10. Dictionnaire actuel de l'éducation, 3-e édition, direction éditoriale, Legendre, Renald, Guérin, Montréal, 2005.
11. Doll, William, E., A post-modern perspective of curriculum, Teachers College Press, New York, 1993.
12. Doyle, Walter, Curriculum and Pedagogy, în Jackson, Philip W., (Ed.), Handbook of Research on Curriculum, McMillan, New York, 1992.
13. Gagné, Robert, M., Condițiile învățării, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1975.
14. Gagné, Robert, M.; Briggs, Leslie, J., Principii de design al instruirii, trad., Editura Didactică și Pedagogică, București, 1977.
15. Goodlad, John, I., Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice, McGraw-Hill, New York, 1979.
16. Goodlad, John, I., Introduction Curriculum as Field o Study, în Arich Lewy (ed.), International Encyclopedia of Curriculum, Pergamon Press, Oxford, 1991.



17. Eisner, Elliot W.; Vallance, Elizabeth, *Conflicting Conceptions of Curriculum*, Mc.Curtchan Publishing Corporation, Berkley California, 1974.
18. Hirst, P.H.; Peters, R.S., *The logic o education*, Routledge & Kegan Paul, 1970.
19. Jackson, Philip W., (Ed.), *Handbook of Research on Curriculum*, McMillan, New York, 1992
20. Kliebarrd, Herbert M., *Bureaucracy and Curriculum Theory*, în Arno A. Bellack and Herbert M. Kliebard (Eds.), *Curriculum and Evaluation*, McCutchen, Berkeley, 1971.
21. McNeil, John, D., *Curriculum a Comprehensive Introduction*, Harper Collins Publisher, Los Angeles, 1966.
22. Niculescu, Mariana, Rodica, *Curriculum educațional. Concepte fundamentale – Principii operaționale – Modalități de acțiune*, Editura Pro Humanitate, București, 2000.
23. Piaget, Jean, *Psihologie si pedagogie. Răspunsurile marelui psiholog la problemele învățământului*, Editura Didactică și Pedagogică, București, 1972.
24. Pinar, William, F., *Currere: Toward reconceptualization*, în *Curriculum theorizing. The reconceptualists*, Mc.Cutchan, Berkeley, 1975
25. Pinar, William, F., *What Is Curriculum Theory ?*, Routledge, London, New York, 2004.
26. Pinar, William, F.; Reynolds, William, M.; Slatery, Patrick; Taubman, Peter, M., *Understanding Curriculum: An Introduction to the Studiu of Historiacal and Contemporary Curriculum Discourses*, Peter Lang Publishing, New York, 1995, 2001, 2006.
27. Skilbeck, Maurice, *School-Based Curriculum Development*, în Walton, J., Welton J. (eds.), *Rational Curriculum Planning*, Ward Lock Educational, 1976.
28. Ungureanu, Dorel, *Educație și Curriculum*, Editura Eurostampa, Timișoară, 1999.
29. Walker, Decker, *A Naturalistic Model for Curriculum Development*, în *School Review*, nr. 80 (1), 1971.

CZU 376.01

<https://orcid.org/0000-0001-9096-621X>

<https://orcid.org/0009-0004-5940-2298>

LEADERSHIPUL EDUCAȚIONAL INCLUZIV: DESCHIDERI ȘI OPORTUNITĂȚI

Goraș-Postică Viorica

doctor habilitat în pedagogie, profesor universitar
Universitatea de Stat din Moldova, mun. Chișinău, RM

e-mail: viorica.goras-postica@usm.md

orcid id: 0000-0001-9096-621X

Turceac Svetlana

doctor, post-doctorandă
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM

e-mail: inversia.school@gmail.com

orcid id: 0009-0004-5940-2298

Abstract. Our study includes highlights drawn from a longitudinal qualitative research conducted within a postdoctoral program on the universal competencies needed for school managers and teaching staff working in an inclusive school. Based on national and international normative acts, inclusive leadership should fall within the parameters of quality education, respecting the rights of children with special educational needs and ensuring their effective integration into society.

Keywords: inclusive education, inclusive leadership, inclusive educational environment, open and tolerant attitude, educational partnerships.



Introducere. Sistemul de învățământ actual nu integrează eficient în grădiniță, școală, universitate, dar și în societate, în general, copiii/studentii/adulții cu cerințe educaționale speciale (CES). Odată cu creșterea constantă a numărului acestora, iar statistica ne relevă contant această tendință, adaptarea socială insuficientă a copiilor cu CES va reprezenta o piedică serioasă în dezvoltarea societății. În plus, va adăuga o povară semnificativă asupra bugetului statului, deoarece construirea și funcționarea instituțiilor educaționale și sociale corecționale specializate necesită investiții financiare considerabile. Pentru a rezolva sau minimiza aceste consecințe negative, pe termen lung, este necesar să se dezvolte un mecanism de includere maximă a acestei categorii de copii în societate. Soluționarea acestei probleme în cadrul sistemului educațional începe cu promovarea ideilor de incluziune, incluziunea maximă a copiilor cu nevoi educaționale speciale în școlile de învățământ general. Cu toate acestea, în acest sens, nu este suficient să se țină cont doar de caracteristicile arhitecturale ale școlii incluzive, ci și să se rezolve problema principală - pregătirea cadrelor didactice și manageriale care să dețină competențe în organizarea unui mediu educațional incluziv. Astăzi, astfel de profesioniști sunt destul de puțini, după noi, deoarece sistemul existent de formare inițială și continuă a cadrelor didactice și manageriale nu dispune de instrumente practice suficiente pentru a rezolva astfel de probleme. Competențele, dar și motivația managerilor școlari, promovarea și implementarea unui leadership incluziv, în crearea condițiilor pentru educația inclusivă necesită îmbunătățiri în domeniul bazei normative corespunzătoare, a mediului de dezvoltare și a activității metodic-manageriale cu toate categoriile de angajați în domeniul dat.

Actualitatea și contextul cercetării. Actualitatea problematicii cercetate impune realizarea unei analize cuprinzătoare a programelor educaționale destinate dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și manageriale. Obiectul analizei noastre a fost reprezentat de programele Centrului Educațional PRO DIDACTICA (Chișinău), Universității de Stat din Tiraspol (Chișinău), ONG-ului "Dezvoltare" (Tiraspol), Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, reprezentat de Centrul de formare continuă și leadership. Toate programele parcurse de manieră analitică de noi, reprezintă aspecte importante în dezvoltarea competențelor profesionale ale specialiștilor din domeniul educației în general și a celei incluzive, în particular. Cu toate acestea, din cele patru centre de perfecționare enumerate, doar în programele de formare continuă ale Centrului Educațional PRO DIDACTICA (Chișinău), acreditate de ANACEC, există un curs separat privind problematica educației incluzive. Acest lucru demonstrează dificultatea cercetării orientate către formarea și dezvoltarea sistemică a competențelor pedagogice ale cadrelor didactice și managerilor dintr-o perspectivă universală în ceea ce privește organizarea procesului educativ comun cu diferite categorii de copii.

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice și manageriale din învățământul secundar general al Republicii Moldova reclamă necesitatea unui set de competențe în domenii specifice de activitate în domeniul educației incluzive. Printre aceste competențe se numără: selectarea și distribuirea conținutului curricular și a strategiilor de învățare, în funcție de potențialul cognitiv și de caracteristicile individuale ale elevilor, prevenirea și rezolvarea conflictelor, promovarea unei atitudini tolerante și acceptarea diferitor puncte de vedere, organizarea spațiului fizic conform cerințelor ergonomice, precum și în conformitate cu caracteristicile individuale și nevoile de învățare și dezvoltare ale elevilor, dar și multe altele [3, 4].

Leadership incluziv: aspecte normative și practice. Actele normative internaționale și naționale, dar și practica din mai multe țări arată că crearea școlilor accesibile și deschise pentru educația incluzivă, cunoscută și sub denumirea de educație "integrată" va contribui la adaptarea socială a copiilor cu nevoi speciale de dezvoltare. De asemenea, acest lucru contribuie la dezvoltarea independenței acestor copii și a autonomiei lor. Ca rezultat, atitudinea față de ei ca persoane cu drepturi depline se schimbă, copiii obișnuiți devin mai toleranți și învață să respecte ceilalți oameni. Deși avem ani buni de la adoptarea primei declarații mondiale în acest sens, Declarația privind principiile, politica și activitatea practică în domeniul educației pentru persoanele cu nevoi speciale, adoptată la 10 iunie 1994, la "Conferința Mondială asupra Educației pentru persoanele cu nevoi speciale: Acces și Calitate" în Salamanca, Spania, la nivel mondial și național există încă multe



probleme, bariere de tot felul. În acest document se face apel către toate statele să creeze "școli pentru toți". Acestea sunt școli care adună toți copiii, luând în considerare diferențele lor individuale, iar procesul de învățământ se adaptează nevoilor individuale [Cf.6]. În al doilea punct al Declarației, se afirmă că fiecare copil are dreptul la educație și trebuie să aibă posibilitatea de a obține și menține un nivel acceptabil de cunoștințe, iar "persoanele cu nevoi speciale în domeniul educației trebuie să aibă acces la educație în școlile obișnuite, care trebuie să le creeze condiții bazate pe metode pedagogice orientate, în primul rând, către copii, în vederea satisfacerii nevoilor acestora" [6, p.36].

Liniile directoare UNESCO sunt deosebit de utile pentru managerii și cadrele didactice din țara noastră, chiar dacă în „în ultimii 20 de ani, nivelul de educație în aceste regiuni, printre cel mai înalt din lume, a crescut simțitor. Ratele de abandon s-au redus în jumătate; două treimi din sistemele de educație au adoptat o definiție a incluziunii care cuprinde mai multe grupuri marginalizate (...) tranziția către incluziune este departe de a fi completă ” [2, pag.2]

În Codul Educației al Republicii Moldova (2014, actualizat în 2023), există capitolul 6 „Învățământul pentru copiii și elevii cu cerințe educaționale speciale. Educația incluzivă”, art.32-35, se explicitează foarte bine conceptele generale și direcțiile politice oficiale, managerii și cadrele subliniază utilitatea și funcționalitatea generală a acestora. Vom cita un singur articol (32), în acest sens: „Învățământul pentru copiii și elevii cu cerințe educaționale speciale este parte integrantă a sistemului de învățământ și are drept scop educarea, reabilitarea și/sau recuperarea și incluziunea educațională, socială și profesională a persoanelor cu dificultăți de învățare, de comunicare și interacțiune, cu deficiențe senzoriale și fizice, emoționale și comportamentale, sociale.” [1].

Implementarea educației incluzive în practica școlară solicită de la manager o înaltă înțelegere a transformării mediului de dezvoltare a școlii în condiții și necesități adecvate pentru persoanele cu cerințe educaționale speciale. Până de curând, lipsa pregătirii managerilor în vederea organizării unui proces educațional complet pentru copiii cu caracteristici speciale de dezvoltare a reprezentat o piedică semnificativă în crearea unui mediu educațional fără obstacole și accesibil.

Astăzi însă în mediile școlare și academice universitare, insistăm asupra conceptului avansat de leadership incluziv, care constituie sinergia educației incluzive și a leadership-ului de tip transformațional, al cărei componentă este. Acest tip de leadership, aflat la început de promovare și implementare, reclamă competențe interculturale și abilități de influență axiologică, academică interpersonală. Este reglementat în politicile internaționale UNESCO ca necesitate de îmbinare a practicilor eficiente de leadership și a incluziunii în instituțiile de învățământ de toate tipurile, începând cu educația obligatorie, continuând cu cea universitară și terminând cu cea a adulților (de-a lungul și de-a latul vieții). O clasă incluzivă permite progresul academic al tuturor elevilor/studentilor, luând în considerare specificul psihosocial și particularitățile individuale de studiu și relaționare, integrare în grupul de referință. Toți elevii/studentii ar trebui încurajați să participe la toate activitățile academice și sociale din mediul universitar. Sarcinile de la seminare și de la lucrul individual să fie la maximum diferențiate, chiar individualizate. Toți subiecții de învățare beneficiază din punct de vedere social și academic de pe urma incluziunii, aceasta promovând, în primul rând, stima de sine la toți, inclusiv încrederea în potențialul lor. Adaptarea resurselor, spațiului și a mijloacelor didactice pentru cei care au nevoie de sprijin (de exemplu, materiale tipărite, audio, video, în diferite limbi, mese adaptate, spații etc.) colaborarea dintre profesori și alți profesioniști din cadrul instituției, facultății, departamentelor, în ceea ce privește practicile incluzive sunt premise elementare cu greutate în contextul dat.

La nivel oficial-normativ, standardele profesionale ale managerilor școlari presupun un proces continuu de creștere a calificării și reprofilare profesională a conducătorilor cu scopul de a se conforma competențelor necesare pentru organizarea unui proces de învățământ modern și calitativ. În situația actuală, apare necesitatea dezvoltării competențelor profesionale, iar principalul obiectiv al programelor de dezvoltare profesională a managerilor este extinderea cunoștințelor despre baza normativă a educației incluzive, înțelegerea instrumentelor pentru procedurile de monitorizare a pregătirii cadrelor didactice în vederea eficientizării implementării educației incluzive, acceptării și evaluării posibilităților de transformare a componentei arhitecturale a școlii într-un mediu fără



obstacole.

Referitor la programul de dezvoltare profesională a managerilor educaționali în domeniul incluziunii, pe care l-am aplicat în cercetarea noastră post-doctorală [6], trebuie menționat că în conținutul acestuia se cuprind bazele normative-legale ale educației incluzive, o revizuire a practicilor internaționale în domeniul educației incluzive, istoria dezvoltării incluziunii în țările europene, precum și proceduri de monitorizare a pregătirii profesorilor pentru implementarea incluziunii și posibilitățile de transformare a mediului arhitectural al instituției educaționale.

Formarea în cadrul acestui program s-a desfășurat la nivelul învățământului superior, având ca obiective analiza unor abordări teoretice și conceptuale pentru transformarea mediului educațional în direcția incluziunii și dezvoltarea competențelor de management și leadership ale participanților la procesul educațional, legate de organizarea educației incluzive. Ca unități de conținut a fost divizată în patru secțiuni: bazele teoretice ale educației incluzive; formarea pedagogică pentru implementarea educației incluzive; dezbateră cerințelor privind echipamentul mediului arhitectural al instituției educaționale care implementează modelul de educație incluzivă și evaluarea achizițiilor formabililor.

Atunci când vorbim despre un "mediu fără bariere", plecăm de la premisa că instituția educațională modernă trebuie să fie pregătită, inclusiv din punct de vedere arhitectural, să educe copii cu diferite capacități funcționale: cu probleme ale aparatului locomotor, cu deficiențe de vedere, cu probleme de auz și alte caracteristici de sănătate. Cu toate acestea, în realitate, aproape toate școlile (în cazul nostru vorbim de regiunea transnistreană, unde s-a desfășurat cea mai mare parte a cercetării) sunt complet inaccesibile pentru persoanele cu dificultăți de deplasare: nu sunt echipate cu rampe sau lifturi necesare, lipsește echipamentul necesar pentru lucru cu copiii cu deficiențe de auz, vedere, vorbire etc. [Cf. 5,6].

Potrivit opiniei profesorilor din școlile în care deja învață astfel de copii, acesta este principalul criteriu pentru o educație confortabilă în școala de masă. Cu privire la practica implementării unui "mediu fără bariere" și la recomandările privind crearea acestuia, vom reitiera cerințele pentru mediul arhitectural al instituției educaționale care implementează un model educațional incluziv, care au fost analizate de noi pe baza normelor de proiectare și construcție a clădirilor și structurilor publice accesibile cetățenilor cu mobilitate redusă, pe baza experienței specialiștilor din diferite țări.

Menționăm că școala nu este doar un spațiu educațional, ci îndeplinește și funcția de mediu cultural. Un mediu arhitectural bine organizat în școală servește ca un factor educativ puternic în dezvoltarea unei atitudini tolerante față de persoanele cu nevoi speciale, contribuie la dezvoltarea competențelor transversale ale absolvenților, îi învață să aprecieze valoarea asemănarilor și diferențelor dintre membrii grupului, să stabilească un echilibru între interesele personale și cele de grup și formează toate aspectele ale responsabilității civice. Toate clădirile și construcțiile utilizate de persoanele cu dizabilități trebuie să aibă cel puțin o intrare accesibilă pentru acestea, care, dacă este necesar, ar trebui să fie echipată cu o rampă sau alt dispozitiv care să permită accesul la nivelul de intrare în clădire sau la primul etaj. Cerințele privind accesibilitatea mediului în sălile de clasă sunt, de asemenea, impuse în următoarele aspecte: dimensiunile deschiderilor ușilor pentru intrarea în încăperi; organizarea unei rute fără obstacole (ținând cont de accesul, manevrabilitatea și întoarcerea scaunului cu roțile), conectând: intrarea în sala de clasă; zona fără obstacole a locurilor speciale pentru elevi; locul la tablă; zona cu panouri de prezentare, rafturi cu materiale vizuale și materiale didactice; echipament special (de compensare) pentru locurile speciale pentru elevi; sistemele de asistență individuală în deplasare și fixarea corpului în timpul șederii; echipamentul tehnic suplimentar și capacitatea de a-l controla (iluminatul natural și artificial, schimbul de aer, sistemele de informații și comunicații) [Cf.5,6]. Doar prin intermediul unor măsuri complexe de adaptare este posibil să se asigure accesul fără obstacole pentru persoanele cu capacități fizice limitate. Aceasta nu va duce doar la eliminarea barierelor, ci și la asigurarea confortului și securității în timpul deplasării persoanelor cu capacități limitate.

O parte importantă a organizării învățământului incluziv o reprezintă Centrul de resurse (CREI), or, prezența acestuia permite furnizarea de asistență psihopedagogică, desfășurarea de activități individuale și de grup pentru educație și extindere a drepturilor și posibilităților, precum și



organizarea de activități recreative și jocuri la nivelul instituției de învățământ. CREI-ul este o subdiviziune a instituției preșcolare sau a celei de învățământ general, creat pe baza deciziei administrației instituției de învățământ, avizate de administrația locală a educației. Decizia de a crea un Centru de Resurse trebuie să se bazeze pe rezultatele evaluării necesităților instituției, inclusiv pe evaluarea inițială și complexă a dezvoltării copiilor.

Cu privire la personalul didactic, acesta urmează să aibă dorință și deschidere de a adopta principiile educației incluzive, leadership-ul incluziv insistă ca acestea să se pregătească în mod responsabil pentru elaborarea planurilor individuale de instruire (PEI); să poată recurge la diferite forme de prezentare a materialelor didactice; să conștientizeze necesitatea îmbunătățirii competențelor profesionale prin interacțiunea cu colegii într-un mediu educațional deschis; să cunoască actele normative specifice privind numărul de copii cu nevoi educaționale speciale într-o clasă cu incluziune completă; să colaboreze cu serviciile specializate care oferă ajutor atât copilului, cât și profesorului, ca să valorifice în mod adecvat principiile desfășurării lecțiilor incluzive. Implicarea copilului cu nevoi speciale în toate tipurile de activități, atât educaționale, cât și extrașcolare, va contribui la formarea unei atitudini egalitare față de el, dar în același timp, ca și față de o persoană care poate avea nevoie de ajutor și susținere. Crearea unei astfel de atmosfere în clasă și în școală depinde de profesori și administrație, într-un cuvânt de implementarea leadership-ului incluziv.

Cu privire echipa de administrație a școlii, aceasta, pe lângă recunoașterea și înțelegerea relevanței educației incluzive, va asigura respectarea bazei normative și a suportului material și tehnic pentru procesul educațional incluziv; va îmbunătăți calitatea documentației respective. De asemenea, va avea în vizor permanent creșterea nivelului de competență al tuturor profesorilor care implementează programe de educație incluzivă; va dota și asigura activitatea unui Centru de resurse, având, cel puțin, un specialist în domeniul educației incluzive, iar la toate evenimentele de formare pentru profesori este necesar un modul de instruire privind incluziunea.

În parteneriatul cu părinții, este deosebit de important dezvoltarea unei atitudini pozitive față de filosofia educației incluzive și față de persoanele cu nevoi speciale; căutarea celor mai eficiente metode de implicare a tuturor părinților în procesul educațional; îmbunătățirea interacțiunii cu părinții prin claritate și transparență în informare. Or, procesul de activitate în educația incluzivă trebuie să fie divers, nu doar din partea instituțiilor educaționale, ci și din partea societății, a mass-media prin informarea publicului despre beneficiile acestui tip de învățare pentru copii. Combaterea stereotipurilor existente la părinți cu privire la faptul că un copil cu CES este extrem de negativ și pentru totdeauna și cultivarea toleranței și a răbdării la părinți în interacțiunea atât cu copiii cu nevoi educaționale speciale, cât și cu copiii cu dezvoltare obișnuită, de asemenea devin priorități în practicarea leadership-ului incluziv.

Concluzii și perspective. Există o mare nevoie de educație incluzivă în întreaga Republică Moldova, inclusiv în regiunea transnistreană, iar unele școli demonstrează pași eficienți în transformarea caracteristicilor arhitecturale ale școlilor pentru a acoperi nevoile unui număr larg de copii în procesul educațional. Rămânem la convingerea împărtășită de experții UNESCO, precum că incluziunea în educație reprezintă o detașare de discriminare. Nici ritmul, nici traseul specific acestei tranziții nu pot fi dictate; fiecare societate își are propriul traseu, diferit. Dar societățile pot învăța în baza schimbului de experiență la toate nivelurile, prin intermediul rețelelor de profesori și al comunităților de învățare sau al platformelor naționale, regionale și globale. Oportunitățile de dialog politic ar trebui valorificate la maximum în contextul orientării sistemelor de educație către aprecierea și celebrarea diversității.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova, Chișinău, 2014, 2023. Disponibil: https://www.Llegis.md/cautare/getResults?doc_id=138917&lang=ro#. Accesat: 10.02.2024
2. Incluziune și educație. Toți înseamnă toți. Raport global de monitorizare a educației. Europa Centrală și de Est, Caucazul și Asia Centrală. Sumar, 2021. Disponibil:



https://unesdoc.unesco.org/in/rest/annotationSVC/Attachment/attach_upload_6df1c647-2213-425d-8342-25b359e9fef2. Accesat: 3.02.2024

3. Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Chișinău, 2018. 9 p. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_de_competenta_profesionala_ale_cadrelor_didactice_din_invatamantul_general.pdf. Accesat: 26.01.2024

4. Standardele de competență profesională ale cadrelor manageriale din învățământul general. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova, Chișinău, 2016. 9 p. Disponibil: https://mecc.gov.md/sites/default/files/standarde_cadre_manageriale.pdf Accesat: 21.01.2024

5. Turceak, S. Școala incluzivă. punțile încrederii între inimile noastre. Tiraspol: Teslein, 2021. 200 p. ISBN 78-9975-3499-7-0.

6. Турчак, С., Теория и методология развития универсальных компетенций инклюзивного образования у педагогов и менеджеров общеобразовательной школы. Chișinău, 2023. 187 p. ISBN 978-9975-3328-8-0.

CZU 37.013

<https://orcid.org/0000-0001-5408-9504>

CULTURA UNIVERSITARĂ - UN PATTERN VALORIC ȘI ATITUDINAL

Țărnă Ecaterina

doctor habilitat în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM
e-mail: tarna.ecaterina@upsc.md
orcid id: 0000-0001-5408-9504

Abstract. In this article, various ideas are analyzed regarding university culture as a value and attitudinal pattern. The concept of university culture is related to institutional culture, as any organization, regardless of whether it belongs to the public or private sector, has the imprint of a value and attitudinal pattern. With certainty, we develop in a certain culture, we form in a certain cultural horizon, so we are, at the same time, creators and receivers of culture. In this sense, teaching staff must know and recognize the pedagogical values promoted by university culture and, at the same time, actively participate in the creation of new values and attitudes in that environment.

Keywords: pattern, culture, university culture, values, pedagogical values; attitudes, the development of non-conflictual attitude.

În condițiile societății contemporane aflate într-o continuă schimbare în care mediului universitar i se cere un grad mare de flexibilitate și dinamism, este necesară o apropiere mai mare între cele trei dimensiuni noționale: *cultură, valori și atitudini*. Aceasta implică o repartizare a activităților nobile, ceea ce implică *promovarea unui pattern comun valoric și atitudinal*, întrucât „nici o cultura nu poate exista fără societate, așa cum, nici o societate nu poate exista fără cultură. Fără cultură, n-am mai fi deloc umani, în sensul general al termenului. N-am avea un limbaj în care sa ne exprimăm, n-am poseda simțul conștiinței de sine, iar capacitatea noastră de gândire sau de judecată ar fi extrem de limitată”, după cum ne atenționează Giddens [5, p. 26].

Cultura universitară este analizată ca un sistem deschis, care interacționează în permanență cu mediul social, adaptându-se sau previzionând schimbările propuse de societate, dar care în același timp, fiind compusă din membrii organizației respective, este un tot unitar complex și dinamic, acționând pe mai multe niveluri, de la cercetări științifice până la formări profesionale, având scopul creșterii eficienței organizaționale. În special, problematica definirii provine din natura complexă conceptuală și din diversitatea sensurilor sub care apare în literatura de specialitate. În sens modern,



Edward B. Tylor (1832-1917) definește cultura ca fiind „acel complex întreg care include cunoștințele, credințele, artele, morala, legile juridice, obiceiurile și alte aptitudini și deprinderi dobândite de om ca membru al societății” [apud 3, p. 102]. Majoritatea autorilor de specialitate au încercat să ofere un răspuns la întrebarea: Ce este cultura?, de aceea, definițiile culturii pot fi analizate din punctul de vedere al celor trei direcții: *trecut, prezent și viitor*. Astfel, conform autorului S. Chelcea, în prezent, s-a generalizat sensul anglosaxon al termenului de cultură, cu multiplele sale nuanțe: *cultură superioară* (high culture), *cultură rafinată* (refined culture), *cultură elaborată* (elaborate culture), *cultură medie* (middle culture), *cultură serioasă* (serious culture), *cultură populară* (vulgar culture), *cultură joasă* (low culture). De asemenea, în literatura de specialitate se utilizează termenii: *cultură academică, cultură de specialitate, cultură muncitorească, cultură juvenilă, cultură de masă, cultură generală, cultură modernă, cultură postmodernă, cultură politică, cultură civică, cultură a democrației, cultură organizațională, cultură mass media, cultură online* etc., o adevărată „junglă conceptuală”, după cum afirmă B. Valde [apud 3, p. 103]. În general, o analiză mai atentă a definițiilor date noțiunii *cultură* conduce la ideea că există o confuzie de înțelegere a semnificației, iată de ce ne vom opri la unele explicații comprehensive, axându-ne pe dezideratul că din momentul ce cadrele didactice au un grad înalt de cultură, mediul respectiv o să transmită elementele acestei culturi ca pattern valoric și atitudinal asupra noilor generații. Prin urmare, *cultura universitară* este o caracteristică a unei comunități academice, nu doar a unui grup separat. În accepțiunea lui N. Goodman [4, p. 49], *cultura este tot ceea ce este învățat în cursul vieții sociale și transmis din generație în generație*.

Așa cum menționează autorii G. Pânișoară și I.O. Pânișoară [10, p. 72], în privința termenului cultură, ne confruntăm cu un spectru deosebit de extins de definiții, specificând că trebuie înțeleasă ca: „un sistem integrat al comportamentelor sociale, al modului de gândire și simțire învățat și transmis prin mecanisme nebiologice din generație în generație în cadrul societății. Cultura reprezintă ansamblul structurat al rezultatelor materiale și spirituale ale activităților de transformare și adaptare a mediului natural și social la nevoile, trebuințele și aspirațiile oamenilor.” De aici rezultă că absența culturii în mediul universitar are ca efect o excludere de la consumul social.

Conform teoriilor culturaliste, valorile și atitudinile formează „nucleul organizației”, adică un pattern valoric și atitudinal. Pe măsură ce „granița dintre bine și rău trece prin setul cultural pe care îl reprezentăm și îl propagăm”, după cum afirmă G. Hofstede și M. Minkov [7, p. 5], nu este o întâmplare că în majoritatea limbilor, *cultură* înseamnă „civilizație”, „cizelarea spiritului” și, mai cu seamă, rezultatele acestei cizelări, între care se numără *educația, arta și literatura* [Ibidem, p. 17].

Analizând diverse viziuni și direcții de cercetare, vom prezenta doar unele idei selectate din abordările culturaliste, subliniind rolul semnificativ acordat *valorilor pedagogice și atitudinii nonconflictuale*. Unora dintre acestea le-am atribuit o notă specifică, deoarece vizează aspecte teoretice concrete în demersul nostru, iar altora le-am dat o formulare generalizată pentru diverse situații profesionale, întrucât însăși „existența valorilor împărtășite dă tonul atitudinilor indivizilor din unitățile de învățământ”, după cum afirmă T. Bush [1, p. 195]. O asemenea interpretare solicită formarea unor scheme de raționament pozitiv (teoretice și practice), recomandând profesioniștilor să persevereze în promovarea culturii universitare ca pattern valoric și atitudinal

În lucrarea „Postmodernism și educație”, C. Ulrich precizează că „trecerea de la paradigma culturală a modernismului la paradigma postmodernistă aduce cu sine schimbări radicale în sistemele de valori” [15, p. 39], care, în viziunea noastră, suscită implicit și schimbări de atitudini. Fără doar și poate, ceea ce dorim să transmitem este felul în care asemenea schimbări pot fi realizate formativ, adică *să le transpunem ca pattern valoric și atitudinal*. Prin urmare, cunoașterea și recunoașterea valorilor pedagogice promovate de cultura universitară favorizează dobândirea profesionalismului, constituind împreună cu ansamblul normelor și principiilor morale, un ghid pentru buna organizare a mecanismelor implicate în exercitarea profesiei. De exemplu, universitățile pedagogice nu trebuie să fie doar un mediu de familiarizare a studenților cu valorile profesionale, ci trebuie să ofere *cursuri practice-aplicative de cunoaștere și recunoaștere a valorilor pedagogice ca surse de dezvoltare a atitudinii nonconflictuale*. De pe o asemenea poziție, studentul pedagog va demonstra o atitudine

nonconflictuală în momentul în care va fi format pentru a accepta necondiționat elevul, fiind convins că acesta are dreptul la propria atitudine, opinie, că nu este ignorat, respins, criticat distructiv, ceea ce este în concordanță cu viziunea lui Rousseau despre „dreptul de a lua o atitudine față de copil”, revenindu-i doar celui care „cunoaște valoarea copilăriei, ceea ce ține de nivelul cultural al pedagogului” [apud 13]. În același context, considerăm că valorile pedagogice au rolul de a împiedica unele derivate ale culturii deconstructiviste și individualiste ale timpului nostru, precum și transformarea culturii pedagogice în simpla practică metodologică. În acest context, subscriem și pentru *enculturație* ca la un proces prin care profesorul internalizează caracteristicile culturii, normelor și valorilor pedagogice în raport cu cele ale societății în care se naște și trăiește. Enculturația permite individului să devină funcțional în cadrul grupului la care aderă, ceea ce înseamnă că atât studentul, cât și profesorul trebuie să recunoască valorile pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale, formându-și conștiința colectivă coagulată ca pattern valoric și atitudinal.

Astfel, cultura universitară este cea care aduce o contribuție importantă la formarea societății postmoderne așa cum o dorim noi, umană, unită, orientată spre meritocrație, bazată de justiție socială etc. În acest sens, este bine cunoscută sintagma „omul potrivit la locul potrivit”, ceea ce semnifică integrarea reușită a persoanei în mediul sociocultural. Această expresie are o semnificație aparte în mediul universitar. Este cazul în care potențialul profesional poate fi valorificat eficient în scopul realizării anumitor finalități socioculturale. De asemenea, cultura universitară nu poate fi redusă doar la cunoașterea și însușirea unor norme sau convenții culturale, realizate și propuse de comunitatea academică, ci este parte majoră a ceea ce generic numim cultura morală și profesională a pedagogului.

Din literatura cercetată de noi, vom remarca doar câteva dintre multiplele funcții exercitate de cultură, considerate importante pentru demersul nostru.

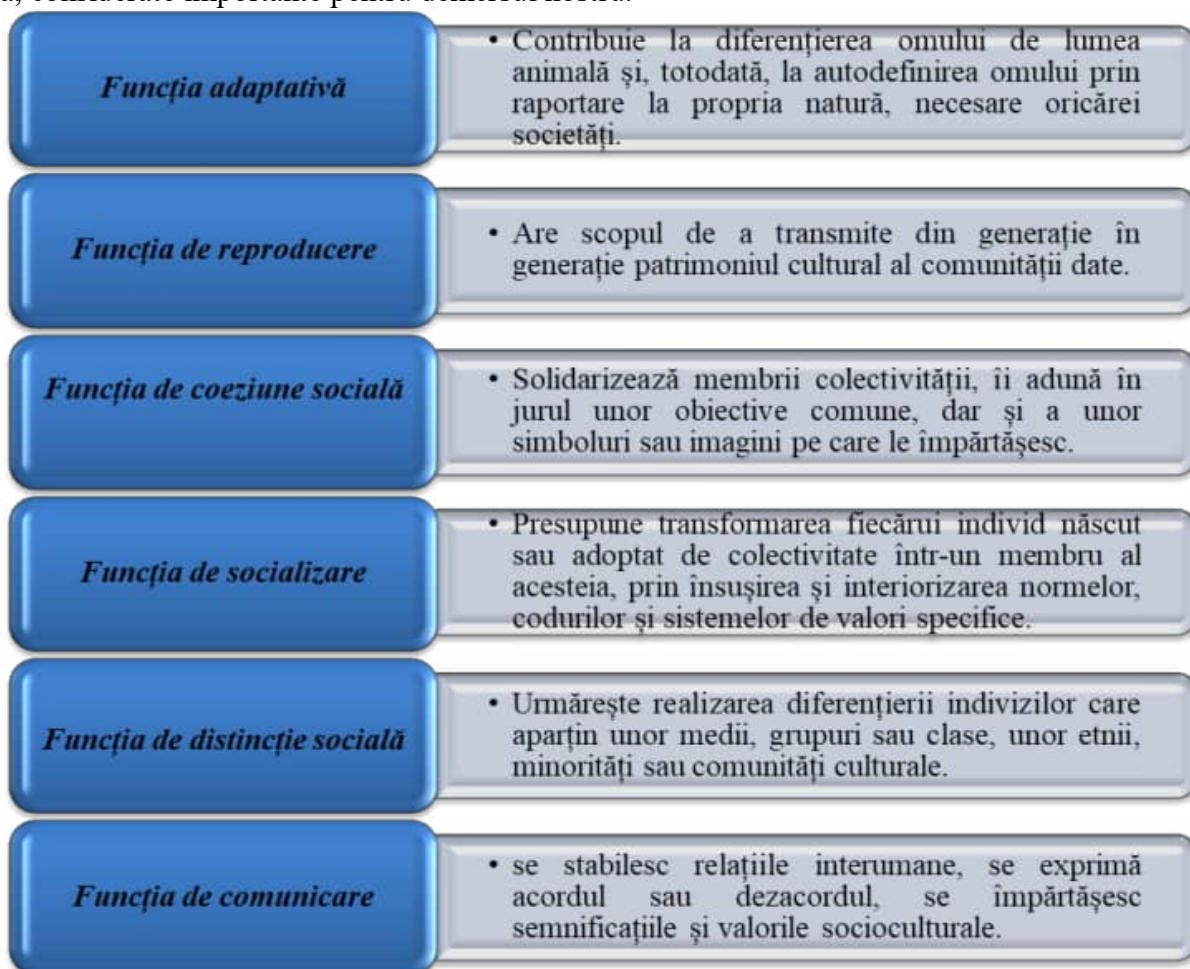


Figura 1. Funcțiile culturii



Consolidarea activă a acestor funcții, printr-o implementare realizată pe dimensiunea eticii profesionale, trebuie să devină un demers formativ. Aici ne referim la cele trei dimensiuni centrale ale tradiției culturale cu implicații directe asupra conștientizării corelației *cultură-moralitate*, dimensiuni propuse de Chiu Leung [apud 13], îndemnându-ne să răspundem la întrebările: *Ce este adevărat?* (teoriile), *Ce este important?* (valorile) și *Ce este corect?* (normele) pentru a consfinți cultura universitară ca pattern valoric și atitudinal.

Cultura universitară reprezintă un pattern valoric și atitudinal, fiind o condiție de recunoaștere care facilitează relațiile și coeziunea grupurilor academice. De fapt, în cadrul fiecărei culturi organizaționale există două tipuri de subculturi în funcție de apartenența organizatorică și profesia angajaților: *subcultura profesională* și *subcultura instituțională*. Ch. Handy a clasificat patru tipuri de culturi organizaționale: *cultura de tip putere*, *cultura de tip rol* (organigramă), *cultura de tip persoană*, *cultura de tip sarcină* [apud 11, p. 311]. Prin urmare, tot ceea ce face parte din habitudinile comune ale angajaților universitari poate fi analizat din perspectiva culturii. Cât de amplă este această presupuziție a noastră în domeniul educației formative aflăm din lucrarea autoarei T. Callo care afirmă că „prin educație, cu ofertele ei culturale, ne creăm un cultural personalizat de viață, un mod propriu de raportare la lume și la noi înșine, ne construim propria identitate” [2, p. 93]. În acest context, pentru a nu prezenta decât un exemplu, orice profesor care activează într-o universitate știe cum să recunoască și să aprecieze, conform culturii sale profesionale, un discurs didactico-științific.

În planul gândirii teoretice culturaliste considerăm important să ne referim la opiniile autorului R. Linton despre „valorile și atitudinile împărtășite” descrise în lucrarea „Fundamentul cultural al personalității” [8, p. 72], specificând că atunci când individul se găsește într-o situație nouă, el va reacționa la ea nu numai în limitele acestei realități obiective, dar și în funcție de atitudinile, valorile și cunoștințele pe care le-a dobândit în urma experienței sale anterioare. În viziunea noastră, raționamentul expus are ca suport științific definiția propusă de R. Linton (1936), care înțelegea prin cultură „suma cunoștințelor, atitudinilor și modelelor comportamentale obișnuite pe care le au în comun și pe care le transmit membrii unei anumite societăți” [Ibidem, p. 9]. Luând în considerare cele menționate, trebuie să concretizăm că nu oricare valoare sau atitudine poate fi considerată comună pentru cadrele didactice, ci doar cele care sunt incluse în *Codul de etică al cadrului didactic* și în *Referențialul valoric destinat cadrelor didactice*, dar și cele care sunt „stabil fixate în sistemul valori pedagogice-atitudini nonconflictuale”, fiind considerate ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale [14]. Susținând ideile de mai sus, considerăm important să specificăm că formarea profesională a cadrelor didactice constituie, în mare măsură, începutul unui proces de afiliere a viitorului educator la cultura mediului educațional – *școala morală*, afiliere care începe în mediul universitar și care conform educației axiologice este numit „proces moral bazat pe valori” și, totodată, „proces al încorporării de valori”, după cum afirmă A. Marga [9, p. 4]. De aici și preocupare pentru *dezvoltarea atitudinii nonconflictuale*, conștientizând că avem nevoie de o schimbare calitativă în sistemul nostru valoric-atitudinal, promovând *acceptarea necondiționată a elevului în locul prejudecăților, favoritismului, etichetărilor, suspiciunilor sau a pedepselor, care mai sunt considerate educaționale* [13, 14].

Trecând în revistă componentele binomului *valori pedagogice-dezvoltarea atitudinii nonconflictuale*, ne dăm seama de importanța formării inițiale a cadrelor didactice pe dimensiunea prospectivă, fiind totodată și un proces interactiv, care presupune implementarea modelelor orientative axate pe luarea deciziilor raționale. Veridicitatea existenței valorilor pedagogice și atitudinilor nonconflictuale comune pentru toți membrii comunității profesionale direcționează spre ideea *implementării modelelor axate pe dimensiunea etică a colegialității, pe căutarea consensului, nu pe diviziune, competiție, conflicte distructive* etc.

În categoriile etice sunt incluse și modelele culturale, care „acordă intangibilitate valorilor și atitudinilor”, așa cum afirmă A. Walker [apud 5, p. 74]. O analiză a studiilor cu referințe la *interacțiunea valori pedagogice-dezvoltarea atitudinii nonconflictuale-perspective de integrare profesională* pun în evidență prezența unor matrice. De exemplu, autorul P. Iluț consideră importantă „matricea valorică a unei culturi” [apud 14, p. 122]. De asemenea, în viziunea lui J. Haidt [6],

„valorile leagă indivizii între ei”, iată de ce acestea trebuie să fie practicate și exersate ca patternuri, atribuindu-le un mod regulat de acțiune morală, fiind foarte apropiat de ceea ce uzual numim „model cultural”. Conform *Enciclopediei de psihosociologie* [3, p. 249], în științele socioumane, *patternul* reprezintă schema, configurația culturală după care valorile, atitudinile, credințele, modul de creștere și educare a copiilor, modelele de schimb social și familial, comportamentele se reproduc într-o cultură dată, prin socializare și tradiție. În acest context, merită evocat faptul că o analiză a studiilor cu referințe la cultura universitară ca un pattern valoric și atitudinal pun în evidență existența unor matrice de orientare socioculturală. Cercetările efectuate în anii de studii 2016-2019, pe un lot experimental de 826 de studenți pedagogi, ciclul I, anii de studii 3 și 4 de la facultățile Științe ale Educației și Informatică, Filologie și Istorie, Istorie și Geografie, Limbi și Literaturi Străine, UPSC, ne-au permis să obținem informații reale vizând opinia respondenților despre frecvența valorilor pedagogice considerate de studenți importante pentru identificarea profilului moral al cadrului didactic. Analizând rezultatele prezentate în tabelul 1, precum și observațiile din cadrul experimentului, deducem că viitoarele cadre didactice nu au un set comun de valori pedagogice care trebuie să constituie profilul moral al cadrului didactic [14].

Tabelul 1. Frecvența valorilor pedagogice considerate de studenți importante pentru profilul moral al cadrului didactic

Rangul I		Rangul II		Rangul III	
Moralitate	30%	Responsabilitate	27%	Sinceritate	25%
Adevăr	28%	Empatie	24%	Dragoste de copii	23%
Cinste	16%	Hărnicie	16%	Interes profesional	19%
Dreptate	12%	Fericire	12%	Seriozitate	15%
Binele	8%	Înțelepciune	9%	Ambiție	10%
Comunicare	4%	Cunoștințe	8%	Corectitudine	5%
Toleranța	2%	Profesionalism	4%	Respect	3%

Analizând răspunsurile studenților (tabelul 1), observăm că valoarea de rangul I considerată de respondenți ca cea mai importantă în profilul moral al cadrului didactic este *moralitatea* (30%), urmată de *adevăr* (28%) și *cinste* (16%). Valorile identificate de studenții pedagogi sunt predominant morale și în acord cu asumarea rolului pe care îl vor avea (*comunicare* – 14%, *cunoștințe* – 8%, *profesionalism* – 4%). Remarcăm și unele accente de tip comportamental – *hărnicia* (16%), *dragostea de copii* (23%), *seriozitatea* (15%), dar și unele așteptări personale – *fericire* (12%), *respect* (3%), ceea ce denotă *expectanțe pozitive generalizate, constituind esența valorii așteptate*. Trebuie să subliniem că valorile enunțate sunt importante și de mare impact moral în relaționarea cu elevul, însă nu au fost nominalizate valori profesionale ca *integritatea morală* sau *tactul pedagogic*. În accepțiunea noastră, *integritatea morală, responsabilitatea, tactul pedagogic, corectitudinea și obiectivitatea* trebuie să devină *valori pedagogice confirmate și protejate de comunitatea academică, înțelese ca reguli deontologice, cunoscute și recunoscute ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale*.

Credem că acest deziderat poate fi atins în măsura în care studentul este ajutat prin activități formative să adere la cultura universitară, să stabilească cu claritate sistemul valoric-atitudinal specific mediului educațional, care conferă stabilitate profesională direcțiilor generale de conduită etică. Această precizare ne conduce spre ideea că elementele centrale ale culturii universitare sunt



valorile și atitudinile, întrucât ele coagulează spiritul oricărei culturi istoric constituite și pe cel al culturii umane în întreaga sa universalitate. Prin urmare, valorile pedagogice constituie „un fel de coloană vertebrală a culturii universitare”, ele orientează spiritul oricărei culturi și funcționează ca o grilă selectivă pentru dezvoltarea atitudinii nonconflictuale. În sprijinul demersului cu referire la valorile pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale au fost aduse dovezi științifice în baza cărora au fost selectate următoarele valori pedagogice considerate ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale [14, p. 143].

Tabelul 2. Funcționalitatea valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale

Registru valorilor pedagogice	Funcționalitatea valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale
Integritate morală	Acțiuni consecvente, onestitate, raportare la principii
Responsabilitate	Orientarea acțiunii în funcție de un acord rațional, deliberare anticipativă, acțiune în acord cu legile, valorile, normele și uzanțele unanim acceptate.
Tact pedagogic	Acțiuni axate pe respectarea particularităților elevului și pe asigurarea unui climat psihic optim în activitățile educaționale.
Empatie	Reduce negativismul, abordarea este individuală, este mereu antrenată în judecăți morale, în rezolvarea dilemelor morale.
Corectitudine	Are un sens logic când se raportează la activitatea intelectuală sau un sens moral când se raportează la valori, norme, consecvență în acțiuni și respectarea promisiunilor.
Obiectivitate	Acțiunea de a nu deforma realul, detașat de impresii subiective, fidel valorii.

Generalizând cele expuse, vom reține că valorile pedagogice și atitudinea nonconflictuală ajută la structurarea comportamentului prin definirea modurilor de acțiune aprobate cultural, precizând ceea ce comunitatea academică consideră că ar trebui să facă și ceea ce se așteaptă din partea tuturor membrilor săi să facă. Formulând și prezentând aceste argumente, ne dăm seama de funcționalitatea valorilor pedagogice ca surse ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale, dar și de importanța culturii universitare ca pattern valoric și atitudinal.

În concluzie, cultura universitară ca pattern valoric și atitudinal oferă modele optime pentru conduita și acțiunea cadrelor didactice, exprimând întotdeauna deziderativul pur perceput ca ideal de viață socioprofesională. Faptul că societatea actuală este într-o continuă schimbare și modelează atât valorile, cât și atitudinile, constituie o temă centrală și aduce în atenția comunității academice numeroase probleme cu referire la cultura universitară ca pattern valoric și atitudinal. Valorile pedagogice reflectă atitudinile pe care le are cadrul didactic despre viața lui personală și profesională, constituind un pattern valoric și atitudinal care este diferit de cel al altor medii culturale.

Bibliografie:

1. Bush, T. Leadership și management educațional: teorii și practici actuale. Iași: Polirom, 2015, 246 p.
2. Callo, T. Pedagogia practică a atitudinilor. Chișinău: Litera, 2014. 235p.
3. Chelcea, S., Iluț, P. Enciclopedie de psihosociologie. București: Editura Economică, 2003, 387 p.
4. Coodman, N. Introducere în sociologie. București: Lider, 1992, 490 p.
5. Giddens, A. Sociologie. București: All, 2010, 1040 p.
6. Haidt, J. Ipoteza fericirii: armonia dintre știința modernă și vechea înțelepciune. București: Humanitas. 2020. 379 p.



7. Hofstede, G. Minkov M. Culturi și organizații: softul mental: cooperarea interculturală și importanța ei pentru supraviețuire. București: Humanitas, 2012, 510 p.
8. Linton, R. Fundamentul cultural al personalității. București: Științifică, 1968. 176 p.
9. Marga, A. Relativismul și consecințele sale. Oradea: Ratio et Revelatio, 2014. 191 p
10. Pânișoară, G., Pânișoară, I. Managementul resurselor umane. Iași: Polirom, 2016, 309 p.
11. Țărnă, E. Bazele comunicării. Curs universitar. Ediția a II-a, Chișinău: Prut Internațional, 2017, 408 p.
12. Țărnă, E. Conflictologia. Note de curs. Chișinău: UPS „I. Creangă”. 2019. 275 p.
13. Țărnă, E. Etica pedagogică. Curs universitar. Chișinău: UPS ”I. Creangă”, 2023. 233 p.
14. Țărnă, E. Valorile pedagogice ale dezvoltării atitudinii nonconflictuale a studenților din perspectiva integrării profesionale. Monografie. Chișinău: UPS ”I. Creangă”, 2022, 315 p.
15. Ulrich, C. Postmodernism și educație. București: EDP, 2007, 187 p.

CZU 373.1(07) (063)

<https://orcid.org/0000-0002-2318-3175>

<https://orcid.org/0009-0002-4280-1255>

INTEGRAREA TEORIEI INTELIGENȚELOR MULTIPLE ÎN PROCESUL DE ÎNVĂȚĂMÂNT DIFERENȚIAT

Axentii Ioana

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat ”Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, RM
e-mail: iaxentii@mail.ru
orcid. id: 0000-0002-2318-3175

Barbă Maria

drd. în pedagogie, asistent universitar
Universitatea de Stat ”Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul, RM
e-mail: maria.barba48@gmail.com
orcid. id:0009-0002-4280-1255

Abstract. The diversity of approaches in education comes from the complexity of the educational process as a process of forming the child’s personality from the earliest age. Since each person is an unrepeatable individuality that calls for an individualized treatment, a careful dimensioning of the learning contents in the education process is required in accordance with the training objectives and the students’ potentialities, needs and preferences. In this context, the Theory of Multiple Intelligences is indicated, as it represents the foundation of differentiated training. Together with the identification of the types of intelligence specific to children/pupils/students, it is possible to determine the sense in which the curriculum implemented for each individual must be shaped and adapted.

Keywords: intelligence, differential, instruction, theory of multiple intelligences, learning, understanding, skills.

O temă tot mai prezentă în preocupările teoretice și practice circumscrise domeniului educațional și care observăm că câștigă tot mai mult teren o constituie Teoria Inteligențelor Multiple care a fost elaborată în jurul anilor 1980 de către profesorul Howard Gardner. Această teorie a pornit de la o critică a sistemului de învățământ, căruia Gardner.H. îi reproșa următoarele:

➤ valorizarea (inclusiv de către psihologi și didacticieni) cu deosebire a abilităților lingvistice și logico-matematice ale elevilor, faptul că sunt considerați „inteligenți” elevii care au rezultate bune la literatură și matematică, iar ceilalți sunt doar „talentați”, cu alte cuvinte, recunoașterea a doar două



tipuri de inteligență - cea verbală și cea matematică. În acest sens, Gardner și-a pus problema: „Cum se explică faptul că anumite personalități au avut rezultate absolut remarcabile în viață, dar au avut dificultăți în școală?”.

➤ testarea superficială a diferențelor psihologice dintre copii cu ajutorul unor teste de inteligență standard, care vizau în exclusivitate abilitățile lingvistice și logico-matematice și care nu aveau valoare predictivă, nu reușeau să anticipeze performanțele pe care le vor avea elevii după finalizarea educației formale, măsura în care vor reuși să se integreze social și profesional, calitatea prestației lor profesionale;

➤ viziunea unilaterală asupra intelectului, considerarea inteligenței drept o abilitate generală, dată de capacitatea de a rezolva probleme care implică abilități lingvistice și logico-matematice, pe care școala le valorifica și valoriza cu deosebire etc.[apud 1, p.142].

Din aceste considerente credem că diversitatea abordărilor în educație vine din complexitatea procesului educațional ca proces de formare a personalității. Fiecare persoană este o individualitate irepetabilă care pretinde un tratament individualizat în scopul exploatării în mod diferențiat a calităților psiho-individuale. Drept urmare, este necesară dimensionarea atentă a conținuturilor învățării în consens cu posibilitățile psihice.

În acest sens observăm că în procesul dezvoltării științei și practicii didactice se remarcă tendința de a concorda obiectivele instruirii cu potențialitățile, necesitățile și preferințele elevilor. Această tendință își găsește reflectare în teoriile legate de conceptul pedagogic - **diferențiere**. Actualmente, diferențierea încadrată în procesul de învățământ reprezintă unul din factorii determinanți ai democratizării și umanizării acestui proces [2, p. 40].

Gardner H.(2004) prin „teoria inteligențelor multiple” a justificat de ce nu toate persoanele învață în același mod, de ce sunt stiluri de învățare diferite, de ce este nevoie de tratamente instructionale diferențiate și individualizate [4].

Tratarea diferențiată a subiecților învățării, ca principiu de bază, a frământat continuu cercetătorii din domeniul psihopedagogiei, dar modalitățile de abordare și fundamentare au fost diferite.

Astfel, G. Dorofeev definește diferențierea ca fiind „un sistem de învățământ care oferă indivizilor cu o pregătire minimă obligatorie posibilitatea să se adapteze în condiții diverse și să se orienteze spre acele direcții care corespund într-o măsură mai mare predispozițiilor lor” [apud, 2, p.40].

Cercetătorul-Vincler R. vorbește despre diferențiere ca de un spectru de acțiuni organizatorice și instructive, care satisfac atât interesele și aptitudinile diverse ale elevilor, cât și cerințele unice ale societății [ibidem].

Fiind preocupați în mod special de a identifica aspectele conceptuale care țin de învățarea și instruirea diferențiată am evidențiat că *învățarea diferențiată* se referă la aspectele de organizare și dirijare a învățării și presupune formarea unor grupuri de elevi, impune o diferențiere de timp, de complexitate a sarcinii și de forma învățării.

În contextul celui de al doilea aspect –instruirea diferențiată am remarcat că cercetătorul Stanciu S.(1969) semnaleză unele deosebiri între *diferențierea instruirii* și *instruirea diferențiată*. Aceste două noțiuni reprezintă două orientări complementare, care guvernează concepția și proiectarea activității de predare-învățare. *Diferențierea instruirii* este o sarcină a instituției de învățământ, în general a conectorilor de programe, manuale etc. *Instruirea diferențiată* însă ține de competența profesorului practician. Cele două demersuri trebuie să se desfășoare simultan, aflându-se într-un raport de interferență [8, p.116].

Investigațiile realizate în condițiile instruirii diferențiate ne-au făcut să observăm că aceeași metodă de instruire nu se potrivește pentru toți elevii, că fiecare personalitate are natura sa particulară, unică, deosebită de a tuturor semenilor și că numai o metodă adecvată cunoașterii naturii proprii dă rezultate mai bune. Personalitatea, după cum știm, conferă omului identitate proprie, unicitate, nonrepetitivă, expresie a unei anume îmbinări a variabilelor sale interne, unele dintre acestea



impunându-se cu o intensitate mai puternică în structura de ansamblu a acestui construct uman.

Cercetătorul Roșca A. (1976) remarcă că: "personalitatea reprezintă îmbinarea unitară nonrepetitivă a însușirilor psihice care caracterizează mai pregnant și cu un mai mare grad de stabilitate omul concret și modalitățile sale de conduită" [7]. Astfel, fiecare individ constituie o personalitate, care se structurează și se construiește în ritmuri diferite pe tot parcursul existenței sale.

Literatura de specialitate cercetată ne-a făcut să distingem câteva dimensiuni psihologice de formare a personalității: inteligența, potențialul creativ, temperamentul, memoria, etc. În același timp observăm că de foarte multe generații oamenii de știință își pun întrebări referitoare la contribuția factorilor ereditari și de mediu în precizarea inteligenței individului. Dacă inteligența ar avea o bază genetică exclusivă ar trebui să demonstrăm similitudinile între testele de scor pentru inteligență la două persoane care sunt similare din punct de vedere biologic. Factorii de mediu, de exemplu educația compensatoare, nu par să modifice considerabil coeficientul de inteligență. În schimb este demonstrat că potențialul genetic se poate realiza optim în condiții favorabile de mediu, dar condițiile de mediu nu pot crea un potențial care nu este predeterminat genetic [2, p.43].

În așa mod constatăm că inteligența joacă un rol însemnat în obținerea succeselor sociale și a performanțelor educaționale. Ea contribuie la crearea unei imagini favorabile despre sine. Încercări de măsurare a inteligenței s-au făcut de mai multă vreme și Alfred Binet a introdus noțiunea de coeficient de inteligență (IQ) [apud ibidem, p.44].

Un merit deosebit în definirea inteligenței revine profesorului Howard Gardner care spune că inteligența este „o cale prin care un individ poate să își rezolve problemele de viață reală, abilitatea de a crea sau de a oferi un produs sau serviciu, potențialul de a găsi sau de a crea soluții care să faciliteze achiziția de cunoaștere nouă” [apud 5, p.303].

El susține și insistă asupra faptului că inteligența nu trebuie concepută ca un construct unidimensional, ci ca o serie de nouă inteligențe independente. Această perspectivă permite individului să „manifeste transformările și modificările percepțiilor individuale” și să „recreze aspecte ale propriilor experiențe”. *Cele nouă tipuri de inteligență originale identificate de Howard Gardner sunt:* inteligența lingvistică/verbală; inteligența logico-matematică; inteligența muzicală/ritmică; inteligența vizual - spațială; inteligența naturalistă; inteligența corporal-kinestezică; inteligența intrapersonală; inteligența interpersonală și inteligența existențială [apud 1, pp 143-144].

După cum putem observa, fiecare din aceste „tipuri de inteligență” acoperă un anumit domeniu de activitate, iar buna cunoaștere a tipurilor de inteligență poate fi folosită pentru elaborarea unei strategii educaționale diferențiate.

Din cele expuse, rezultă că Teoria inteligențelor multiple recomandă folosirea unui meniu instrucțional diversificat de strategii printre care:

- Brainstorming-ul.
- Prelegerea interactivă.
- Folosirea de organizatori grafici – povestire.
- Demonstrații științifice - jocuri de gândire logică.
- Dezbateră.
- Jocul de rol.
- Jocuri de cuvinte.
- Confecționare de colaje.
- Excursii tematice în teren.
- Scrierea unui eseu pe suport muzical.
- Mima.
- Învățarea în perechi.
- Studiul de caz; etc.[5, p. 307].

În contextul afirmației de mai sus cred că este binevenit să examinăm conceptul proiectului Spectrum care constituie o încercare inovativă de a măsura profilul inteligențelor. Spectrum a pornit



de la presupunerea că orice copil are potențialul de a dezvolta calități într-una sau mai multe zone. Axarea proiectului pe copiii de vârstă preșcolară a avut atât un impuls științific cât și unul practic. Pe partea științifică, se punea întrebarea cât de devreme pot fi detectate sigur diferențele între persoane și care este valoarea predictivă a unei astfel de identificări timpurii. Pe partea practică, se presupunea că părinții și profesorii vor beneficia cel mai mult de pe urma informațiilor despre competențele cognitive ale copiilor lor, pe perioada când creierul copilului mic este relativ plastic, când școlile sunt probabil mai puțin rigide, și când o componentă opțională este de obicei inclusă în majoritatea programelor școlare.

Pentru implementarea conceptului Spectrum se recomanda ca pentru copii să se identifice un spațiu educațional și să se creeze condițiile respective. În fiecare zi copiii vor avea puse la dispoziție materiale bogate și incitante, care să stimuleze utilizarea unui domeniu de inteligențe. În procesul declanșat nu se încerca să se impulsioneze direct inteligențele prin folosirea materialelor care de obicei erau etichetate ca „spațiale”, sau „ logico -matematice”. Materialele puse la dispoziția copiilor întruchipau roluri sociale sau stări finale care apelau la combinații relevante de inteligențe. Astfel, de exemplu, era creat un colț al *naturalistului*, unde erau aduse diverse mostre biologice pentru ca elevii să le observe și să le compare cu alte materiale. În așa mod organizată această zonă apela, la capacitățile senzoriale ca și la inteligențele naturaliste și logice. La fel era creată și o zonă a *narațiunii*, unde elevii aveau posibilitatea de a crea povești imaginative folosind un set expresiv de materiale auxiliare și unde aveau oportunitatea de a concepe propriile scene. Această zonă apela la facultățile imaginative, dramatice și lingvistice. Un alt colț creat elevilor a fost cel al construcțiilor, unde elevii aveau posibilitatea să construiască o machetă a clasei lor și puteau să manipuleze cu fotografiile mici ale elevilor și profesorilor din clasa lor. Această zonă apela la inteligențele spațiale, corporal-chinestezice și personale.

În mod similar erau utilizate și alte inteligențe și combinații de inteligențe în celelalte zone și activități din clasa Spectrum: Numere, Științe, Muzică, Arte vizuale, Mișcare, Sociale etc. [3, pp. 106-107].

După mai mult timp petrecut în acest mediu stimulat se observa că copiii au numeroase ocazii pentru a explora diversele zone de învățare fiecare, prezentând materialele sale și setul său unic de aptitudini și inteligențe invocate. Reflectând resursele și curiozitatea minții copiilor de cinci ani, majoritatea copiilor explorează ușor cele mai multe dintre aceste zone, iar copiii care nu sunt foarte întreprinzători sunt încurajați să încerce materiale sau abordări alternative. În cea mai mare parte a cazurilor, cadrele didactice pot observa cu ușurință interesele și talentele unui copil și nu este nevoie de evaluări speciale.

În legătură cu cele expuse anterior este clar că atunci când ne raportăm la Teoria Inteligențelor Multiple, putem spune că omul se naște cu un anumit „profil” de „start” al inteligențelor multiple care îl definește - cu alte cuvinte, se naște cu un anumit nivel de dezvoltare a acestor inteligențe, iar experiențele diverse de-a lungul vieții, pot determina care dintre aceste inteligențe se dezvoltă și în ce măsură.

Pornind de la această constatare, cu certitudine putem stabili că cadrele didactice, pot juca, un rol semnificativ în identificarea, dezvoltarea și exploatarea acestor inteligențe în contexte educaționale formale, nonformale sau informale cu scopul de a eficientiza procesul de predare-învățare-evaluare.

În aceste circumstanțe Teoria inteligențelor multiple constituie o alternativă a muncii diferențiate în procesul de învățământ, o strategie modernă de instruire interactivă care poate contribui la îmbunătățirea performanțelor școlare. Ea implică un anumit mod de gândire al profesorului și o atitudine anumită a lui în realizarea activităților cu copiii. Relația dintre profesor și elev este marcată de capacitatea profesorului de a folosi acele strategii didactice prin care se poate trezi curiozitatea, interesul elevilor pentru cunoaștere prin recunoașterea valorii fiecărui individ; rezultatele reale pot să apară doar dacă angajarea fiecărui elev în procesul de învățare are semnificație personală.

Această modalitate de abordare constituie motorul mișcării către clasa diferențiată și acest mod



de tratare a instruirii dă semnificație teoriei inteligențelor multiple precum și altor teorii moderne ale inteligenței care au impact în educație. Or, individualizarea învățării în aceste condiții definește acțiunea de adaptare a procesului didactic la particularitățile individuale ale copiilor. Învățământul modern în școala contemporană are în vedere faptul că: fiecare copil/elev/student este unic și are o individualitate proprie; fiecare dintre ei dorește să se simtă respectat; nu pretinde atitudini și comportamente similare din partea tuturor copiilor/elevilor; respectă diferențele individuale.

Diferențierea copiilor unei grupe presupune o solicitare maximă a acestora, prin tactul și măiestria pedagogică a cadrului didactic. Talentul, competența didactică în munca cu preșcolarii, ingeniozitatea și originalitatea în modul de prezentare și pregătire a activităților, capacitatea empatică și stilul comportamental adecvat al acestuia se vădese cu pregnanță în răspunsurile copiilor în plan atitudinal și comportamental [5, p.308].

Calitatea procesului de instruire depinde în mare măsură de calitatea pregătirii cadrelor didactice și de sprijinul competent pe care acestea îl primesc de la cei care se implică în realizarea unui program de educație diferențiată și individualizată. Ei trebuie să gândească asupra modalităților optime de îmbinare a celor trei forme de activitate (frontală, diferențiată pe grupe și individuală). Sarcinile de învățare sunt unitare în cadrul fiecărei forme, gradate prin conținut și mod de realizare, în acord cu capacitățile copiilor și cerințele programei. Când vorbim despre tratarea diferențiată și individualizată a copiilor preșcolari, implicit ne referim și la trăsăturile caracteristice ale personalității educatoarei, la modalitățile de asigurare și realizare a instruirii, la colaborarea strânsă a acesteia cu alți factori educaționali [ibidem].

Reieșind din aceste reflecții considerăm că un rol deosebit revine și unui obiectiv direct al educației numit *înțelegerea*. Astăzi, în școala contemporană credem că foarte puțini sunt cei care ar contesta afirmația că educația ar trebui să implice înțelegerea ca rezultat al procesului de instruire. Or, atunci când se pune întrebarea „Ce este înțelegerea și cum știm că a fost obținută ea în procesul instruirii ?” apar dificultăți legate de conceptul de înțelegere. În unele cazuri chiar și specialiștii responsabili de procesul de instruire nu au o idee clară despre natura înțelegerii și nici nu știu cum pot demonstra dacă aceasta a fost (sau nu) realizată.

În acest sens considerăm a fi reprezentativă definiția înțelegerii elaborată de Howard Gardner (1991): *„un individ înțelege atunci când este capabil să aplice cunoștințe, concepte sau aptitudini dobândite într-un cadru educațional oarecare, la o nouă situație în care acele cunoștințe sunt relevante”* [3, p.139].

Cu părere de rău în ultimile decenii se observă un fenomen îngrijorător când majoritatea elevilor nu înțeleg materiile de studiu care li s-au prezentat la școală și atunci când se confruntă cu o situație necunoscută, în general nu sunt capabili să apeleze la conceptele potrivite studiate în școală. Acest lucru îl demonstrează chiar și elevii cei mai buni. De obicei, în clasă elevii par adesea că înțeleg - ei sunt în stare să ofere profesorilor informațiile factice și administrate de reguli pe care le-au stocat în memorie. Dar, odată ce li se cere să identifice pe cont propriu care dintre conceptele, faptele sau aptitudinile deprinse la școală sunt aplicabile unei noi situații, se arată incapabili de înțelegere.

Sigur că această stare de lucruri este descurajantă. Cu toate că școlile actuale cu siguranță reușesc foarte bine să-i învețe pe elevi bazele cititului, scrisului și calculului, observăm că ele eșuează la un test mai important și, poate, mai fundamental. De unde deducem că zece sau chiar mai mulți ani de includere a elevilor în procesul de învățământ din școală nu reușesc să asigure obiectivul care este cel mai natural de pretins din partea sistemului – *înțelegerea*. Chiar și în cazul când aceasta nu devine obiectivul central al educației, important este să se *dobândească înțelegerea* în cadrul instruirii elevilor.

Cadrele didactice ar trebui să cunoască ce *tipuri de înțelegeri* doresc să asigure elevilor. Ca de exemplu, cei care studiază literatura și artele trebuie să poată crea cel puțin lucrări simple în genurile relevante, să înțeleagă și să aprecieze calitățile lucrărilor din culturile lor și alte culturi, să lege aceste lucrări de experiența lor de viață și de preocupările carei caracterizează, chiar dacă aplică propriile programe oricăror lucrări pe care le creează sau le evaluează. Sau cei care studiază istoria trebuie să poată citi ziare și reviste de istorie și să recurgă la principii istorice relevante pentru a explica ce se



petrece și a face predicții plauzibile cu privire la ce urmează să se întâmple, iar cei care studiază fizica ar trebui să poată explica acțiunile obiectelor și fenomenelor cu care se confruntă în lumea de fiecare zi, la fel ca și exercițiile concepute pentru diferite scopuri în laboratorul de fizică etc. La o analiză mai atentă, este clar că înțelegerile pot fi percepute și apreciate doar dacă sunt reflectate prin *performanțele* elevului. Astfel, de exemplu nu putem ști dacă un elev înțelege un principiu de fizică decât dacă poate prezenta o performanță relevantă. Asemenea performanță poate include folosirea corectă a unei formule care explică relația între două variabile, sau prevederea a ceea ce se va petrece când două obiecte se ciocnesc în anumite circumstanțe. Fiecare dintre acestea sunt *performanțe de înțelegere* [3, pp.138-142].

Sintetizând elementele semnificative ale înțelegerii în procesul instruirii vom remarca conceptele elaborate de către H. Gardner pe care le considerăm a fi actuale și pentru școala contemporană care spunea: ” *Cea mai serioasă consecință a deciziei de a educa pentru înțelegere este o reducere radicală a curriculumului. Dacă dorim să avem vreo șansă de a asigura înțelegerea, devine esențial să abandonăm efortul greșit orientat de a „cuprinde totul”. O acoperire largă asigură superficialitate: în cel mai bun caz, capetele copiilor sunt umplute cu fapte care sunt uitate aproape imediat ce s-a administrat testul de control. Mai degrabă, trebuie adoptăm în procesul instruirii principiul conform căruia „mai puțin înseamnă mai mult”* [ibidem, p.143].

Astfel, putem deduce că o astfel de instruire axată pe un învățământ formativ activ diferențiat ar asigura cu certitudine performanțele de înțelegere în unison cu Teoria inteligențelor multiple

Pornind de la această constatare, putem stabili că pentru munca diferențiată în învățământul preșcolar de exemplu, doar educatoarea este cea care planifică și asigură în concordanță cu tipul de inteligență manifestat de către copil, conținuturile procesului de învățare, sprijinindu-l și încurajându-l. De asemeni cadrul didactic se va strădui să creeze condițiile specifice organizării învățământului diferențiat și individualizat în instituția publică de educație timpurie. De unde considerăm că sunt necesare a fi identificate care sunt condițiile specifice organizării învățământului diferențiat și individualizat în grădinița descrise de Moisil A.M. (2014) [5, p.308], printre acestea remarcăm:

- “Cunoașterea copilului este cheia boltă a pedagogiei”, spunea Iosif Gabrea. Aceasta constituie o primă condiție a organizării unui învățământ diferențiat și individualizat, deoarece tot ceea ce va asimila copilul ulterior trebuie să fie “potrivit cu capacitățile sale și cu cunoștințele pe care deja le posedă” (J. Lock) [apud 5, p. 309].
- Încă de la intrarea în grădinița, apoi permanent, trebuie să-i evaluăm copilului nivelul de cunoștințe (reprezentări), nivelul capacităților cognitive, interesele, înclinațiile acestuia, putem constata nivelul deprinderilor intelectuale, gradul de independență, ritmul de muncă, gradul de maturizare socio-afectivă, calitățile atenției și efortul voluntar.
- Realizarea obiectivelor pedagogice de către toți copiii, adecvând metodologia la particularitățile individuale.
- Organizarea învățării diferențiate și individualizate la toate tipurile de activități și pe tot parcursul desfășurării secvențelor de predare-învățare.
- Evitarea suprasolicitării și a subsolicitării.
- Antrenarea diferențiată nu numai a copiilor cu dificultăți de învățare sau cu lacune, ci și a copiilor cu înclinații speciale.
- Îmbinarea activității diferențiate și individualizate cu activitatea frontală, favorizând astfel potențarea capacității de învățare dar și relaționarea copiilor, formarea capacității de cooperare și competiție.

Pentru a asigura continuitate în ce privește implementarea Teoriei inteligențelor multiple ar fi bine să asigurăm acest proces nu numai la nivelul educației timpurii dar să implementăm instruirea diferențiată și a scolarilor. În acest context trebuie să știm *cum să diferențiem conținuturile atunci când predăm?*:



❖ Pentru a preda conținutul în mod diferențiat trebuie să știm fiecare elev cât are de învățat din fiecare unitate de conținut. Este obligatorie testarea elevilor la începutul predării oricărei teme noi.

❖ Altă strategie de diferențiere a conținuturilor este de a facilita învățarea unei teme în mod integrat, pluridisciplinar astfel încât grupuri de elevi cu interese, abilități și cunoștințe diferite să poată să aprofundeze tema respectivă din perspective diferite.

❖ Un alt mod de a lucra diferențiat cu conținuturile este de a alege puncte diferite de intrare pe text. Accesarea unei teme noi este mai ușoară în momentul în care fiecare elev poate interveni în mod activ cu ceea ce știe despre tema respectivă.

❖ Pentru a trata diferențiat conținutul, elevilor li se poate permite să accelereze sau să încetinească ritmul progresului personal prin diferite procedee [5, p.309].

Cum diferențiem procesul de instruire?

• În timpul procesului de desfășurare al activităților se poate aprofunda înțelegerea subiectului prin investigarea acestuia din perspective multiple.

• Diferențierea procesului înseamnă diversificarea metodelor și tehnicilor de instruire pentru a oferi elevilor o mai mare bogăție de oportunități de explorare a conceptelor.

• Tipurile de interacțiuni se diversifică după nevoile, interesele sau profilurile de inteligență ale elevilor.

Cum diferențiem produsul?

❖ Prin activități în care elevii pot demonstra și dezvolta ceea ce știu, înțeleg și pot să facă

❖ Prin proiecte care se realizează în mod diferit prin exprimarea abilităților cognitive multiple

❖ Prin investigații realizate de grupuri cu interese specifice

❖ Rezolvare de probleme din perspective multiple[6].

Nu mai puțină importantă în

La implementarea Teoriei inteligențelor multiple un rol deosebit îl joacă și principiile de instruire diferențiată ce se realizează prin strategii de instruire care demonstrează:

○ nouă viziune a cadrului didactic asupra clasei de elevi.

○ Noi roluri asumate de către profesori și elevi.

○ Folosirea unei diversități de metode, tehnici și procedee de instruire.

Așadar, în instruirea diferențiată, cadrele didactice vor ține cont de *principiile cheie*, elaborate de Moșil A. M. (2014):

1. Să focalizeze esențialul. În general, se uită mai mult decât se memorează, deci pentru o învățare eficientă trebuie să se accentueze ceea ce e important.

2. Să recunoască diferențele dintre copii. În graba de a asigura nevoile educaționale fundamentale, educatoarea uită diferențele specifice dintre ei.

3. Să evalueze pe tot parcursul instruirii. Evaluarea trebuie să fie continuă și, mai ales, stimulativă. Copiii trebuie ajutați să-și formeze o imagine de sine pozitivă.

4. Să schimbe conținutul, procesul și produsul, pentru atingerea performanțelor.

5. Copiii să participe permanent la propria lor educație. Respectând diferențele dintre copii, educatoarea așteaptă de la fiecare dintre ei o creștere pe anumite planuri, oferă tuturor șansa să cerceteze și să exerseze prin acțiuni diferite, oferindu-le sarcini interesante, importante.

6. Să existe colaborare între copii și între copii și cadrul didactic. Se colaborează prin planificarea unor proiecte, stabilirea unor obiective corespunzătoare intereselor copiilor, se monitorizează progresul, se stabilesc succesele și eșecul.

7. Să echilibreze normele individuale și de grup [5, p.310].

Implementarea Teoriei Inteligențelor Multiple afirmă posibilitatea organizării unei instruirii interactive și diferențiate. În acest context remarcăm că învățământul activ, interactiv și diferențiat bazat pe inteligențele multiple este conceput ca un învățământ adaptat copiilor/elevilor, care îi sprijină



să își valorifice propriile resurse, să își formeze capacitățile de autoinstruire și să își dezvolte motivația pentru învățarea permanentă.

Cercetarea implementării în practică a acestui concept ne-a făcut să identificăm un șir de *avantaje ale instruirii diferențiate prin prisma teoriei inteligențelor multiple. Printre acestea menționăm:*

- valorificarea și dezvoltarea diferențelor individuale;
- depistarea la timp și stimularea intereselor și aptitudinilor copiilor;
- egalitatea șanselor prin accesul egal la învățatură;
- atingerea unor performanțe; dezvoltarea memoriei, a operațiilor gândirii, a volumului de reprezentări;
- prevenirea și eliminarea fenomenelor de suprasolicitare și subsolicitare;
- înțelegerea diferențelor de învățare în loc de incapacități de învățare;
- încrederea sporită în forțele proprii, în capacitatea de a-și folosi calitățile proprii în scopul dezvoltării personale;
- dezvoltarea personală și socială ca parte a curriculumului etc.
- În același context am încercat să observăm și care sunt dezavantajele instruirii diferențiate prin prisma teoriei inteligențelor multiple:
 - copilul poate fi izolat de colectiv dacă activitatea nu este dirijată atent și nu e îmbinată cu activități frontale/ de grup;
 - activitatea răpește mult timp și efort;
 - influența cadrului didactic este mult diminuată;
 - există riscul de a nu stimula suficient relațiile de colaborare, altruismul;
 - poate încuraja individualismul, egocentrismul etc. [5, p. 311].

Prin urmare, aplicarea Teoriei Inteligențelor Multiple vine în ajutor cadrelor didactice și sprijină eforturile lor axate pe eficientizarea instruirii.

În concluzie remarcăm că Teoria Inteligențelor Multiple reprezintă fundamentul instruirii diferențiate, întrucât odată cu identificarea lor se determină sensul în care trebuie modelat și adaptat curriculumul implementat pentru fiecare elev, considerat un „unicat”, care are anumite particularități psihologice de vârstă, dar mai ales anumite particularități psihologice individuale, un anumit potențial psihologic, un anumit stil de învățare, anumite aptitudini, interese și nevoi educaționale, disponibilitate și capacități de asimilare și formare proprii. Impactul tot mai larg al teoriei inteligențelor multiple în activitatea practică a cadrelor didactice îi conving pe aceștia că trebuie să valorifice mijloacele de aplicare într-un mod creativ și efektiv, acestea la rândul lor ajutând la optimizarea minții și gândirii elevilor, la învățarea de cunoștințe, valori și atitudini.

Bibliografie:

1. Bocoș M.D. Instruirea interactivă. Ghidul profesorului. Iași: POLIROM, 2013.
2. Dandara O., Pascaru D. Premise psihopedagogice ale diferențierii și individualizării demersului educațional. În: Schimbarea Paradigmei în Teoria și Practica Educațională. Volumul II. Chișinău: CEP USM, 2009.
3. Gardner H. Inteligențe multiple. Noi orizonturi. București: Sigma, 2006.
4. Gardner H. R. Mentea disciplinată. București: Editura Sigma, 2004.
5. Moisil A. M. Aplicarea Teoriei inteligențelor multiple în predarea diferențiată. În: Glava C., Dragoș V.(coord.). Dezvoltări pedagogice în învățământul contemporan. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2014.
6. Păcurari O. Instruirea diferențiată din perspectiva noilor teorii ale inteligenței, implicații pentru formarea cadrelor didactice. București: Editura Sigma, 2004.
7. Roșca A. Psihologie generală. București: EDP, 1982.
8. Stanciu S. Cercetarea pedagogică. București: E D P, 1969.



CZU 378.036

<https://orcid.org/0000-0002-5316-539X>

FACTORII DEZVOLTĂRII CREATIVITĂȚII LA ELEVI

Axentii Victor

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat,, B. P. Hasdeu” din Cahul, RM
e-mail: axen55@mail.ru
orcid id: 0000-0002-5316-539X

Abstract. Creativity is not limited to the arts, but can be found in many aspects of life, including science, technology, business, problem solving and other everyday activities. It often involves finding unconventional solutions, exploring different perspectives and being open to new experiences.

There are several theories that try to explain the nature of creativity, and the creative process can vary from person to person. However, creativity is essential for innovation and progress in different fields, contributing to the development of society as a whole

We have as objective to determine the role of creativity in education, which is one of the essential directions of this process and which involves not only the development of methods, but also the analysis of institutional factors of creativity development, which can be both stimulators and blockers of creativity.

Keywords: creative potential, synectics, critical thinking, creativity factors, problematic.

Creativitatea este capacitatea de a genera idei, soluții noi și originale într-un mod inovator și imaginativ. Este o abilitate mentală care implică gândirea flexibilă, asociativă și nonconformistă. Persoanele creative sunt adesea capabile să facă conexiuni între idei aparent disparate, să abordeze problemele cu o viziune proaspătă și să creeze ceva nou și valoros.

Creativitatea nu se limitează doar la domeniul artistic, ci poate fi întâlnită în diverse aspecte ale vieții, inclusiv în știință, tehnologie, afaceri, rezolvarea de probleme și alte activități cotidiene. Aceasta implică adesea găsirea de soluții neconvenționale, explorarea unor perspective diferite și având o deschidere către experiențe noi.

Ne-am propus drept scop să determinăm rolul creativității în educație, care constituie una dintre direcțiile esențiale ale acestui proces și care presupune nu doar elaborarea metodelor (individuale / de grup), ci și analiza factorilor dezvoltării creativității instituționali, care pot fi atât stimulenți, cât și blocaje ale creativității.

Există mai multe teorii care încearcă să explice natura creativității, iar procesul creativ poate varia de la persoană la persoană. Cu toate acestea, creativitatea este esențială pentru inovație și progres în diferite domenii, contribuind la dezvoltarea societății în ansamblu. Creativitatea este o capacitate mai complexă. Ea face posibilă crearea de produse reale sau pur mintale, constituind un progres în planul social. Componenta principală a creativității o constituie imaginația, dar creația de valoare reală mai presupune și o motivație, dorința de a realiza ceva nou, ceva deosebit. Și cum noutatea, azi, nu se obține cu ușurință, o altă componentă este voința, perseverența în a face numeroase încercări și verificări [4].

Elaborarea strategiilor de intervenție psihopedagogică în vederea dezvoltării potențialului creativ, ca premisă de manifestare a creativității, presupune formularea clară a obiectivelor prin care se poate obține o creștere a acestui potențial.

În psihologie, conceptul de creativitate are următoarele trei accepțiuni: de comportament și activitate psihică creativă; de structură a personalității sau stil creativ; creativitate de grup, în care interacțiunile și comunicarea mijlocesc generarea de noi idei, deci duc la efecte creative.

Metode pentru stimularea creativității. Aspirația spre dezvoltarea spiritului creativ a dus la conceperea unor metode care, pe de o parte, să combată blocajele, iar pe de alta, să favorizeze



asociația cât mai liberă a ideilor, utilizând astfel la maximum resursele inconștientului.

Una dintre cele mai populare este brainstormingul, utilizat în condițiile de grup. Iată principiile de bază ale brainstormingului - cantitatea poate genera calitate - numai elaborând o foarte mare cantitate de idei în lanț avem șanse de a ajunge la o idee nouă viabilă, eficientă.

Tot o metodă asociativă este și sinectica inovată de W. Gordon. Acesta era convins de valoarea psihanalizei și deci, de rolul inconștientului.

Cum după această doctrină, „sinele” se exprimă prin metafore, în centrul atenției se află strădania de a găsi metafore cu problema prezentată. Și aici, din grup fac parte 6-8 persoane de diferite profesii. Mai întâi se face „străinul familiar” adică se clarifică bine dificultățile problemei. Apoi se transformă „familiarul în ceva străin”, adică se caută metafore, comparații, personificări[2].

Pe lângă efortul tradițional de educare a gândirii critice, stimularea fanteziei apare și ea ca un obiectiv major. Aceasta implică schimbări importante, atât în mentalitatea profesorilor, cât și în ce privește metodele de educare și instruire.

În primul rând trebuie schimbat climatul, pentru a elimina blocajele culturale și emotive, puternice în școala din trecut. Se cer relații distinse, democratice, între elevi și profesori, ceea ce nu înseamnă a coborî statutul social al celor din urmă.

Studierea limbii române în școală are o importanță foarte mare pentru că această disciplină stă la baza formării sentimentelor patriotice și constituie principalul mijloc de pregătire a elevilor în vederea însușirii tuturor celorlalte obiecte de învățământ.

Limba română s - a făurit și s - a dezvoltat în procesul formării și dezvoltării istorice a poporului nostru. În ea și - au găsit expresia gândurile, sentimentele și năzuințele poporului nostru.

Studiul limbii române – ca și cel al literaturii – este unul din principalele mijloace de a cunoaște a vieții și firii poporului, de a înțelege și a ne însuși realizările culturii noastre naționale. Cu cât elevii își vor însuși mai temeinic aceste cunoștințe, cu atât vor deveni oameni mai culți și vor putea munci mai bine și cu mai bune rezultate .

Ținând seamă de importanța instructiv – educativă și (s- ar putea spune) practică a studiului limbii române în școală, profesorului îi revine ca - prin lecțiile sale de gramatică - să realizeze următoarele sarcini: să dezvolte la elevi dragoste și interes pentru studiul limbii române, pentru bogăția și frumusețile ei, să le inspire respect pentru folosirea ei într – o formă cât mai corectă, literară, luând ca exemplu limba creațiilor populare, a celor mai alese texte din creația scriitorilor noștri clasici și contemporani; să dea elevilor un volum de cunoștințe teoretice necesare culturii lor generale, fundamentării deprinderilor de vorbire și scriere corectă; să urmărească – în predarea cunoștințelor de limbă română – formarea și dezvoltarea gândirii logice a elevilor, a posibilităților de a lucra cu categorii abstracte. Lecțiile de gramatică trebuie să evite învățarea mecanică, scolastică și să constituie pentru elevi prilejuri permanente de dezvoltare a judecății lor logice, ținându – se seama că în limbă categoriile logice sunt mai clare pentru copii; să urmărească – ca principal și permanent obiectiv al fiecărei lecții de gramatică – formarea și dezvoltarea deprinderilor de exprimare corectă orală și scrisă.

Enumerarea acestor sarcini ale predării limbii române în școală nu este doar un anunț al scopului fiecărei lecții, ci constituie - de fapt - baza pentru găsirea celor mai bune modalități de realizare a acestora în practica școlară. Dăm deocamdată două exemple de modul în care va trebui să lucreze profesorul pentru a îndeplini sarcinile enunțate. Pentru a dezvolta gândirea logică a elevilor în cadrul lecțiilor, recurgem la analiza gramaticală a unui text, la investigarea minuțioasă a faptelor lingvistice care ne interesează și apoi la generalizare, adică la definiția sau regula gramaticală extrasă din observarea unor cazuri concrete [1].

Este știut că rostul unei discipline decurge în mod firesc din însuși conținutul său, din trăsăturile sale caracteristice ca disciplină științifică. Literatura este știința despre om având calitatea deosebită de a se adresa deopotrivă minții și inimii cititorului, contribuind astfel la instruirea și la educarea lui. Acest atribut al literaturii, ca și caracterul ei de fenomen suprastructural, vor fi relevate în toată plenitudinea dacă profesorul se bazează în activitatea sa pe predare despre rolul și importanța cunoașterii fenomenului literar.



Prima idee călăuzitoare a metodicii predării literaturii este considerarea operelor literare ca modalitate de cunoaștere a realității. Caracterul specific al literaturii de a oglindi realitatea în imagini artistice, cu un puternic coeficient emoțional, conferă actului cunoașterii un potențial ridicat, cu atât mai mult cu cât particularitățile psihice ale vârstei elevilor îi fac cu deosebire sensibili la acest mod de cunoaștere. Literatura înlesnește elevilor o înțelegere largă, integrală, asupra omului și societății omenești sub toate aspectele [3].

Natura operei literare – de a mijloci cunoașterea prin imagini artistice care declanșează emoții – conferă studiului literaturii calitatea de face educația estetică a elevilor. Studiul literaturii dezvăluie elevilor raportul dintre etic și estetic, legătura indisolubilă dintre conținutul și forma operei literare, le dezvoltă imaginația și posibilitățile de exprimare nu numai corectă, dar și frumoasă, nuanțată.

În ceea ce privește factorii creativității, se poate vorbi, mai întâi, de aptitudini pentru creație. Există anumite structuri cerebrale, pe care nu le cunoaștem, care favorizează imaginația, ele creând predispoziții de diferite grade pentru sinteza unor imagini, noi idei. Totuși e nevoie de intervenția mediului, a experienței pentru ca ele să dea naștere la ceea ce numim talent.

Fără îndoială, un al doilea factor care trebuie amintit îl constituie experiența, cunoștințele acumulate. Importantă nu este doar cantitatea, bogăția experienței ei și varietatea ei. Multe descoperiri într-un domeniu au fost sugerate de soluțiile găsite în alte discipline. Nu întâmplător se insistă în pedagogie asupra valorii culturii generale.

Posibilități suplimentare în formarea cooperării dintre elevi și pedagog odată cu utilizarea în cadrul procesului didactic a diferitelor simulări și jocuri imitative. Esența acestei metode constă în faptul că acțiunile elevilor și profesorului se desfășoară într-o situație imaginată, fictivă, conform unui anumit scenariu (imitarea e doar o metodă mai structurată a „interpretării rolurilor”), care modelează aspecte ale realității sociale sau ale mediului natural.

Acționând în conformitate cu scenariul, educabilul nu numai că își însușește un anumit conținut, dar și află prin intermediul reacțiilor sale, care ar putea fi comportamentul lui în circumstanțele date. Într-o situație de joc sporește momentul de interdependență dintre participanți: participanții nu-și pot atinge scopurile acționând izolat.

Metodele examinate mai sus, cea a imitării și cea a jocului, asigură dezvoltarea la elevi a deprinderilor de a analiza situațiile și de a lua decizii, dezvoltarea creativității, însușirea unor noi roluri sociale și planificarea acțiunilor personale ținând cont de acțiunile altora „pe o perspectivă îndepărtată”, se dezvoltă moduri efective de comunicare, cooperare și competiție pentru situațiile cele mai neobișnuite și noi pentru elevi.

Așadar metodele de instruire în grup, pe lângă o mai bună însușire a conținutului (datorită unei participări active a elevilor) și de dezvoltarea imaginației și a creației, influențează benefic dezvoltarea personalității și a colectivului de elevi în ansamblu, asigurând obținerea coeziunii dintre instruire și educație.

Climatul cultural al zonei ține de viață științifică, intelectuală și culturală – artistică a instituțiilor de învățământ din localitatea respectivă. Simpozioanele, conferințele, expozițiile, lansările de carte, concursurile ș.a. influențează benefic creativitatea elevilor. Accesul direct la „produsele” culturale (muzică, literatură, arte plastice) lărgeste orizontul intelectual și sensibilizează copilul mult mai eficient decât conținutul emisiunilor TV, ceea ce are efecte spontane benefice asupra potențialului creativ general prin componenta afectivă.

Calitatea mediului ambiant – fizic, psihologic, social – are un impact semnificativ asupra creativității elevilor. Vecinătatea sălilor de curs cu birourile cadrelor didactice, bibliotecile de documentare comune facilitează „întâlnirile” dintre elevi și profesori, perceperea de către primii a „regimului de viață”, a modalităților de angajare și dăruire în munca profesională a celor din urmă, furnizând elemente pentru automodelare spontană prin „învățarea mecanică” și /sau deliberată, „prin autoeducație”.

În practica la catedră a profesorului de limbă, pe lângă metodele clasice (expunerea și conversația), au căpătat o largă întrebuințare metodele euristice de predare-învățare, care se justifică



prin implicarea elevilor în procesul cunoașterii văzut ca proces de cercetare, antrenând gândirea divergentă și creativitatea elevilor. Între acestea, problematizarea este numită de cercetările de didactică drept un principiu ori o metodă de dinamizare a elevilor în procesul învățării prin crearea unei situații-problemă a cărei rezolvare să suscite curiozitatea și interesul elevilor. Situația-problemă se creează printr-o întrebare-problemă al cărei răspuns reprezintă soluția căutată.

Există mai multe modalități de realizare a problematizării la literatură. Una dintre acestea ar fi punerea unei întrebări-problemă axată pe o reală sau aparentă contradicție între cunoștințele elevilor și cerințele întrebării-problemă. De pildă, în studiul poeziei lui M. Eminescu, se poate formula, la un moment dat, întrebarea-problemă: „Este poetul atât de senin precum o arată poezia „Mai am un singur dor”?”

Altă modalitate ar fi punerea unor întrebări-problemă cu două sau mai multe căi de rezolvare. De pildă: în ce curent puteți încadra romanul lui Nicolae Filimon „Ciocoi vechi și noi” - romantism ori realism?; „Cum putem considera opera lui Camil Petrescu, ”Ultima noapte de dragoste, întâia noapte de război”, un singur roman ori două romane”.

Credem că, într-o operă cu un pronunțat caracter epic, personajul este elementul cel mai important, înmănunchind, prin felul în care este surprins și prezentat, calitățile operei literare și făcând dovada măiestriei artistice a scriitorului. În consecință, propunem caracterizarea personajelor din romanul „Enigma Otiliei” de G. Călinescu, orientând comentariul spre surprinderea caracterului Otiliei, care, dacă nu e personajul principal, este în schimb unul dintre cele mai interesante.

Pentru a facilita intuirea sistemului de relații stabilite între eroii romanului, cel mai potrivit punct de plecare este o întrebare-problemă al cărei răspuns să constituie o imagine autentică a eroinei. Întrebarea-problemă este următoarea: Cum se definește Otilia în viziunea celorlalte personaje și în ce constă enigma ei? [6].

Din punct de vedere metodologic, lecția se realizează prin problematizare și activitate în grup.

Fiecare grup de elevi se ocupă de un personaj din perspectiva căruia urmează s-o privească pe eroină, una din grupe urmărind chiar portretul acesteia. Fiecare grupă are de rezolvat problema la nivelul personajului său, pentru a vedea cum apare Otilia în viziunea acestuia.

Rezolvarea problemei începe prin activitatea în grup și continuă prin conversație-dezbatere, care evidențiază atât viziunea unilaterală sau deformată a celorlalți eroi asupra Otiliei, cât și notele ei specifice și definitorii. Dezbaterea se derulează prin exprimarea părerii fiecărui grup, sub forma unei confruntări de opinii, supravegheată și dirijată de profesor către observarea cât mai atentă a romanului și în scopul reconstituirii unei imagini cât mai exacte a eroinei.

Procedând astfel, profesorul apelează la capacitatea de analiză a elevilor (pentru „descompunerea” personajului în diferite ipostaze) și la capacitatea lor de sinteză (pentru recompunerea portretului), îi stimulează imaginația și sensibilitatea estetică. În același timp, această modalitate dă elevilor ocazia să-și comunice și părerile personale, exprimând o atitudine proprie față de fenomenul literar.

Prin descoperire (redescoperire) se înțelege modalitatea de învățare prin cercetare, prin explorări proprii care-i duc pe elev la găsirea unor adevăruri obținute prin efort personal, refăcând drumul elaborării unor cunoștințe, ipoteze etc. învățarea prin descoperire îl obligă și-l obișnuiește pe elev să-și însușească metode proprii de cunoaștere și investigație.

Rezolvarea problemelor cu mai multe soluții, învățarea prin descoperire, prin investigație etc. sunt câteva dintre formele care pot și trebuie să înlocuiască învățământul tradițional, expositiv – deductiv. Or, învățământul de tip euristic duce nu numai la formarea gândirii independente și creatoare, a unui stil de abordare a problemelor, ci și la educarea unor trăsături de personalitate, cum ar fi sporirea atenției, interesului, imaginației etc. Mai mult decât atât, în procesul lucrului cu caracter creativ, în situații concrete, special alese, elevii acumulează cunoștințe mai sigure, mai trainice, își formează anumite convingeri, conștientizează și învață să învingă diverse bariere ale producției creative [1].

Concluzii: pentru a stimula creativitatea, în primul rând, trebuie să fim conștienți și să combatem anumite piedici în calea manifestării imaginației, creativității, numite și blocaje ce apar în



urma neîncrederii în fantezie, a unei critici premature, în urma fricii de a nu greși etc., trebuie asigurat un climat favorabil în sistemul școlar.

În lucrare facem referiri la o gamă largă de subiecte de actualitate: factorii dezvoltării creativității și automotivația, identificarea metodelor pentru stimularea creativității, cunoașterea situațiilor de aplicare a metodelor euristice în studiul limbii, concepții cu privire la ce este creativitatea.

În ceea ce privește factorii creativității, se poate vorbi de aptitudini pentru creație, experiență, cunoștințe acumulate, motivație și voință; se poate vorbi și de unele metode, cum ar fi lucrul în grup, brainstormingul și altele ce ajută la dezvoltarea imaginației și a creativității, influențează benefic dezvoltarea personalității și a colectivului de elevi în ansamblu, asigurând obținerea coeziunii dintre instruire și educație.

Bibliografie:

1. Șciopu, C. Metodica predării literaturii române. Chișinău, 2009, p. 299.
2. Mureșan M. (coord.) Transdisciplinaritatea. De la un experiment spre un model didactic. Iași: Editura Junimea, 2010, 258 p.
3. Panfil A. Limba și literatura română în gimnaziu. Structuri didactice deschise. Pitești: Editura Paralela 45, 281 p.
4. Weston A. Creativitatea în gândirea critică. București: ALL, 2008, 136 p.
5. Roco M. Creativitate și inteligența emoțională. Iași: Editura Polirom, 2004, 123 p.
6. Goia V., Drgăgocioiu I. Metodica predării limbii și literaturii române. București: EDP, 1995, 182 p.

CZU 378.014.6

<https://orcid.org/0000-0003-3128-5697>

EVALUAREA EXTERNĂ A CALITĂȚII PROGRAMELOR DE STUDII DIN DOMENIUL ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI: REALITĂȚI ȘI PERSPECTIVE. STUDIUL DE CAZ: UNIVERSITATEA DE STAT DIN COMRAT

Banu Felicia

doctor în filologie, conferențiar universitar
șef Direcția evaluare în învățământul superior
Agenția Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare
mun. Chișinău, RM
e-mail: feliciabanu27@gmail.com
orcid id:0000-0003-3128-5697

Abstract. In the context of the major challenges in the society of the 21st century, higher education has a very important role both in the sustainable social, economic and cultural development of the society, as well as in the formation of the appropriate skills and competences in the graduates of the study programs. External quality assurance has a very important role in this regard, as it verifies whether the instruments and methods applied in the program are appropriate and viable and assures students that accredited programs meet the standards of the profession that they seek to enter. With an accredited institution, a student has some assurance of receiving a quality education and gaining recognition by other colleges and by employers of the course credits and degrees earned. This article presents the results obtained by the State University of Comrat in the external evaluation process in order to accredit the bachelor's and master's degree programs in the field of educational sciences. At the same time, the article presents the main recommendations formulated by national and international experts to improve the quality of the study programs evaluated in this field.

Keywords: quality, quality assurance, external evaluation, accreditation standard, criteria, performance indicator, expert, higher education, higher education institution.



În contextul provocărilor majore din societatea secolului al XXI-lea, învățământul superior deține un rol foarte important atât în dezvoltarea socială, economică și culturală durabilă a societății, cât și în formarea abilităților și competențelor adecvate la absolvenții programelor de studii, astfel încât aceștia să corespundă cerințelor pieței muncii și tendințelor din domeniul de formare profesională [1]. Instituțiile de învățământ superior trebuie să-și adapteze continuu oferta educațională, să-și concentreze procesele educaționale spre o abordare mai centrată pe student, să asigure flexibilitate și să creeze oportunități care să le permită acestora să-și stabilească trasee individuale de învățare, să acumuleze competențe profesionale în corespundere cu interesele personale și cu cerințele angajatorilor. Astfel, toți actorii procesului educațional (manageri, cadre didactice, studenți, angajatori ș.a.) trebuie să participe la stabilirea priorităților și perspectivelor de dezvoltare a sistemului educațional.

Asigurarea calității studiilor superioare, în special după anii 2000, s-a făcut tot mai mult simțită, producând schimbări în sistemele de învățământ superior din întreaga lume. Dezvoltarea unor sisteme solide de asigurare a calității la nivelul instituțiilor de învățământ superior, care să aplice aceleași principii, elaborarea unor strategii instituționale pentru îmbunătățirea continuă a calității studiilor, crearea și funcționarea agențiilor naționale de asigurare externă a calității, care chiar dacă diferă de la o țară la alta în ceea ce privește abordarea care stă la baza sistemelor, au aceleași obiective: de a reglementa instituțiile și programele de studii și de a sprijini îmbunătățirea calității serviciilor educaționale furnizate au constituit priorități ale structurilor europene în ultimii zece ani.

Agencia Națională de Asigurare a Calității în Educație și Cercetare (ANACEC) este autoritatea publică responsabilă de evaluarea calității în domeniul educației și cercetării la nivel național. În baza atribuțiilor pe care le deține și în corespundere cu prevederile cadrului normativ în vigoare, ANACEC organizează procesul de evaluare externă a calității programelor de studii și a instituțiilor de învățământ care își desfășoară activitatea pe teritoriul Republicii Moldova cu scopul de a atesta, pe baza standardelor de evaluare, nivelul de realizare a standardelor de acreditare, precum și capacitatea instituțiilor de învățământ de a satisface așteptările beneficiarilor și a contribui la dezvoltarea unei culturi instituționale a calității.

Activitățile de evaluare externă se realizează în conformitate cu prevederile *Metodologiei de evaluare externă a calității în vederea autorizării de funcționare provizorie și acreditării programelor de studii și a instituțiilor de învățământ profesional-tehnic, superior și de formare continuă, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 616/2016*, cu modificările și completările ulterioare (în continuare – Metodologie de evaluare externă), a *Ghidului de evaluare externă a programelor de studii superioare de licență (ciclul I) și studii superioare integrate și a Ghidului de evaluare externă a programelor de studii superioare de master (ciclul II)* precum și a altor acte normative naționale (ex. *Codul educației, Nomenclatorul domeniilor de formare profesională și al specialităților în învățământul superior, aprobat prin HG nr. 482 din 28.06.2017, cu modificările ulterioare, Plan-cadru pentru studii superioare de licență (ciclul I), de master (ciclul II) și integrate, din 10.02.2020 etc.*) [2,3].

Evaluarea externă a calității programelor de studii și a instituțiilor de învățământ superior din Republica Moldova se realizează în baza a 10 standarde de acreditare similare celor europene:

1. Politici pentru asigurarea calității;
2. Proiectarea și aprobarea programelor;
3. Învățarea, predarea și evaluarea centrate pe student;
4. Admiterea, evoluția, recunoașterea și dobândirea de certificări de către student;
5. Personalul academic;
6. Resurse de învățare și sprijin pentru student;
7. Managementul informației;
8. Informații de interes public;
9. Monitorizare continuă și evaluare periodică a programelor;
10. Asigurarea externă a calității în mod ciclic [4].

Astfel, procesul de evaluare externă a calității este bine definit, făcut public, aplicat în mod constant și coerent, iar fiabilitatea procesului se asigură prin documentarea detaliată a tuturor etapelor și coordonarea activităților de evaluare externă de către un angajat al ANACEC.

Diagrama de proces pentru evaluare externă a calității în vederea autorizării de funcționare provizorie/ acreditării/reacreditării programului de studii de la inițiere și până la finalizare (Figura 1) reprezintă toate etapele procesului, consecutivitatea acestora, termenele regulamentare stabilite pentru fiecare și structurile/subdiviziunile responsabile.

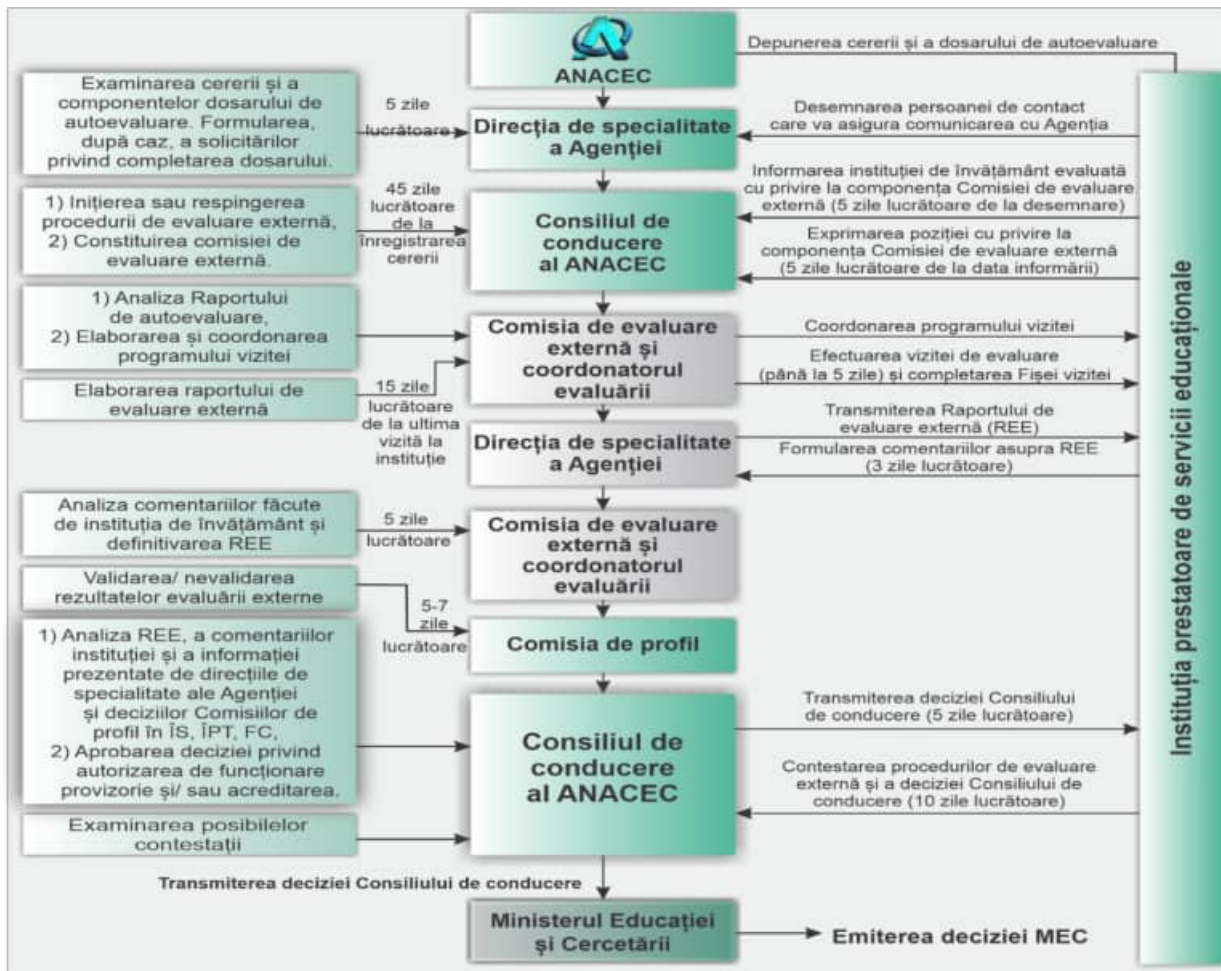


Figura 1. Diagrama de proces pentru evaluarea externă a calității

În perioada 2016-2023, conform solicitărilor primite de la 8 instituții de învățământ superior (USM, UPS „Ion Creangă” din Chișinău, UST, USARB, US Comrat, US Cahul, USEFS, USTaraclia), ANACEC a recepționat dosare de evaluare externă pentru 167 programe de studii superioare de licență și master din domeniul general de studiu 011 Științe ale educației. Programele de studii superioare de licență și master din acest domeniu, solicitate a fi evaluate de Universitatea de Stat din Comrat sunt prezentate în Tabelul 1.

Tabelul 1. Solicitări de evaluare externă a programelor de studii, pe ani de studii

Anul	Denumirea programului de studii superioare de licență	Denumirea programului de studii superioare de licență
2016	141.08.01/141.09.04 Limba și literatura română și engleză	
	141.08.04/141.08.01 Limba și literatura găgăuză și română	
	141.09.04/141.09.05 Limba și literatura engleză și germană	
	142.03 Pedagogia în învățământul primar	
	141.02/141.01 Informatică și matematică	
2023	0113.1/0112.1 Pedagogie în învățământul primar. Pedagogie preșcolară	Management educațional (master profesional 120 credite ECTS)
	0114.12 Muzică	Teoria și metodologia învățământului primar (master profesional 120 credite ECTS)
	0114.9/ 0114.10 Limba și literatura română și limba engleză	Educație muzicală în mediul policultural (master profesional 120 credite ECTS)
	0114.2 Informatica	Predarea limbii și literaturii române în instituțiile preuniversitare(master profesional 120 credite ECTS)
	0114.1/0114.2 Matematică și informatică	Predarea limbilor germanice în instituții de învățământ în mediul multietnic(master profesional 120 credite ECTS)

În vederea realizării obiective a procesului de evaluare externă, la identificarea și cooptarea în comisiile de evaluare externă a experților evaluatori s-a ținut cont de următoarele aspecte:

- implicarea tuturor categoriilor de experți: reprezentanți ai mediului academic universitar, reprezentanți din câmpul muncii, reprezentanți ai studenților, experți internaționali și reprezentanți ai diasporei,
- nivelul de profesionalism în domeniul evaluat,
- experiența în domeniul asigurării calității și /sau managerială în învățământul superior,
- nivelul de corectitudine și integritate a persoanelor selectate.
- Astfel, în componența celor 8 comisii de evaluare externă au fost cooptate următoarele categorii de evaluatori (Figura 2):
- experți internaționali/diaspora - 5;
- cadre didactice cu titluri științifice și științifico-didactice - 40;
- reprezentanți ai angajatorilor - 8;
- reprezentanți ai studenților - 8.

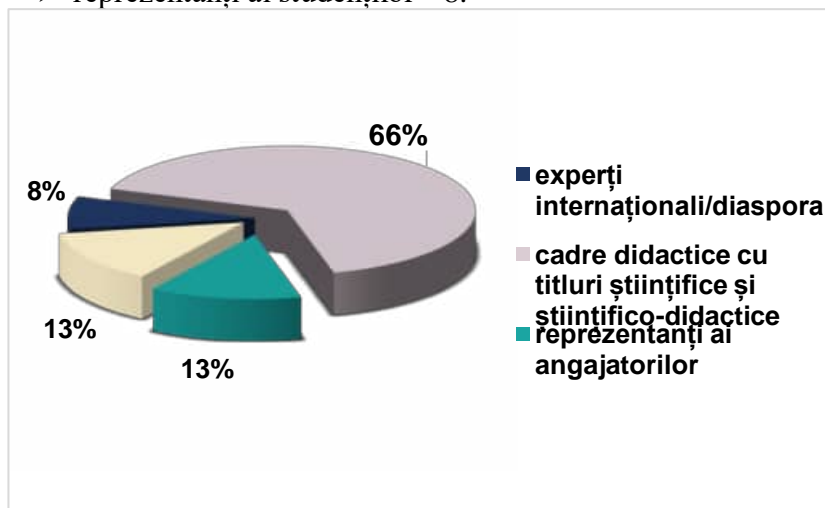


Figura 2. Componența comisiilor de evaluare externă, pe categorii de experți



Din analiza rapoartelor de evaluare externă perfectate de experții evaluatori pentru programele de studii superioare de licență și master din domeniul general de studiu 011 Științe ale educației se desprind următoarele concluzii:

Standardul 1. Universitatea de Stat din Comrat dispune de politici pentru asigurarea calității. Politicile pentru asigurarea calității sunt publice și sunt promovate, dezvoltate și implementate la toate nivelele de structură: universitate, facultate, departament. Activitatea structurilor interne de asigurare a calității presupune evaluarea internă a activității departamentelor/ catedrelor, a activității cadrelor didactice, a realizării planurilor de învățământ, a calității proiectării curriculare etc. Subdiviziunea centrală coordonează comisiile de asigurare a calității de la nivelul fiecărei facultăți care, la rândul lor, monitorizează asigurarea și menținerea calității programelor educaționale la departamente/catedre. În cadrul fiecărei catedre există responsabili pentru asigurarea calității. Cu toate acestea, comisiile constată că este necesar actualizarea regulamentelor privind managementul calității la nivel de instituție. Aspectele internaționalizării sunt reflectate în cadrul tuturor programelor de studii.

Standardul 2. Programele de studii superioare din domeniul general de studiu 011 Științe ale educației sunt inițiate cu respectarea tuturor rigorilor, actelor normative naționale și reglementărilor instituționale. Acestea conțin toate elementele structurale necesare pentru pregătirea specialistului în domeniul vizat: planuri de învățământ, curricula pe discipline, calendarul academic, orarul activităților didactice/ orarul susținerii examenelor etc., iar procesul de proiectare/actualizare și aprobare se realizează cu respectarea cadrului normativ național și instituțional în vigoare. Atât programele de studii superioare de licență, cât și cele de master sunt racordate la Cadrul Național al Calificărilor prin respectarea caracteristicilor-cheie (durata studiilor, nr. creditelor de studiu, forma de organizare, condițiile de acces, oferirea de stagii de practică), respectarea regulilor de examinare și evaluare, certificare, titlul acordat, precum și asigurarea drepturilor pentru absolvenți (posibilitatea de a se încadra în câmpul muncii și a continua studiile la ciclul superior de învățământ sau formare profesională continuă). La programele de studii superioare de licență sunt admiși candidații destinatori ai diplomei de bacalaureat, diplomei de studii profesionale sau unui act echivalent de studii, iar la programele de studii superioare de master sunt admiși candidații destinatori ai diplomei de licență.

Misiunea și obiectivele programelor de studii sunt specificate în Nota explicativă a planurilor de învățământ. Instituția de învățământ superior enunță că misiunea și obiectivele programelor de studii superioare de licență și master vizează preponderent formarea profesională eficientă în domeniul 011 Științe ale educației. Disciplinele din planurile de învățământ sunt organizate, în linii mari, în succesiune logică, numărul de ore fiind adaptat specificului unității de curs/disciplinei, obiectivului și importanței acesteia. Se constată că, în general, raportul între numărul total de ore alocat fiecărei categorii de discipline corespunde prevederilor normative. De asemenea, experții au remarcat că există un raport corespunzător între numărul de ore de curs și cel alocat activităților practice/aplicative. Curricula disciplinară corespunde, în linii mari, prevederilor metodologice ale teoriei curriculare. Din discuțiile cu cadrele didactice, studenții și angajatorii a rezultat că părerile acestora sunt luate în considerare la actualizarea componentelor de bază ale programelor de studii, inclusiv a planurilor de învățământ. Impactul social al programelor de studii este atestat prin confirmările privind angajarea în regiune a absolvenților în câmpul muncii. Absolvenții programelor de studii demonstrează abilități în sfera cercetării și sunt capabili să concluzioneze cu profesioniștii din domeniile Științe ale educației.

Standardul 3. Formele de organizare a procesului de predare-învățare se realizează în conformitate cu prevederile cadrului normativ în vigoare și contribuie la realizarea obiectivelor programelor de studii. Metodele de predare-învățare utilizate sunt centrate pe student. TIC se utilizează în procesul de predare-învățare-evaluare. Stagiile de practică se desfășoară conform cadrului normativ și contribuie la atingerea rezultatelor învățării. Instituția asigură formarea competențelor profesionale specifice ale beneficiarilor prin desfășurarea stagiilor de practică în cadrul instituțiilor-baze de practică cu care are încheiate acorduri de parteneriat. Procesul și formele de



evaluare a rezultatelor academice specifice programului de studii, inclusiv a stagiilor de practică, este transparent și realizat în concordanță cu cadrul normativ-reglator în vigoare.

Standardul 4. Admiterea studenților se realizează în conformitate cu actele normativ-reglatorii naționale și instituționale în vigoare. Cerințele și condițiile de desfășurare a concursului de admitere, calendarul susținerii probelor și numărul de locuri alocate pentru fiecare program de studii sunt făcute publice din timp pentru beneficiari. După finalizarea procesului de admitere la studii se elaborează un raport cu privire la rezultatele admiterii care se prezintă Ministerului de resort și se păstrează în secția/ direcția responsabilă de organizarea studiilor din cadrul instituției. Comisia de admitere analizează rezultatele obținute, evidențiind tendințele procesului de admitere. Înmatricularea candidaților declarați admiși în urma concursului de admitere se face prin ordinul rectorului. Promovarea studenților se realizează în conformitate cu prevederile cadrului normativ național și instituțional în vigoare. Astfel, sunt promovați la următorul an de studii studenții care pe parcursul anului universitar au acumulat integral numărul de credite ECTS obligatorii prevăzut în planul de învățământ pentru anul respectiv de studii/ numărul de credite indicat în contractul de studii. Înscrierea la următorul an de studii este condiționată de acumularea a minim 40 credite la unitățile de curs/modulele obligatorii prevăzute în Contractul anual de studii pentru anul curent de studii. Studenții înscriși în următorul an de studii pot acumula creditele restante în următoarele 2 (două) sesiuni repetate (de susținere a restanțelor). Promovarea anuală și exmatricularea se realizează în baza ordinelor semnate de rectorul instituției. Conferirea titlului și eliberarea diplomelor de studii se efectuează în strictă conformitate cu legislația națională în vigoare. Evidența actelor de studii eliberate de US Comrat este în conformitate cu prevederile cadrului normativ național și instituțional în vigoare. Mobilitatea academică a studenților este deficitară.

Standardul 5. Planificarea, recrutarea și administrarea personalului academic la programele de studii superioare pentru învățământ cu frecvență și învățământ cu frecvență redusă, se realizează în conformitate cu cadrul normativ în vigoare. Dosarele personale includ Contracte individuale de muncă, Fișa postului semnată de cadrul didactic, ordinele de angajare, documentele doveditoare a calificării profesionale. Standardele de evaluare minim obligatorii sunt întrunite. Universitatea dispune de politici de dezvoltare a personalului academic, asigurând implementarea acestora. Activitatea metodică a personalului academic este planificată, susținută și monitorizată de către instituție. Personalul academic este evaluat periodic de către managerii instituției de învățământ, la fel se întreprind măsuri de îmbunătățire continuă a performanțelor acestuia. Activitatea metodică, de cercetare științifică și inovare a personalului academic este realizată, monitorizată și evaluată periodic.

Standardul 6. Planificarea, recrutarea și administrarea personalului administrativ și auxiliar se realizează cu unele abateri de la legislația în vigoare, deoarece funcțiile de decan, șef de catedră/departament nu se ocupă prin concurs, organizat o dată la 5 ani. Instituția a stabilit în Planul strategic obiectivul cu privire la modernizarea și dotarea spațiilor educaționale. Instituția asigură în totalitate cererea de cazare a studenților.

Standardul 7. Universitatea de Stat din Comrat dispune de mecanisme de colectare a informațiilor pentru gestionarea eficientă a programelor de studii în formă tipărită și electronic. Mecanismele existente facilitează accesul liber la informații, dar este necesar de consolidat baza de date a universității cu acces securizat al studenților și cadrelor didactice.

Standardul 8. Instituția asigură în totalitate transparența informației de interes public cu privire la programele de studii din domeniul general de studiu 011 Științe ale educației. USComrat dispune de pagină web unde sunt oferite informații cu caracter public, necesare a fi cunoscute de către cadrele didactice, studenți, angajatori și alți beneficiari.

Standardul 9. Instituția dispune de proceduri privind monitorizarea continuă, evaluarea și revizuirea periodică a programului de studii. Procedurile de autoevaluare și evaluare a programului de studii sunt implementate, analizate și monitorizate în vederea stabilirii măsurilor de îmbunătățire a calității acestora. Competitivitatea absolvenților programelor de studii pe piața muncii este înalt apreciată în regiune. Este necesar crearea unei baze de date instituționale și consolidarea



mecanismelor de evidență a angajării în câmpul muncii și a evoluției profesionale a absolvenților.

Standardul 10. Instituția se preocupă de asigurarea externă a calității. Dispozițiile / recomandările Ministerului Educației și Cercetării al Republicii Moldova sunt înregistrate, comunicate imediat după emitere și executate.

Comisiile de evaluare externă au formulat următoarele **puncte tari**:

- Universitatea organizează cursuri de formare profesională continuă gratuite pentru cadrele didactice;
- Cadrele didactice implicate în realizarea programului au elaborat și plasat pe platforme educaționale un număr impunător de cursuri universitare;
- Organizarea seminarului de totalizare a stagiilor de practică cu participarea angajatorilor și a reprezentanților instituțiilor-bază de practică;
- Asigurarea transparenței procesului de evaluare a stagiilor de practică prin valorificarea parteneriatului dintre reprezentanții universității și ai unităților-bază de realizare a practicii;
- Prin parteneriate Universitatea a reușit să doteze și să asigure funcționarea unui număr impunător de centre culturale: Centrul Cultural Azerbaidjan; Centrul Cultural Grec; Centrul Cultural Britanic; German, American, Turc etc.;
- Universitatea a instituit burse nominale „Dimcioglo”; „Valicov” și creează condiții favorabile ca studenții să candideze pentru „Bursa Bașcanului”.
- Totodată, evaluatorii externi au formulat recomandări și arii de îmbunătățire obligatorii pentru îmbunătățirea calității la programele de studii evaluate, după cum urmează:

Recomandări:

- Actualizarea Cartei Universității de Stat din Comrat;
- Fortificarea în continuare a eforturilor privind consultarea studenților, elaborarea și implementarea instrumentelor utilizate în identificarea opiniei beneficiarilor programului de studii cu referire la eficiența formelor de predare-învățare;
- Promovarea în continuare de către personalul didactic a valorilor paradigmei constructiviste privind centrarea pe student a tehnologiilor didactice;
- Asigurarea continuității în dezvoltarea competențelor digitale ale personalului didactic și valorificarea acestora în procesul de predare-învățare-evaluare;
- Organizarea constantă a cursurilor de studiere a limbii române (după niveluri) pentru cadrele didactice;
- Motivarea cadrelor didactice pentru a publica mai multe materiale în Reviste cu factor de impact;
- Modernizarea continuă a bazei tehnico-materiale a Universității;
- Asigurarea unei comunicări mai eficiente între structurile ce asigură managementul calității;
- Actualizarea Regulamentelor instituționale aprobate până în anul 2017;
- Continuarea actualizării periodice a curriculum-ului pentru fiecare unitate de curs în corespundere cu noile apariții editoriale și cerințele de pe piața muncii;
- Proiectarea de către instituție în bugetul anual a unei sume de bani pentru acoperirea cheltuielilor de către universitate a unui anumit număr de coli de autor pentru publicațiile metodice elaborate de către cadrele didactice;
- Identificarea modalităților de a atrage tineri specialiști în procesul de realizare a programelor;
- Actualizarea sistematică a fișei de post pentru fiecare persoană angajată;
- Identificarea resurselor necesare pentru asigurarea bibliotecii cu fonduri necesare pentru toate specialitățile;
- Modernizarea căminelor și sporirea fondului de cazare pentru studenții de la toate specialitățile;
- Actualizarea sistematică a paginii web a instituției;



➤ Asigurarea în continuare a consolidării și funcționării eficiente a bazei de date electronice

Arii de îmbunătățire obligatorii:

➤ Respectarea cadrului legal în vigoare prin care funcțiile de decan, șef de catedră/departament se ocupă prin concurs, organizat o dată la 5 ani;

➤ Includerea în dosarul personal al fiecărui angajat pe funcție managerială/funcție didactică/științifico-didactică a Fișei de post, sincronizată cu suplینirea funcției prin concurs;

➤ Respectarea acurateții academice de publicare a informației în limba română pe pagina web a instituției;

➤ Elaborarea unei baze de date instituționale și consolidarea mecanismelor de evidență a angajării în câmpul muncii și a evoluției profesionale a absolvenților.

➤ Realizarea mai riguroasă de către instituția de învățământ a procesului de evaluare internă a calității programelor de studii;

➤ Acuratețea datelor prezentate în dosarele de evaluare externă;

➤ Fortificarea componentei de cercetare în rîndul tinerilor specialiști (susținerea tezelor de doctorat).

În concluzie, precizăm că Universitatea de Stat din Comrat trebuie să-și adapteze continuu oferta educațională, să-și concentreze procesele educaționale spre o abordare mai centrată pe student, să asigure flexibilitate și să creeze oportunități care să le permită acestora să-și stabilească trasee individuale de învățare, să acumuleze competențe profesionale în corespundere cu interesele personale și cu cerințele angajatorilor. Astfel, toți actorii procesului educațional (manageri, cadre didactice, studenți, angajatori ș.a.) trebuie să participe la stabilirea priorităților și perspectivelor de dezvoltare a sistemului educațional.

Bibliografie:

1. Sava L. Studenții Ca Beneficiari și Actori ai Procesului de Evaluare Externă a Calității: Practica Europeană și Experiența ANACEC. In: *Center for Studies in European Integration Working Papers Series*, 2019, nr. 13, pp. 28-46.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/WP_Issue13-28-46_SAV.pdf

2. Crudu R., Sava L. Calitatea Studiilor Universitare și Inserția Pe Piața Muncii a Absolvenților în Republica Moldova. In: *Center for Studies in European Integration Working Papers Series*, 2019, nr. 12, pp. 6-27.

https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/WP_Issue12-6-27_CRU.pdf

3. Chiciuc A., Banu F., Guvir S. Implicarea părților interesate în procesul de evaluare externă a calității studiilor în Republica Moldova, În *Quality Assurance Review for Higher Education*, Vol. 10, No. 1 – 2, 2020, pp. 13 – 27

<https://www.aracis.ro/wp-content/uploads/2021/01/2-arl-web-Chiciuc.pdf>

4. [https://www.enqa.eu/wp-](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Romanian%20by%20ARACIS.pdf)

[content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Romanian%20by%20ARACIS.pdf](https://www.enqa.eu/wp-content/uploads/filebase/esg/ESG%20in%20Romanian%20by%20ARACIS.pdf)

5. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=130031&lang=ro#

6. https://anacec.md/files/Ghid_licenta_18.04.2022.pdf

7. https://anacec.md/files/Ghid_master_18.04.2022.pdf



CZU 373.3.016:811.111

<https://orcid.org/0000-0002-1190-9346>

<https://orcid.org/0009-0007-1320-2815>

TEHNOLOGIA DE DEZVOLTARE A INTELIGENȚEI LINGVISTICE A ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Botnari Valentina

doctor în pedagogie, profesor universitar

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM

e-mail: valentina_botnari@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-1190-9346

Rusu Cătălina

doctorandă

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM

e-mail: rusugabriel2002@gmail.com

orcid id: 0009-0007-1320-2815

Abstract. The article includes the description of the essence of the Technology for the Development of Linguistic Intelligence (DIL Technology) for students of small school age in the context of studying English language. The strengths of the DIL Technology are highlighted: the dimensions of linguistic-semantic intelligence, phonology, syntax and praxis; the elements of the topic of linguistic intelligence - semantic sensitivity, linguistic reflexivity, linguistic ingenuity, linguistic spontaneity; the argumentative principle - with the status of "contributable", essential normative in creating learning situations demanding to exercise all dimensions of linguistic intelligence; the conditional factors of ensuring progress in possessing linguistic intelligence and implicitly English communication competence. All of this can be found in the activity sequences included in the article.

Key words: linguistic intelligence, student of small school age, Technology for the development of linguistic intelligence (DIL), principle of argumentology.

Inteligența lingvistică reprezintă ușurința în exprimarea și perceperea nuanțelor limbajului verbal, abilitatea de a învăța limbi străine și de a folosi limbajul în atingerea unor obiective [1], dar și abilitatea de a folosi eficient limbajul pentru a ne exprima teoretic și poetic. Persoanele care posedă acest tip de inteligență preferă discuțiile, dezbaterile, asocierile de cuvinte, să citească, să scrie, să povestească. Inteligența lingvistică se dezvoltă în situația în care copilului i se acordă oportunitatea și timpul necesar pentru a-și exprima ideile cu ajutorul cuvintelor [2]. Pentru aceasta, copilul are nevoie de ajutor, prin asigurarea unor stimuli, unor contexte incitante, implicit a unei tehnologii pertinente.

În cercetarea noastră ne-am propus elaborarea și implementarea Tehnologiei de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică (Tehnologia DIL), pentru disciplina Limba engleză, clasa pregătitoare.

Tehnologia DIL vizează ariile curriculare, competențele și obiectivele propuse, activitățile prin care elementele inteligenței lingvistice vor fi dezvoltate, conținuturile teoretice ale disciplinei respective, strategia de predare și evaluare, precum și programarea în interval temporal a disciplinei date pe parcursul unui semestru școlar.

Prin Tehnologia DIL ne-am propus să realizăm o activitate la nivel specific și impetuos scopului acestei cercetări: dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor din clasa pregătitoare - prin utilizarea unor intervenții didactice de valorificare și consolidare a informației specifice vârstei subiecților, nucleul cărora ar fi jocurile și exercițiile adecvate scopului [3]. În cadrul acestor activități



au fost incluse în principal desenul, cântecul și poezia precum și focalizarea asupra propriului corp prin gesticularea în cadrul cântecelor exersate și a dansului, a desenelor specifice acestora. Ne-am propus dezvoltarea la elevi a competenței de a comunica prin propulsarea copilului în activitate lingvistică, plastică, muzicală și a artei dramatice –prin receptarea de mesaje orale simple și exprimarea orală în situații de comunicare uzuală.

În contextul Tehnologiei DIL, principial a fost prevederea exersării la fiecare activitate a celor patru elemente structurale ale inteligenței lingvistice: sensibilitate semantică, reflexivitate lingvistică, ingeniozitate lingvistică, spontanietate lingvistică [4].

O altă prioritate a Tehnologiei DIL a fost realizarea practică a principiului argumentologiei. În acest context în cadrul activităților erau adresate elevilor cinci tipuri de întrebări: What? (Ce?), Why? (De ce?), Who (Cine?), Where? (Unde?), How many? (Câți/ Câte?). Câteva exemple în acest sens: What is this? (Ce este aceasta?), Why do you like cars? (De ce îți plac mașinile?), Who is Ana? (Cine este Ana?), Where is the ball? (Unde este mingea?), How many cats can you see in the picture? (Câte pisici vezi/ sunt în imagine?)

Reeșind din aspectele topicii inteligenței lingvistice: sensibilitate semantică, reflexivitate lingvistică, ingeniozitate lingvistică, spontanietate lingvistică au fost respectate etapele metodice de studiere a limbii engleze introduse de Berliz S. și Berliz M, numite apoi și metoda Berliz [5].

- predarea la clasă să se desfășoare exclusiv în limba engleză;
- în cadrul unei activități se va preda doar vocabularul și și propozițiile necesare acelei activități:
 - abilitățile de comunicare orală se vor construi într-o progresie gradată de tipul întrebări și răspunsuri între profesori și elevi, activitatea desfășurându-se pe grupuri mici.
 - gramatica se învață intuitiv;
 - la începutul fiecărei activități/ ore se vor prezenta obiectivele operaționale;
 - vocabularul concret va fi introdus prin demonstrație, obiecte, imagini, iar cel abstract prin asocieri de idei.
- se va preda atât partea de speaking (comunicare orală) cât și cea de listening (ascultare) în același timp.
- se va pune accent pe pronunția corectă și pe gramatică.

Experimentul a fost structurat pe 15 activități, câte una pe săptămână timp de un semestru, urmând ca la finalizarea acestuia să se facă evaluarea finală, pentru înregistrarea și consemnarea progreselor elevilor participanți precum și calitatea, limitele sau beneficiile Tehnologiei DIL implementate.

În ceea ce privește aprecierile bazate pe tehnicile de evaluare curentă precum *observația*, *interviul nestructurat*, acestea aveau rolul de a stimula activitatea de învățare a elevilor în cadrul lecțiilor, prin joc, desen, învățarea unor cântece și poezii. Unele activități au avut intenția de consolidare a achizițiilor însușite, elevii cunoșteau informația iar scopul unor atare lecții era reluarea sub altă formă pentru a fi memorizată mai bine. Am presupus, în acest sens, că reacția pozitivă a elevilor s-ar putea datora atât unor factori externi de moment, cât și faptul că ei știau și din alte activități că vor avea momente ce presupun dinamism.

Alte activități au inclus jocuri recapitulative ce au constat în redarea unui cântec și au presupus gesticulare, pliată pe fiecare vers în parte, având ca efect implicarea activă, dinamică a elevilor în rezolvarea cerințelor. Datorită dinamicității acestor activități și entuziasmului pe care aceasta îl inspiră elevilor, aceștia pot asimila rapid informațiile transmise pe cale teoretică.



Tabelul 2.1. Tehnologia de dezvoltare a inteligenței lingvistice a elevilor mici (Tehnologia DIL)

PRINCIPIUL ARGUMENTOLOGIEI	ACTIVITĂȚI de dezvoltare a inteligenței lingvistice	INSTRUMENTAR acțional
Argumentarea simplă	Blocul A. I am: Eu sunt... 1. Introduce yourself: 2. Ne cunoaștem prin asemănare 3. Simple Things: Argumentarea simplă	<ul style="list-style-type: none"> • Jocul • exercițiul cerativ • conversația • observarea • demonstrarea • problematizarea • întrebări-răspunsuri • fișe de lucru • fișa de observare ✓ poezia ✓ cântecul ✓ desenul
Argumentarea reală	Blocul B. Salut! 1. Answer my questions: Formularea răspunsului 2. Identification: Identificarea 3. A dialogue: Dialogul simplu 4. Sing a song: Un cântec 5. Everything is real: Argumentarea reală	
Argumentarea analogie	Blocul C. Colours and Toys: Culori și jucării 1. The Dialogue: Recunoașterea prin dialog 2. Pair Activity: În pereche 3. Listening: Marcaj independent 4. Why and how: Argumentarea - analogie	
Argumentarea cauză-efect	Blocul D. My family: Familia mea 1. Who and what: Cine? Ce? 2. Together: Împreună 3. Let's see: Acum să vedem 4. In the end: Argumentarea cauză-efect	

Prin elaborarea Tehnologiei DIL, s-a organizat experimentului formativ, în sensul că elementele cheie, precum activitățile de dezvoltare ce urmează a fi desfășurate de rând cu activitățile conexe surprinse în proiectele experimentale, au configurat experimentul pedagogic.

Un model al acestor proiecte experimentale este dat mai jos [6].

Proiect experimental „Engleza pas cu pas”

Domenii vizate: Limbă și comunicare; Om și societate; Estetic și creativ.

Argument. Cunoașterea unei limbi străine reprezintă una din cerințele actuale ale societății în care trăim. Această abilitate constituie un bun prilej de cunoaștere a lumii și, de asemenea o cale mult mai rapidă de comunicare și înțelegere cu cei din jurul nostru. Comunicarea este drumul spre cunoaștere, iar cunoașterea contribuie la lărgirea câmpului informațional, ceea ce ajută la adaptarea mult mai rapidă într-o lume în care informația circulă zi de zi și se schimbă în funcție de apariția și stimularea unei noi idei sau tendințe.

Limba engleză este o limbă aproape mondială și vorbită în întreaga lume. Ea a devenit nu numai o necesitate, ci și un mod de viață. Faptul că învățarea acestei limbi a fost introdusă încă de la această vârstă, constituie un avantaj, în sensul că îl pregătește pe copil să se dezvolte conform unei cerințe a societății care îi permite o adaptare rapidă și armonioasă în cadrul câmpului social.

Prin aplicarea acestui proiect se intenționează parcurgerea unor probleme ce țin de vocabular



dar și satisfacerea curiozității și a nevoii de cunoaștere a copiilor. Se va axa nu doar pe valorificarea cunoștințelor în limba engleză, ci și o apropiere a copiilor de cultura britanică. Curiozitatea îi îndeamnă să facă asocieri legate de tradițiile și obiceiurile celor două țări, despre modul de viață, spațiul copilăriei, lumea viețuitoarelor etc.

Proiectul urmărește realizarea unor jocuri, activități interactive care implică munca în echipă, colaborarea între copii, conversația pe diferite teme, prezentarea de evenimente și experiențe personale. Toate acestea pot contribui la dezvoltarea spiritului de observație, a memoriei, a gândirii și a imaginației elevilor.

Datorită aplicării acestui proiect fiecare copil își va forma deprinderi comunicaționale, va acumula cunoștințe referitoare la țara a cărei limbă o studiază, care îi vor permite să înțeleagă și să se facă înțeles în diverse situații de comunicare, specifice particularităților de vârstă și individuale.

O condiție de bază pentru însușirea unei limbi străine o constituie dezvoltarea competențelor de comunicare și cultivarea interesului copiilor pentru această limbă. Micul școlar va deveni un cititor pasionat și poate un vorbitor iscusit. Astfel se realizează mai multe obiective, concretizate în:

- stimularea curiozității, imaginației, perseverenței, încrederii în forțele proprii;
- formarea unei gândiri creative, flexibile;
- încurajarea unei atitudini favorabile față de limbile străine;
- stimularea interesului pentru comunicare și dezvoltarea gustului pentru limbi străine;
- formarea capacității de a surprinde, de a descoperi conținuturi și forme ale realității exprimate într-o multitudine de modalități;
- formarea treptată a unui vocabular adecvat.

Se formează și **competența intradisCIPLINARĂ**: capacitatea de a comunica din perspectivă lingvistică, plastică, muzicală și a artei dramatice.

Competențe specifice:

1. Receptarea de mesaje orale simple;
2. Exprimarea orală în situații de comunicare uzuală.

Tabelul 2. Receptarea de mesaje orale simple

<p>1.1 Oferirea unei reacții adecvate la salut și la o întrebare/ instrucțiune scurtă și simplă rostită clar și foarte rar, care este însoțită de gesturi de către interlocutor</p>	<p>- oferirea răspunsului familiar la salutul uzual între prieteni „Hello” (Bună), „Bye!” (Pa!), formula „How are you?” Ce mai faci?);</p> <p>- realizarea unei comenzi didactice simple”, amuzante; exemplu: „Come here!” (Vino aici!), „Go to the window!” (Mergi la fereastră!), „Stand up/ Sit down” (Ridică-te/Ia loc), „Show me the book/toy” (Arată-mi cartea/jucăria!), „ Touch your nose” (Atinge-ți nasul!). La fiecare comandă, profesorul sprijină enunțul cu un gest care să faciliteze înțelegerea– coborârea/ ridicarea brațului, a mâinii, folosirea unui obiect)</p> <p>- mimarea unei acțiuni - exemplu: „You are a dog” (Ești un câțel).</p>
<p>1.2 Recunoașterea denumirilor unor obiecte din preajmă, în mesaje articulate clar și rar</p>	<p>- apucarea/ ridicarea unui obiect (exemplu: carte, caiet, penar, creion, jucărie), pentru a indica înțelegerea denumirii respective</p> <p>- indicarea obiectului cu degetul (exemplu: masă-table, banană-banana, scaun-chair)</p> <p>- desenarea obiectelor; exemplu: „Draw a boy!” (Desenează un băiat!)</p>
<p>1.3 Manifestarea curiozității față de sesizarea semnificației generale a unor filme și a unor cântece pentru copii în limba engleză</p>	<p>- vizionarea unor clip-uri de 2-3 minute din filme de desene animate în limba engleză (fără traducere în limba română)</p> <p>- ascultarea și mișcarea în ritmul unui cântec simplu pentru copii</p> <p>- ascultarea unui cântec simplu pentru copii și acompanierea cu o jucărie muzicală</p> <p>- ascultarea și mimarea unor cântece simple pentru copii</p>



Tabelul 3. Exprimarea orală în situații de comunicare uzuală

<p>2.1 Reproducerea unor informații simple/cântece/poezii scurte și simple cu sprijin din partea profesorului.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - utilizarea formulelor de salut; învățarea numerelor de la 1-10; - repetarea unei întrebări uzuale și a răspunsului la această întrebare: „What is this? A toy. (Ce este aceasta? O jucărie). ; - repetarea după profesor a unui cuvânt, mesaj simplu individual/ în cor până la reușirea pronunției, intonației corecte; - intonarea unor cântece însoțite de mișcare, mimă sau acompaniament cu jucării muzicale;
<p>2.2 Oferirea unor informații elementare, punctuale, despre sine (nume, gen, vârstă), despre universul imediat, cu sprijin din partea profesorului.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - răspuns la întrebări simple de identificare: „I am/ My name is...”(Eu sunt/ Numele meu este..) - profesorul oferind sprijin prin completare sau prin reluare cu pronunție și intonație corecte mesajul respectiv; - participarea la jocuri în lanț - exemplu: Copilul 1 - „I am a girl” (Eu sunt fetiță); Copilul 2 - „ I am a boy. (Eu sunt băiat.), etc; - răspuns la întrebarea: „What is this?” (Ce este aceasta/acesta ?”)-profesorul indicând obiectul; - ghicirea obiectului dintr-un desen/ colaj realizat de un coleg/ alt grup; - ghicirea animalului mimat de un coleg; - numărarea unor obiecte din clasă (creioane, caiete, jucării);
<p>2.3 Participarea la jocuri de comunicare în care reproduce sau creează rime/ mesaje scurte</p>	<ul style="list-style-type: none"> - jocuri de pronunție după modele intonatorii amuzante; exemplu (pentru vocalele rotunjite): ”cu gurița ca un peștișor”; (pentru vocale dentale): ”ca un șerpișor, care scoate limba, printre dinți”; - găsirea de cuvinte care rimează; exemple: fox-box, cat-fat; - construirea unor mesaje trăznite; exemple: „The elephant flies.” (Elefantul zboară.), „The cat sings.” (Pisica cântă.);

Conținuturile tematice valorificate: Who am I? (Cine sunt eu?) Family and friends (Familia și prietenii), Colours (Culori), Toys (Jucării), Animals (Animale), Seasons(Anotimpurile), Weather (Vremea), Daily Activities (Activități curente), Food (Alimente), Jobs (Ocupații), Human Body (Corpul uman), Transportation (Mijloace de transport), Numbers (Numerația 1-10), My Town (Orașul meu).

Evaluare: Conversații uzuale de genul: „Hello! “, „What ‘s your name?”, „How old are you?”, „Good bye!” „How many...” „Have you got...”; dialoguri simple pe diverse teme; jocuri de mișcare, mim, jocuri didactice; însușirea unor poezii și cântece; descriere de imagini sau de obiecte.

Concluzii:

Prin Tehnologia DIL ne-am propus să realizăm o activitate la nivel specific și impetuos scopului acestei cercetări – dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor de clasă pregătitoare – prin utilizarea unor tehnici de valorificare și consolidare a informației specifice vârstei subiecților, precum jocurile și exercițiile adecvate scopului. Baza teoretică a Tehnologiei DIL o constituie principiul argumentologiei, fiind, de asemenea, consemnate activitățile de dezvoltare a inteligenței lingvistice pe câteva blocuri tematice și instrumentarul acțional. Prin elaborarea Tehnologiei DIL s-au pus bazele experimentului formativ, în sensul că elementele cheie, precum activitățile de dezvoltare ce urmează a fi desfășurate de rând cu activitățile conexe surprinse în proiectele experimentale, au configurat experimentul pedagogic.



Bibliografie:

1. Gardner, H., Inteligențe multiple. Noi orizonturi. București: Curtea Veche, 2022, 318 p. ISBN 978664411624.
2. Oprea, C-L., Strategii didactice interactive. București: Didactică și Pedagogică, 2009, 316 p. ISBN 978-973-30-2447-7.
3. Simister, C.J., Jocuri pentru dezvoltarea inteligenței și creativității copiilor. Iași: Polirom, 2011, 268 p. ISBN 978-973-46-1871-2.
4. Lazear, D., Eight ways of knowing-Teaching for Multiple Intelligences. Corwen Publishers, 1999, 272 p. ISSN 13-978-1575171180.
5. Richards, J., Rodgers, T.S., Approaches methods in language teaching. Cambridge, 2002, ISBN 0 521 008433 3.
6. Programa școlară pentru disciplina Comunicare în limba rmodernă 1-Cșasa pregătitoare, clasa I și clasa a II-a, aprobat prin ordin al ministrului Nr.3418/19.03.2013, 12 p, București-România.

CZU 37.091.14

<https://orcid.org/0000-0002-3375-6491>

PROIECTUL - O METODĂ ALTERNATIVĂ DE ÎNVĂȚARE ȘI EVALUARE ÎN CADRUL PROGRAMELOR DE FORMARE PROFESIONALĂ CONTINUĂ

Darii Ludmila

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, RM

e-mail: ldarii@mail.ru

orcid id: 0000-0002-3375-6491

Abstract. In this article, we present theoretical and practical insights into an alternative method of learning/assessment, namely the group project. This method can be successfully applied in all continuous professional development programs, regardless of the field of study.

Keywords: continuous professional development, adult education, method, group project, learning, assessment, skills.

Introducere

Conform Codului Educației al Republicii Moldova, *formarea profesională continuă* este definită ca orice proces de instruire în cadrul căruia un salariat, având o calificare sau profesie, își îmbogățește competențele profesionale prin aprofundarea cunoștințelor în domeniul specialității de bază sau prin asimilarea unor noi metode și procedee aplicate în cadrul specialității respective [10].

Într-o perspectivă didactică, formatorii cursurilor de formare profesională continuă manifestă un interes constant în identificarea și implementarea de strategii menite să optimizeze și să amplifice atractivitatea procesului educațional destinat cursanților adulți. Obiectivul principal al acestei abordări este să faciliteze trecerea acestora către statutul de actori activi în propriile procese de învățare și evaluare. Această direcție vizează promovarea autonomiei în procesul educațional, stimularea abilităților de analiză critică și creativitate, având ca scop furnizarea unei instruirii relevante și eficiente, adaptate necesităților profesionale individuale.

Într-un context complementar, angajatorii manifestă un interes pronunțat în dezvoltarea de către angajați a capacităților esențiale pentru colaborarea și cooperarea productivă, inclusiv în situații caracterizate de divergențe de opinii. Este de dorit ca personalul didactic să aducă contribuții semnificative prin intermediul propriilor idei și să colaboreze eficient în conceperea și implementarea de proiecte și planuri în cadrul unui colectiv de lucru. În plus, se pune accent pe importanța stabilirii și menținerii unor relații colaborative și respectuoase cu comunitatea, precum și pe dezvoltarea de



parteneriate educaționale.

O soluție eficientă pentru îmbunătățirea și sporirea atractivității procesului educațional destinat cursanților adulți, precum și pentru dezvoltarea competențelor profesionale, inclusiv sociorelaționale, ar putea consta în implementarea *metodei proiectelor de grup*.

În pedagogia, *proiectul* este analizat, în special, în cadrul teoriei generale a instruirii și al teoriei evaluării, cu deschideri multiple spre didacticele particulare.

În *teoria generală a instruirii* (didactica generală), este analizat la nivel de:

a) *metodă didactică bazată pe acțiune* (de investigație, de tip constructiv, de tip probleme, de tip învățare, prin contract etc.) [1, p.253];

b) *model de abordare a instruirii la nivel de „învățare integrată”* fundamentată interdisciplinar și transdisciplinar [2, p. 215].

În *teoria evaluării*, acesta este analizat la nivel de *metodă de evaluare alternativă* angajată în aprecierea rezultatelor învățării în termeni de produs și de proces, realizat de formabil, început în sala de studii, continuat în context nonformal pe parcursul mai multor zile sau chiar săptămâni [6, p.191].

C. Ulrich precizează că *metoda proiectului de grup* implică *studierea prin cooperare*, or „învățarea colaborativă presupune contruirea unei înțelegeri împărtășite prin interacțiuni cu ceilalți, unde participanții sunt angajați în activități sau dedicați împărtășirii unor scopuri comune sau rezolvării unor probleme. În procesul de elaborare a unui proiect, membrii grupului schimbă între ei idei, opinii, informații, își împărtășesc bucuriile, emoțiile unor descoperiri, constatări, membrii grupului nu se concentrază pe soluții individuale, ci pe rezultatele demersului colaborativi [8, p. 91].

Proiectul de grup reprezintă o bună *oportunitate de evaluare* a efortului individual și de grup pentru atingerea anumitor obiective. El reflectă performanțele individuale și ale grupului, oferă informații despre interesul și contribuția fiecărui discipol la finalizarea unui demers colectiv. Activitățile asociate derulării efective a proiectului pun în evidență capacitățile intelectuale și practice legate de utilizarea corespunzătoare a informațiilor [3, p.9].

Proiectele de grup pot include componente practice care să conecteze teoria cu experiențele reale, contribuind astfel la o înțelegere mai profundă și mai concretă a subiectelor abordate în cadrul cursului. Prin integrarea metodei proiectelor de grup în procesul de învățare, cursanții vor fi activ implicați în definirea, planificarea, proiectarea, realizarea, implementarea și evaluarea unor proiecte relevante pentru domeniul lor de studiu și activitate profesională.

De asemenea, această metodă oferă oportunități pentru dezvoltarea relațiilor de colaborare și respect, comunicare și rezolvare de probleme, atât în cadrul echipei de proiect, cât și în interacțiunile cu comunitatea și potențialii parteneri educaționali.

Formatorul care aplică *metoda proiectului în grup* în educația adulților trebuie să țină cont de mai multe aspecte importante: eterogenitatea grupului ca nivel de pregătire, vârstă, domeniu de activitate, probleme specifice cu care se confruntă; timpul liber limitat; fixarea asupra concretului, necesitatea unor activități practice ce pot capta interesul și pot contribui la rezolvarea unora dintre problemele cu care se confruntă zilnic; valorificarea experiențelor personale și profesionale; rezistența la schimbare, flexibilitatea redusă a structurilor cognitive (schimbarea mentalităților); necesitatea unor noi comportamente ce au un impact social puternic; evitarea teoretizărilor [9, p.4].

• B. Dumas și M. Leblond identifică trei roluri asumate de formator în realizarea proiectului:

• rolul de motivator (favorizează angajarea, perseverarea și implicarea cursanților în soluționarea unei probleme complexe, concrete și semnificative pentru ei, adaptată la capacitățile lor);

• rolul de mediator (soluționează conflictele cognitive și sociocognitive prin întrebări care stimulează interesul cursanților pentru rezolvarea problemei propuse. De asemenea, stabilește un canal de comunicare eficient, termene limită pentru răspunsuri și încurajează feedback-ul constructive);

• rolul de ghid (pe toată durata desfășurării proiectului, formatorul facilitează stabilirea unui cadru propice învățării, asigură legătura dintre proiect și programul de studii. Stabilește obiective clare și realizabile pentru proiect, încurajează delegarea responsabilităților în funcție de abilitățile și experiența fiecărui membru. Asistă echipa în elaborarea unui plan detaliat pentru proiect și



monitorizează regulat progresul. Revizuirea planului și ajustarea acestuia în funcție de necesități sunt esențiale, mai ales în fața schimbărilor neașteptate sau a provocărilor. Formatorii și membrii echipei ar trebui să manifeste flexibilitate și să găsească soluții în mod colaborativ) [5, p. 64].

- C. Reverdy, citându-l din nou pe J. Proulx, descrie un al patrulea rol pentru formator:
- rolul de evaluator (oferă feedback la aportul fiecărui cursant în realizarea proiectului.

Încurajează membrii echipei să reflecteze asupra experiențelor și să învețe din reușite sau eșecuri. Această funcție nu se manifestă doar la ultima etapă a proiectului, ci este îndeplinită chiar de la lansarea ideii proiectului. Acest proces de învățare continuă poate îmbunătăți performanța echipei în proiectele viitoare [7, p. 18].

Experiența aplicării metodei proiectului de grup în cadrul Modulului Psihopedagogic

Metoda proiectului de grup a fost aplicată de către autor în calitate de formator în perioada septembrie - decembrie 2023, la disciplina Pedagogie, în cadrul Modulului psihopedagogic, desfășurat în două grupe de studii. În total, au participat 110 de absolvenți ai programelor de învățământ superior non-pedagogic, majoritatea fiind angajați în domeniul serviciilor educaționale.

Grupul de profesori preuniversitari a inclus reprezentanți din învățământul gimnazial și liceal, învățământul profesional tehnic și profesional tehnic postsecundar nonterțiar. Dintre aceștia, 40% au o experiență de până la 5 ani. În cadrul grupului de participanți, 81 sunt femei și 29 sunt bărbați, cu 75% dintre respondenți încadrându-se în categoria de vârstă 28-39 ani, în timp ce 25% au vârsta cuprinsă între 40 și 50 de ani.

La începutul predării cursului, s-a efectuat o *evaluare inițială* pentru a diagnostica motivația pentru învățare, a determina nivelul de dezvoltare a competențelor profesionale și sociorelaționale, a identifica stilurile de învățare, a stabili domeniile în care manifestă interes, și a identifica problemele pe care cursanții doresc să le exploreze. Rezultatele obținute au stat la baza întocmirii listei temelor pentru proiectele de grup, la elaborarea orarului și proiectarea activităților, fiind totodată fundamentul pentru repartizarea pe grupe de lucru.

Prezentăm în formă succintă cronologia activităților efectuate de către participanți în contextul proiectului de grup:

- împărțirea în grupuri de lucru/echipe în cadrul seminarelor - septembrie;
- prezentarea listei temelor pentru realizarea proiectului de grup (majoritatea, deja fiind profesori, au contribuit cu propuneri de teme proprii, bazate pe cercetarea cărora ar putea rezolva probleme întâlnite în activitatea lor profesională) - septembrie - octombrie;
- discuții și analiza relevanței fiecărei teme pentru realizarea produsului final - octombrie;
- repartizarea sarcinilor pentru fiecare membru al grupului în cadrul întrunirilor echipei și adunarea/selectarea/colectarea materialelor pentru produs – octombrie;
- prezentarea problemei de către fiecare grupă (prin intermediul unei scurte narațiuni) și a caracteristicilor problemei cercetate în cadrul seminarelor practice - octombrie;
- prezentarea rezultatelor preliminare (produsului prefinal) în cadrul seminarelor - noiembrie;
- prezentarea produsului final în cadrul seminarelor practice (proiectele au fost prezentate utilizând mijloace tehnice precum suporturi audio și video) - decembrie;
- evaluarea finală a proiectului de grup în cadrul seminarelor practice - decembrie.

Activitățile desfășurate în cadrul seminarelor practice au fost organizate atât în format fizic, cât și online. Seminare practice organizate în format fizic au oferit numeroase avantaje, cum ar fi colaborarea față în față, feedback rapid și îndrumare din partea formatorului.

Colaborarea în mediul online a adus alte beneficii precum autonomie în gestionarea timpului și spațiului, diversitate în prezentarea informațiilor, fiecare membru a avut posibilitatea de a prezenta stadiul activității sale și de a primi opinii, critici și propuneri din partea colegilor de grup.

Pe parcursul întregului semestru, formatorul a furnizat un feedback constant cu privire la munca cursanților, incluzând critici constructive însoțite de comentarii și observații pozitive. Acestea au fost



concrete și ușor de înțeles pentru participanți.

Prin intermediul *evaluării continue*, s-a monitorizat și înregistrat activitatea practică a cursanților, urmărind comportamentul participanților în diverse aspecte și dimensiuni. În cadrul seminarelor practice și întrunirilor grupurilor/echipelor, formatorul a completat fișa de observare conform următoarelor criterii:

- nivelul de motivație și pregătire (motivația de a învăța mai multe despre problemă, explorarea surselor în timpul studiului individual);
- contribuția la construirea cunoștințelor echipei în tutoriale (participarea la întrunirile echipei; ascultarea activă; construirea pe baza ideilor altor persoane);
- abilități de gândire critică (generarea de idei, întrebări, argumentare, clasificare, rezolvare de probleme și alte abilități de raționament);
- comportament profesional (respect pentru colegi; acord în cadrul echipei; punctualitate);
- oferirea și primirea de feedback în rândul colegilor și învățarea în urma acestuia (acceptarea feedback-ului în mod constructiv; încercări de îmbunătățire a capacității de comunicare a unei persoane bazate pe feedback).

Aceste criterii au fost evaluate pe o scară de la 0-5, prin furnizarea de dovezi privind modul în care participanții au îndeplinit fiecare criteriu.

În cadrul *evaluării finale* a proiectului, s-au utilizat diverse instrumente, inclusiv grila de evaluare a calității proiectului/produsului, grila de evaluare a prezentării proiectului în public, fișa de observare a activităților grupului, fișele de autoevaluare și evaluare reciprocă, evaluarea prin descriptori, precum și jurnalul de reflecție [4].

Formatorul a adus contribuții semnificative prin propuneri de instrumente, iar cursanții au avut oportunitatea să aducă propriile lor modificări.

Toți participanții, sub îndrumarea formatorului, s-au implicat profund într-un proces riguros de evaluare, focalizându-se pe aspecte esențiale precum: calitatea rezultatelor obținute, eficiența colaborării în cadrul echipei, funcționarea optimă a grupurilor, gestionarea eficientă a timpului, gradul de eficacitate în valorificarea resurselor materiale, contribuția distinctă a fiecărui membru, utilizarea adecvată a achizițiilor, necesitatea de învățare pentru realizarea proiectului, dezvoltarea atitudinilor, progresul pozitiv și/sau îmbunătățirile aduse pe parcursul desfășurării proiectului.

Având în vedere natura proiectului de grup, axat pe colaborare și interacțiune, evaluarea s-a concentrat în principal pe activitățile desfășurate în cadrul echipei. Deși prezentările de grup au adus o contribuție semnificativă la evaluarea finală, acestea au fost evaluate în mod echilibrat prin intermediul unei evaluări reciproce, oferind astfel fiecărui participant o evaluare obiectivă și individualizată. Utilizarea jurnalului reflexiv și a procesului de autoevaluare a avut un rol important în încurajarea cursanților să reflecteze profund asupra propriului proces de învățare, consolidând astfel înțelegerea și dezvoltarea lor pe parcursul proiectului.

Rezultatele aplicării metodei proiectului de grup în cadrul Modulului psihopedagogic

Proiectul de grup are ca obiectiv îmbunătățirea și optimizarea rezultatelor educaționale ale cursanților printr-o abordare colaborativă, contextuală, integrată, autodirecționată și reflexivă. Având în vedere informațiile obținute și opiniile exprimate de participanți, vom prezenta rezultatele într-un mod secvențial:

- motivație crescută pentru performanță și o motivație intrinsecă consolidată pentru învățare;
- încredere în sine dezvoltată, bazată pe acceptarea de sine și înțelegerea profundă a propriilor calități și limite, siguranța în propriile abilități;
- încrederea profesională consolidată, bazată pe succese notabile în proiectul realizat și îndeplinirea sarcinilor, angajamentul și maturitatea profesională, încrederea reciprocă, colaborare eficientă și sprijin din partea colegilor, competențe profesionale dezvoltate;



- relații îmbunătățite și mai tolerante cu colegii și formatorii, indiferent de vârstă, etnie, sex, capacități intelectuale și experiența profesională, competențe sociorelaționale dezvoltate;
- stare de confort psihologic și o adaptabilitate crescută;
- atitudine pozitivă față de materiile de studii și strategii didactice propuse în cadrul modulului psihopedagogic și altele.

În continuare expunem o analiză SWOT metodei de proiect de grup, bazată pe opiniile participanților.

Punctele forte (S) ale acestei metode includ: crearea oportunităților pentru explorare, investigare, elaborare, dezbateri și producere a unor materiale; facilitarea dialogului și confruntarea de idei, precum și lucrul în grup și luarea de decizii în comun; dezvoltarea capacităților de analiză, sinteză, interpretare și evaluare a informațiilor și situațiilor; responsabilizarea formabilului față de propriul proces de învățare și față de echipă; posibilitatea unei abordări transdisciplinare. Aceste puncte forte relevante ale metodei au fost indicate de majoritatea participanților.

Punctele slabe (W) ale acestei metode includ neînțelegeri între membrii grupului privind realizarea unor sarcini, aspect indicat de 21,8% dintre respondenți. De asemenea, 50% dintre participanți consideră că îndeplinirea unor sarcini necesită resurse de timp și materiale mai mari. Există preocupări cu privire la posibile erori de învățare, în special în situația în care unii membri ai grupului nu își onorează obligațiile (18,2%), ceea ce poate determina preluarea acestora de către ceilalți membri pentru a finaliza proiectul. De asemenea, 20% dintre respondenți consideră că există riscul ca multe sarcini să revină liderului de grup.

Oportunități (O): implică desfășurarea de activități pe o perioadă mai îndelungată; vizează o temă largă, care reclamă documentare, explorare și prelucrarea datelor și care stabilește o punte de legătură între realitatea din grupă și experiențe reale; presupune realizarea unui produs concret, precum și un portofoliu al proiectului; încurajează utilizarea mijloacelor tehnice. Majoritatea participanților au indicat aceste oportunități ale metodei.

Temeri (T) și preocupări: un procent de 22,7% dintre respondenți și-a exprimat îngrijorările cu privire la diminuarea capacității de concentrare; 25,5% au indicat că compoziția grupurilor este neomogenă, evidențiind o implicare diferită a participanților; 13,6% au manifestat nemulțumiri privind distribuția rolurilor; 9,09% au menționat lipsa coordonării activităților între membrii grupului, iar 9,09% au observat că unele proiecte au fost realizate parțial; accentul a fost predominant pe latura estetică și mai puțin pe cea științifică, în timp ce 13,6% au perceput anumite sarcini ca fiind distractive.

Concluzii:

Implementarea metodei proiectului de grup în contextul educațional aduce beneficii semnificative pentru dezvoltarea profesională și evoluția personală a pedagogului.

Prin încurajarea încrederii profesionale și oferirea unui cadru în care cadrele didactice pot să-și exprime creativitatea și să pună în practică ideile, metoda proiectului de grup devine un factor cheie în consolidarea abilităților decizionale și în dezvoltarea flexibilității pentru a face față provocărilor didactice.

Stimularea încrederii în sine, promovarea deschiderii și empatiei, precum și cultivarea abilităților de comunicare și colaborare fac din această abordare un factor determinant în modelarea unui mediu educațional dinamic și eficient. Colaborarea în cadrul unui proiect de grup oferă oportunități remarcabile pentru înțelegerea și aprecierea diversității de perspective și abordări în domeniul educațional, contribuind la încurajarea adaptabilității și îmbogățirea experienței profesionale prin explorarea unui spectru larg de soluții.

Aceste beneficii nu se opresc doar la nivelul dezvoltării profesionale, ci au un impact direct asupra strategiilor de predare-învățare-evaluare. Metoda proiectului de grup facilitează adaptarea acestor strategii la nevoile specifice ale cursanților și permite implementarea cunoștințelor dobândite într-un mod coerent și aplicat în practica didactică.



Bibliografie:

1. Cerghit I. Metode de învățământ. Iași: Polirom, 2006. ISBN 9789734601752
2. Ciolan L. Învățarea integrată. Fundamente pentru un curriculum transdisciplinar. Iași: Polirom, 2008. ISBN 9734610341
3. Dandara O. Rolul și posibilitățile formatoare ale evaluării în procesul de instruire bazat pe realizarea de proiecte. Didactica Pro..., nr.5-6 (105-106) anul 2017. ISSN 1810-6455
4. Dandara O, Cepraga L., Gogoi E., Prișcan V. Învățarea bazată pe probleme (PBL). Ghid metodologic pentru cadrele didactice din învățământul superior. – Chișinău: CEP USM, 2020, 185 p. ISBN 978-9975-149-92-1.
5. Dumas B., Leblond M. Les rôles de l'enseignant en pédagogie de projet. În: Québec français, nr. 126, 2002
6. Manolescu M. Teoria și metodologia instruirii. București: Universitaria, 2010.
7. Reverdy C. Des projets pour mieux apprendre? În: Dossier d'actualité veille et analyses, nr. 82. Lyon, 2013
8. Ulrich, C. Învățarea prin proiecte. Ghid pentru profesori. Iași: Ed.Polirom, 2016, 280p.
9. Referințe bibliografice la resurse electronice:
10. Berteia I.C.Educația adulților ca factor de profesionalizarea, 2021
11. Disponibil: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-157-165.pdf
12. Codul educației al Republicii Moldova
13. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=138917&lang=ro#

CZU 378.015(043.3)=161.1

<https://orcid.org/0000-0001-7285-541X>

ASSERTIVE COMMUNICATION IN THE FOURTH FORMATION OF INTERCULTURAL COMPETENCE AMONG FUTURE TEACHERS

Ianioglo Maria

PhD in Pedagogics, Associate Professor

Comrat State University, Comrat, RM

e-mail: maria.ianioglo@gmail.com

orcid id: 0000-0001-7285-541X

Аннотация. В статье рассматривается трактовка асертивности в контексте профессионального формирования дидактических кадров. Стремительные изменения, имеющие место в экономической, социальной – культурной и других сферах, современные тенденции развития образования, поликультурность и многоэтничность образовательной среды, академическая мобильность обуславливают риск возникновения проблем межличностных отношений, в решении которых актуализируется значение межкультурной компетенции, а условием ее формирования выступает асертивное общение. Рассматривая асертивность как умение общаться с другими людьми, не обижая их и себя, способность не зависеть от внешних влияний и оценок, самостоятельно регулировать собственное поведение и отвечать за него, в статье отмечается значение асертивного общения в формировании межкультурной компетенции.

Ключевые слова: асертивность, асертивное поведение, асертивное общение, межкультурная компетенция, подготовка дидактических кадров.

The essence of interpersonal relations consists of feelings, affection, antipathy, values, in other words, everything related to expression of identity and personal interests. However, constructive interpersonal relations may only exist if interlocutors show mutual interest to personal stands and



feelings, when the desire to talk about one's feelings goes together with the desire to listen to the partner, when interest is shown to his/her opinions and feelings.

Therefore, interpersonal relations are relations built up throughout the process of interaction between representatives of various cultures, ethnic groups, religions, individuals. At the same time, they build on mutual interest, affection or antipathy, which are indispensable for interpersonal relations. A constructive interaction implies organization of an effective communication between representatives of different cultures.

Communication, as a factor of human relations, builds interpersonal and business relations between people, as well as the system of social relations. A. Salter emphasizes that the human is the one who carries the wealth of social links (both business and personal) and relations with the world of other people, in which he/she gets involved during his/her daily activity [3]. At the same time it is not just about a specific communicative activity related to the reproduction and evolution of the relations themselves and the mechanisms of communication between people. Any factual activity, either material or spiritual, requires, as a prerequisite for its successful completion, the existence of an optimum communication between people, representatives of various cultures, ethnic groups, religions etc. In this context, the significance of intercultural competence must be mentioned, while assertiveness and assertive behavior play an important role in its formation [1].

It goes without saying that there are three interaction parties in communication. Communication, as a multidimensional process of developing contacts between people, includes information exchange between people, being the communicative part of this process. The interaction between communicators, the exchange of words and actions, deeds represent the second, interactive part of communication. The third part of communication – the perceptive one, assumes mutual perception: mutual perception, knowledge, understanding between interlocutors, which includes “self-knowledge in the communication process, knowledge and understanding of the interlocutor; anticipation of the interlocutor's behavior based on communication.

Consequently, the essence of the communication is the mutual interest in feelings, personal particularities, opinions and wishes of the partner, the readiness to speak about personal feelings. At the same time. In the special literature highlights that the lack of confidence in interpersonal relations hinders people from making new acquaintances, *and is the reason why the relations gradually become a mere formality, and the life turns to be boring and poor in emotions; while the person gets into a so-called “communication vacuum”* [2; 5].

Taking into account that the need to be sought after, loved, to belong to a certain group is fundamental and proper to each person, and its satisfaction is possible on the condition of building a constructive interaction and overcoming the lack of self-confidence, there arises the problem of finding possible ways to create optimal conditions for the development of confidence both as a personal trait and one of the basic parameters of communication processes [4].

Self-confidence, as the feeling of possibility to achieve the set goals, appears as a separate component of the consciousness or the assessment of the image of one's self. The particularities of its formation and manifestation are addressed in the works of V. V. Makarov, Iluț, V. Romek, T. Novac, A. Salter and others in the context of assertive behavior.

Assertiveness is regarded by scientists as a personal trait that can be defined as autonomy, independence from external influence and judgement, the ability to manage independently one's behavior [2; 5; 6]. Assertiveness is the person's ability to constructively defend his/her rights, showing positivity and respect for others, assuming, at the same time, responsibility for his/her behavior. It is a trait of the personality, his/her tendency to behave in the assertive way in order to achieve his/her goals.

The fundamental component of assertiveness is self-respect and respect for others. Assertiveness helps to avoid aggression, not to get manipulated. The implementation of this trait in a certain behavior allows defining it as *assertive behavior*, while *assertiveness* itself is regarded as a type of pedagogic communication.

In line with the concept of assertiveness developed in the 50-60s of the XX century in the works



of the American psychologist A Salte, which took in the fundamental ideas of the humanistic psychology, the assertive behavior is regarded as the optimal and most constructive way of interpersonal interaction [6].

Assertiveness is, first of all, an adequate assessment of the situation and one's own behavior, it is the path to self-realization, the path of self-development. Its formation as a personal trait provides for the development of a person's ability to realize to what extent his/her behavior is determined by his/her own inclinations and motivations, and to what extent – the attitudes imposed by others [2, p. 72-73]. In the field of interpersonal relations, assertiveness implies the refuse to rely on others' opinions and assessments, and establishment of a behavior pattern in accordance with one's own moods, motivations and interests.

The assertive behavior provides for being well aware of one's own goals and values. Relying on values grants the individual additional stability. Such a behavior allows the person speak clearly, substantively, directly, act with integrity, persuasively, avoid manipulating others, understand themselves and others, and be able to insist.

The communication built on the assertiveness principle lies on genuine humanistic provisions. It denies manipulation, cruelty, aggression towards others. The person is informed about his/her own rights, enjoys them and defends, where needed. An assertive person recognizes the same rights for others and strives to build relationships without violating anyone's rights.

In the course of the study, we surveyed students to assess their assertiveness. We also used F. Zimbardo's methodology to assess their self-confidence. The results allowed us to conclude that many of them have quite realistic assessment of themselves - 72%, but often attempts to act in the right direction lead to aggressiveness or misunderstanding of others. At the same time, there is an overestimation of the abilities. More than 40% of respondents prefer to be patient and get silently angry in order to avoid conflicts. About 30% demonstrated lack of confidence in themselves and their abilities. These indicators show the need for a targeted work on the formation of competence of assertive communication and communicative competence.

Thus, the curricula for students studying in the field of "Pedagogical Sciences", include training courses such as Psychopedagogy of Communication, Intercultural Education, Psychopedagogy of Intercultural Communication, etc. along with psychological and pedagogical disciplines. It also contains modules in the program of psychological and pedagogical disciplines: Assertive Communication, Extracurricular and Out-of-school Education, Intercultural Communication, etc. Their study is aimed at the formation of communicative competence, intercultural competence, competence of assertive communication of future teachers, multicultural literacy, development of self-confidence, mastering the skills of assertive behavior, etc.

Future teachers should be proficient in modern educational technologies that ensure interaction between teacher and child on the principles of interculturalism, tolerance, respect and openness, assertiveness in the context of cultural, ethnic, confessional diversity and dialog of cultures. In this regard, it is necessary and important to organize assertive communication as the optimal version of communication of teachers with students and colleagues, aimed at the formation of an independent and responsible personality, capable of successfully solving psychological, educational, social and other problems.

We consider active and interactive education methods as one of the conditions for the development of assertiveness and formation of assertive behavior skills, establishment of a constructive interaction. In the course of practicums/seminars it is important to apply discussions, allowing the students to conduct a dialog, defend their point of view, be persuasive and able to demonstrate, agree or disagree with the opponents. For instance, the discussion on the issue of understanding others in a multicultural education space, during which the following topics were addressed:

- Factors determining the perception process (first impression, superiority, attractiveness, attitude towards oneself from others);



- Attribution and recommendation mistakes for representatives of different cultures on the organization of intercultural interaction.
- The role of stereotypes in the intercultural communication (positive and negative);
- The influence of prejudices and labels on constructive intercultural communication.

For what concerns seminars, usually trainings/training sessions on development of personal qualities or practical skills affecting the quality of intercultural communication prove effective; for example: interpretation of communicative signs (students are shown an image with a sign: covering the mouth with the hand, touching the nose. They are suggested to explain the signs, to assume their significance when done by the representatives of various cultures/ethnic groups. If they can't explain them, they are suggested to gesture that they lie. In this way, they reveal the meaning of the sign through their own actions). An indispensable thing after this activity is the interpretation of the sign through the lens of pedagogical reality, i. e. explaining what the signs mean in the behavior of pupils during the class. This example means that students are not particularly attentive to the teacher's message and it is necessary to change something in the course of the training session, to attract their attention to the content of the material being studied.

Another example is saying phrases with different intonation, demonstrating looks, facial expression: joy, anger, sadness, fear, surprise, admiration, etc. At the end of the seminar all participants are suggested to do the following exercise: "Admiration of each other", which they do by various verbal and non-verbal means. This activity helps to develop the competence of assertive communication, intercultural competence of the future teachers. Namely it increases the desire to be understood as a partner of communication, the ability to deliver complete and exact information, establish a positive psychological microclimate in the multi-ethnic educational environment.

Certainly, the future assertive, interculturally competent professional will not be able to acquire intercultural communication skills without comprehensive historical knowledge on the particularities, essence, norms, rules shapes of different cultures. Contemporary society appears with all its unique, exceptional, extraordinary and distinct cultures almost entirely engaged in the globalization process: practically all bright distinctive features of various peoples and ethnic groups have been transformed in pale unique shades, distinguishing each of them, but at the same time the differences have not vanished.

The understanding, learning of these distinct features will allow future teachers understand that representatives of different cultures differ in dissimilar, often opposed, views on the modern life and the world around us, that is are ready to become open for communication with others, tolerant and able to avoid, in the end, the aggravation of intercultural differences, contradictions and difficult situations in relationships. This feature promotes constructive interaction of all participants.

Bibliography:

1. Gavril O. Asertivitate de la abilitate la competență. Iași: Performantica, 2002.
2. Ianioglo M. Particularitățile competenței de comunicare asertivă la studenții din mediul academic multietnic. În: Univers Pedagogic, 2012, nr. 4, p. 70-76.
3. Salter A. Conditioned Reflex Therapy. The classic book on assertiveness that began behavior therapy. New Edition with Additional forewords, 2002.
4. Коробкова Т.А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации. Нижний Новгород, Изд-во ВИПИ, 2000.
5. Ромек В.Г. Тренинг асертивности в межличностных отношениях. СПб Речь, 2003.



УДК: 371 (476)

<https://orcid.org/0000-0001-5586-5077>

<https://orcid.org/0000-0003-2508-0361>

<https://orcid.org/0009-0005-6332-7259>

EDUCATIONAL AND TECHNOLOGICAL INSTRUMENTS FOR ENSURING THE QUALITY OF HIGHER EDUCATION

Kudritskaya Elena

Candidate of Technical Sciences, Associate Professor
Belarusian State Academy of Communications

Minsk, Belarus

e-mail: E.Kudrytskaya@bsac.by

orcid id: 0000-0001-5586-5077

Naumov Dmitry

Candidate of Social Sciences, Associate Professor
Belarusian State Academy of Communications

Minsk, Belarus

e-mail: bsac-ss2021@yandex.by

orcid id: 0000-0003-2508-0361

Desjukevich Igor

Master of Management

Belarusian State Academy of Communications

Minsk, Belarus

e-mail: desjukevich@gmail.com

orcid id: 0009-0005-6332-7259

Abstract. The paper examines the role of educational technologies in the organization of the educational process, in ensuring high quality education through the use of educational technologies of various types in the pedagogical practice of higher education institutions of a technical profile.

Keywords: quality of education, higher education system, educational technologies.

In the modern world, higher education is an important component of sustainable socio-economic and cultural development of mankind, and also an effective tool for the development of human capital. For the national system of higher education, the training of highly qualified, competitive workers demanded by the labor market is the main task, the solution of which characterizes the quality of the implementation of social functions both of individual universities and academies, and of this system as a whole. At the level of a specific institution of higher education, the solution of this problem is possible only if the following key components are taken into account in pedagogical practice:

- macroeconomic and macropolitical factors determining the institutional conditions for the development of higher education and the parameters of interaction between higher education and the labor market;
- the dynamics of the professional sphere in the context of the obsolescence of professional activity and the institutionalization of new professions;
- the pace and content of scientific and technological progress, the most important manifestation of which at the present stage of society's development is digitalization;
- the content, forms and results of innovative activity in various spheres of society.

All these can be considered as mandatory components necessary to achieve an optimal level of quality of both the educational process and higher professional education functioning in a certain social context.



In modern pedagogical practice, the phenomenon of qualitative measurement of educational activity actualizes the principles, forms and results of interaction between teachers, students and the institutional educational environment. In the pedagogy of higher education, the concept of "quality of higher education" characterizes the correspondence of the formalized learning process in higher education to the educational results of an individual, ideally meeting the current goals and needs of the development of society and the state. Therefore, in the Code of the Republic of Belarus on Education, the quality of education is defined as the compliance of education with the requirements of the educational standard, educational and programmatic documentation, and the corresponding educational program, which focuses the attention of teaching staff on the normative level to which the product of education must correspond, the ratio of the purpose and result of education.

The inextricable relationship between the educational process and personal development determines the necessity of forming a common understanding in terms of ensuring the quality of teaching and learning in all countries and among all stakeholders. According to the Standards and Recommendations for Quality assurance in the European Higher Education Area, the following constitutive principles of quality assurance of education are distinguished:

- educational organizations are primarily responsible for the quality of education provided and its assurance;
- quality assurance meets the diverse needs of higher education systems, educational organizations, educational programs and students;
- quality assurance supports the development of a quality culture;
- quality assurance takes into account the needs and expectations of students, other stakeholders and society.

In a broad sense, the category "quality of higher education" represents "the standard and result of the educational process recognized by the actors of the institutional space of higher education, which can ensure the possibility of achieving both the general social goals set for the higher education system (training of professional specialists, socialization of students and reproduction of scientific innovations) and the individual goals of subjects of educational activity" [1, p. 158]. In fact, the imperative status of the quality of higher education is both the key to achieving its competitiveness in the global educational market and minimizing the deficit of budgetary financing of educational institutions. In the aspect of the personality-oriented educational paradigm, which constitutes the institutional and normative framework of modern higher education, "the quality of higher education should be determined and ensured in the context of the development of abilities, competencies of actions, behavior, manifestations of morality and spirituality of each student in specific life and educational situations" [2, p. 110].

In a narrow sense, the quality of higher education characterizes the functional relationship of all stages of the life cycle of educational services provided by an institution of higher education to consumers (students, graduate students, etc.), which should be in demand and competitive in the education market. So, if "we try to summarize the lists of quality components proposed by domestic researchers, we can identify four main components of quality education: the quality of students, the quality of the teaching staff, the quality of university management and the quality of the educational environment" [3, p. 89]. In this interpretation, the quality of higher education is determined by the parameters and quality of the following structural components of educational activity:

- qualification of administrative and managerial staff and teaching staff;
- the content of curricula, educational standards and educational programs;
- the composition of the contingent of students (in demographic, gender and other aspects);
- the state of the material and technical base, sources and level of financing of higher education institutions;
- development of scientific research activities, compliance of the obtained results with trends and the level of development of global science;
- interaction of higher education institutions with organizations that order personnel;



- the level and quality of the academic environment development as an autonomous socio-cultural space, the state and trends in the development of teachers' pedagogical culture.

The quality assurance system of higher education, considered in the target aspect as a process, result and educational system, in a narrow sense – as the "quality of specialist training" [4, p. 385].

This system can be represented as a set of regulatory standards and organizational mechanisms that allow for quality management, internal and external evaluation of educational institutions, and implementation of state accreditation procedures based on comparable methods and criteria for evaluating the quality of education, teaching and scientific research.

For the objective measurement of the quality of higher education in a particular educational institution, taking into account its position in the national education system and society, it is necessary to take into account the complex and multifaceted nature of this concept. Structurally, it can be represented in the form of key blocks of the higher education quality assessment system (the actor of assessment, the object of assessment, the subject of assessment and the basis of assessment), interconnected in different combinations [5, p. 9]. In this case, the blocks under consideration, as a result of hypothetical interaction of which "at least 396 ($=6 \times 11 \times 3 \times 2$) options are possible for assessing the quality of higher education" [5, p. 9], meaningfully can be presented as follows:

- the actors of assessment are individuals and organized groups interested in higher education (students, their parents, faculty, administration of educational institutions, employees of educational system management bodies, employers, trade unions, media representatives, etc.);
- the objects of assessment are the components and results of the institutionalized higher education system (educational process, educational and methodological support of the educational process, material and technical infrastructure, educational services, cognitive states of students, educational policy, etc.);
- the subjects of assessment are the qualification and competence characteristics of the actors of educational activity in the higher education system, considered in the context of formalized regulatory requirements for certain categories of teaching staff and students;
- the basis of the assessment is an expert position based on summarized data characterizing the results of educational activities and/or the results of formalized measurements of the parameters of educational activities of a higher education institution for a certain period of time.

It seems that one of the factors in achieving the necessary quality of higher education is the technologization of various aspects of management activities, the organization of the educational process, educational, methodical and pedagogical work. In the educational process of a modern institution of higher education, "there are areas in which a technological component is absolutely necessary" [6, p. 155]. In this case, the use of educational technologies relevant to the socio-psychological characteristics of students on a systematic basis allows for the effective formation of professional and personal competencies of students.

The following educational technologies have been used in the pedagogical practice of the Belarusian State Academy of Communications to varying degrees and at different levels of education, the role of which in ensuring the quality of the educational process can be characterized in the context of students' educational activities.



Table. Educational technologies as a tool for ensuring the quality of the educational process

Educational technology	Functional purpose	The role in ensuring the quality of the educational process
traditional learning technology	ensures the organization of the educational process by structuring it into appropriate forms (lectures, seminars, practical classes, etc.)	forms students' attitudes to self-control and self-discipline in the context of formalized educational activities
technology for the development of critical thinking	constructs the educational process through cases from the field of future professional activity, which students comprehensively analyze in the process of interactive interaction	provides the development of cognitive skills and abilities of students, which determine the quality of mastering educational material
technology of project-based learning	a model of organizing the educational process based on the principle of students' independent solution of urgent professional problems with mandatory presentation and protection of the results obtained	provides a practice-oriented educational process, promotes the formation of professional skills
technology of modular learning	the organization of the educational process based mainly on the independent study of didactically independent educational modules created taking into account the individual interests and capabilities of students	It places educational activities in a socio-cultural context, allows taking into account ideological priorities, value orientations and cultural interests of students
technology of problem-based learning	the creation of problematic situations of a professional nature within the framework of a formalized educational process and the organization of active independent activity of students to resolve them	creates conditions for independent and lasting mastery of knowledge, skills and abilities by students, the development of their cognitive abilities and professional competencies
technology of distance learning	provides the organization of the educational process in a remote format based on information and communication technologies responsible for maintaining communication between actors of educational activity, monitoring the educational activity of students, intermediate and final assessment of the results of educational activities	it formalizes and algorithmizes the educational activities of students, which implies guaranteeing a certain quality of both the learning process itself and its results
gaming technologies	a set of principles, methods and techniques for organizing the educational process in the form of specific game models that determine the competitive nature of student interaction within a given game situation	develops students' communication skills, creates a psychologically comfortable developing educational environment, and stimulates students to creative activity
technology of differentiated learning	provides the organization of a differentiated educational process based on educational tasks that differ in complexity and volume	it allows to ensure that the professional interests and intellectual abilities of students are taken into account when designing the educational process



technology of contextual learning	a system of didactic forms, methods and means of organizing the educational process, providing modeling of the content of the future professional activity of a specialist in the field of communications and infocommunications	It includes components of future professional activity in the educational process, promotes the development of divergent thinking of students
-----------------------------------	--	---

Thus, in order to successfully solve modern educational problems at the level of higher professional education, it is necessary to pay the closest attention to ensuring the quality of both the educational process and higher education in general in accordance with international and national documents in this area. Therefore, in the organization of the educational process in a technical higher education institution, which includes the Belarusian State Academy of Communications, achieving the quality of education is a priority task, and educational technologies play a significant role in solving that task. They ensure the creation of psychologically comfortable learning conditions for students, allow them to optimize the resources necessary for the educational process, and also contribute to the formation of professional and personal competencies of students.

Bibliography:

1. Лацвеева А.В. Качество высшего образования: операционализация понятия // Гуманитарий Юга России. 2021. № 4 (50). С. 150–160.
2. Клушина Н.П., Ящуткин В.А. Качество образования в вузе: сущность, структура и условия обеспечения // Мир науки, культуры, образования. 2018. № 3 (70). С. 108–110.
3. Ратнер Ф.Л., Тихонова Н.В. Качество образования: педагогический аспект // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 12. С. 87–96.
4. Гаффорова Е., Балабан В., Кравченко И. Проблемы формирования целей вузовской системы качества // Стандарты и качество. 2002. № 4. С. 38–40.
5. Тамбовцев В.Л., Рождественская И.А. Менеджмент качества высшего образования: что означает «качество» и что означает «высшее образование»? // Управленец. 2020. Том 11, № 1. С. 2–14.
6. Останина С.А., Птицына Е.В. Современные образовательные технологии в вузе: обобщение теоретического и практического опыта // Проблемы современного образования. 2018. № 6. С. 150–158.

CZU 082:37

<https://orcid.org/0000-0002-6533-1471>

<https://orcid.org/0009-0004-7735-7961>

TEHNICI LUDOTERAPEUTICE ÎN RECUPERREA PROBLEMELOR PREȘCOLARILOR DIN GRUPE INCLUSIVE

Lapoșina Emilia

doctor. în pedagogie, conferențiar universitar

Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău, RM

e-mail: laposina.emilia@upsc.md

orcid id: 0000-0002-6533-1471

Ievleva Olga

doctorandă

Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău, RM

e-mail: umnisa2004@mail.ru

orcid id:0009-0004-7735-7961



Abstract. The inclusive groups are open, friendly and focus especially on curriculum flexibility, quality of individualized teaching and learning, permanent evaluation of children's progress and educational partnership with family. At the same time, educators draw attention to some problems of achieving education in common environments, because these problems, not being definitive, accumulate all the attention of specialists and parents and essentially deminuate the positive effects of inclusive education. Good practices of inclusive group activity confirm that the presence of children with different levels of development in common learning environments creates many educational advantages for children with disabilities and children with typical development, which are not fully realized.

Keywords: inclusive group, children with developmental disabilities, play therapy.

Schimbările pe care le trăim recent ne impun învățarea stilului de viață cerut de o societate democratică și incluzivă. Ținând cont că învățământul reprezintă o prioritate națională, instituțiile de învățământ au preluat din mers noile schimbări de concepte, structuri și conținut. Educație incluzivă are ca scop dezvoltarea învățământului pentru toți, împreună cu toți, pe ractursul vieții, începând cu vârstele timpurii. În acest context devine actuală problema asigurării accesului la educație de calitate pentru toți copii și creării unor condiții optime educațiet în medii comune de învățare.

În instituțiile preșcolare incluzive copilul parcurge procesul de dezvoltare realizat prin educație, acordată acestia ca sprijin pentru realizarea necesităților de vârstă și celor individuale. Această paradigmă în mod firesc trebuie să conducă la o schimbare a obiectivelor și conținuturilor educației preșcolare în instituții cu practici incluzive. În acest context în cadrul grupei incluzive unde sunt educați copii cu diferențe esențiale în dezvoltare intelectuală, emoțională, fizică și socială sunt inițial create la maximum condiții favotabile educației pentru diversitate, de aplicare a valorilor morale și etice, de dezvoltare a competențelor sociale etc. Totodată, prezența fizică în spațiul grupei incluzive a copiilor cu dizabilități și a celor cu dezvoltare tipică, însă-și de la sine, spontan nu aduce rapid multe schimbări pozitive, din potrivă face mai vizibile prin comparație diferențele în dezvoltare și probleme de interacțiune a copiilor. Totodată prin crearea în grupele incluzive a unor condiții speciale pentru preșcolari de comunicare și colaborare în activități se deschid oportunități suplimentare de educație pentru toți copii, și calitatea educației comune crește esențial. În această ordine de idei apare problema creării condițiilor optime de interacțiune a copiilor în grup incluziv, care ne-ar permite utilizarea în totalitate a potențialului educativ al grupului incluziv.

Grupele incluzive sunt deschise, prietenoase și pun accent în special pe flexibilitatea curriculumului, calitatea predării și învățării individualizate, evaluarea permanentă progreselor copiilor și parteneriatul educațional cu familia. Totodată educatorii atrag atenție la unele probleme de realizare a educației în medii comune, deoarece aceste probleme, ne fiind definitive, cumulează toată atenția specialiștilor și părinților și deminuează esențial efectele pozitive ale educației incluzive. Bunele practici de activitate a grupelor incluzive confirmă, că prezența copiilor cu nivele diferite de dezvoltare în medii comune de învățare crează multe avantaje educaționale copiilor cu dizabilități și copiilor cu dezvoltarea tipică, care nu sunt pe deplin realizate.

Pe larg este discutat faptul că succesul incluziunii preșcolare în mare parte depinde de identificarea, evaluarea și stimularea dezvoltării copiilor cu cerințe educative speciale de la o vârstă cât mai fragedă , deoarece realizarea potențialul dezvoltativ la acești copii necesită condiții speciale de educație pentru a fi familiarizați, adaptați și integrați în mediul nemijlocit. Copii cu dizabilități în cadrul grupei incluzive nu reușesc să stabilească relații de comunicare și interacțiune în activități cu semenii săi, se autoizolează și sunt ignorați sau excluși din activități de grup, fapt ce aduce la acumulara experiențelor negtive. Luând în vedere că copiii cu dizabilități se deosebesc prin subdezvoltarea comunicării verbale, în cazuri mai severe prin dificultăți de dezvoltare a premiselor sale și interesului pentru mediu, acțiunlori orientative și activității pe obiecte, este cert că acești copii nu manifestă o nevoie pronunțată de comunicare și se limitează cu experiență redusă de autilizare a mijloacelor de comunicare preverbale/ non-verbale sau le utilizează neobișnuit. Prin urmare, cu copiii cu dizabilități este necesar să se efectueze lucrări corective în două direcții: pe de o parte, pentru a



crea premisele pentru dezvoltarea vorbirii și, pe de altă parte, pentru a dezvolta funcțiile de bază ale vorbirii. Însă acest proces este extins în timp cu efecte pozitive determinate de mai mulți factori și necesită intervenția psihopedagogului special. Totodată succesul educației incluzive depinde de toți actorii implicați în acest proces, inclusiv și copii cu dezvoltarea tipică. Educația acestora în mediul incluziv necesită depunerea efortului pentru adaptare și integrare și cere mobilizarea potențialului pentru obținerea unui nou nivel de dezvoltare, care poate fi sprijinit și ghidat edificent din partea educatorilor grupei incluzive.

Inițial, prezența copiilor cu dizabilități și a celor cu dezvoltarea tipică crează unele probleme de interacțiune copiilor, provocând cumulara experienței unice educaționale, care la prima reacție este tratată cu rezerve de educatorii și părinții. Totodată, dacă rezistăm provocărilor, schimbăm atitudinea și recuperăm primii mici incomodități preșcolariilor cu dezvoltarea tipică și să le dăm posibilitatea pe deplin să beneficieze de avantajele educației în medii incluzive.

Pentru a diminua reacția de respingere și pentru a-i face pe copii să înțeleagă diferențele este nevoie de anumite activități care să-i pregătească pe copii să fie mai toleranți și să accepte diversitatea în cadrul grupului incluziv. [3]. În această ordine de idei, considerăm important să abordăm problema lansată în aspect teoretico-aplicativ și se contribuim extinderii bunelor practici educaționale înde educație incluzivă. Considerăm necesar precizarea unor poziții de la care inițiem studiul problemei aplicării tehnicilor ludoterapeutice în sprijinul preșcolariilor din grupe incluzive.

Pentru a facilita integrarea copiilor, este de dorit ca educatorul grupei incluzive:

- să fie un model și să acționeze în sensul reducerii atitudinii de respingere, să planifice activități de observare a diferențelor dintre preșcolari (despre exteriorul diferit, probleme de sănătate, mișcare, acționare și comunicare în limbaje diferite), să apeleze la experiențele de viață a copiilor care frați surori mai mici, au bune și străbune în vârstă și au observat astfel de diferențe și probleme de sănătate.

- Să abordeze mai avansat problema cooperării preșcolariilor în activități, să stimuleze cooperarea preșcolariilor în diverse forme pentru atingerii unor scopuri comune. Colaborarea presupune sarcini individuale, pe când cooperarea este o formă mai avansată de interacțiune în cadrul activităților comune, incluzând colaborarea eficientă pe măsura posibilităților.

- Să stimuleze interdependența pozitivă (preșcolariii au un scop comun, sunt apreciați în grup, rezultatul fiind dependent de suma eforturilor preșcolariilor, de realizarea sarcinii generale de către toți membrii grupului, fiind corect pe măsură determinată sarcina individuală, evaluată cu atenție accentuată implicarea copiilor cu dizabilități).

- Să atragă atenție deosebită formării și dezvoltării preșcolariilor a competențelor sociale, inteligenței emoționale în relații interpersonale (copii sunt stimulați să colaboreze în echipă, să aplice diverse modele de comunicare accesibile copiilor cu dizabilități, să antreneze diferite nivele de interacțiune pentru a oferi ajutor și a primi sprijin).

- Să creeze condiții de interacțiune în grupe mici și mai mari, ce presupune stabilirea unui contact direct cu partenerul de lucru, astfel încât să fie create condiții de prevenire a conflictelor și comportamentului ofensiv față de copii cu dizabilități: neluțumiri, dezaprobare, obiecții pot fi întâlnite frecvent, însă să se încurajeze în aprecierile educatorilor interacțiunea, ajutor reciproc, toleranță să se apeleze la atitudinea adulților față de greșelile copiilor. Totodată este important să se exercite priceperea de a preveni și rezolva situații conflictuale.

În această ordine de idei atragem atenție la faptul, că jocul este pe larg folosit ca instrument terapeutic, totodată și învățarea care implică jocul devine mai atractivă pentru copii.[3]. Terapia prin joc este una dintre tipurile de intervenție terapeutică adresată copiilor și familiilor acestora, care are un lung istoric internațional, fiind aplicată în ultimii ani tot mai frecvent din cauza efectelor terapeutice pe care jocul le are în cazul aplicării corecte în scopuri terapeutice [2]. Spre deosebire de adulți, al căror mediu natural de comunicare este verbalizarea, mediul natural de comunicare al copiilor este activitatea și jocul. Spre deosebire de copii cu dizabilități, copiii cu dezvoltare tipică nu au nevoie să fie învățați cum să se joace și nici nu trebuie determinați să se joace. Joaca este spontană, de obicei agreabilă, voluntară și poate fără un scop [2].



Totodată subliniem, că terapia prin joc este un mod de consiliere tridimensional, în care jocurile, jucăriile și activitățile precum modelarea, desenul și pictura, pe de o parte, sunt utilizate pentru a ajuta un copil sau adolescent să-și exprime emoțiile, gândurile, dorințele și nevoile, pe de altă parte, reconstrucție a acestora. Îi ajută pe copil să-și înțeleagă trăirile ascunse și evenimentele ofensive, pe care nu au avut priceperea de a le ordona. În acest context, educatorul competent prin asistență și intervenție la aceste evenimente poate pătrunde în profunzimea lumii interioare a copilului, având posibilitatea de corectare a modului de înțelegere și reacționare la evenimente trăite. Principalele instrumente sunt: imaginația creativă, povestirea, tava cu nisip, muzica, dansul și mișcarea, terapia prin teatru, marionete, măști, modelarea lutului. Jocul poate fi folosit pentru a trata o problemă emoțională sau psihică. De asemenea, jocul terapeutic poate fi utilizat ca metodă de depistare a unor probleme mai serioase, care pot fi tratate doar apelând la un terapeut, psihoterapeut sau la un alt specialist. Jocul terapeutic are rolul de a preîntâmpina ca problemele minore să se agraveze. Paradixal, că aceste intervenții recuperatorii putem întreprinde prin mijloace accesibile și eficiente, dacă le aplicăm competent la caz și la timp potrivit [7].

Copiii mici au adesea dificultăți în a-și exprima emoțiile și gândurile prin intermediul limbajului, dar activitățile de joc pot servi drept limbaj pentru a-și arăta starea lor. De asemenea, jocul îi poate ajuta pe copii să se elibereze de stres și să își sporească încrederea în sine.

Garry Lendreth spunea: "În timpul jocului un copil este capabil să-și cunoască sentimentele închise ale anxietății, dezamăgirea, furia, agresiunea, nesiguranța și confuzia. Scoțând aceste sentimente la suprafață încurajăm copilul să se acomodeze cu ele, îl învățăm să le gestioneze sau să le abandoneze. Datorită reprezentărilor simbolice copilul câștigă control asupra evenimentelor care par de necontrolat în realitate. Adesea, copiii se află în incapacitatea de a exprima verbal ceea ce simt. De aceea în terapia prin joc, jucăriile servesc drept cuvinte, iar joaca drept limbaj pentru copil" [4, 5].

Jocul reprezintă resursele energetice ale copilului, și este calea minunată de a explora experiențele traumatizante sau amenințătoare. Ludoterapia, ca și orice alt demers terapeutic, reprezintă un proces de optimizare, de suport sau de recuperare a potențialului atât de divers al copilului. Însoțindu-se de conștiinciozitate, de libertate și fantezie, oferă rezultate uimitoare [1].

Terapia prin joc modernistă este bazată pe principiile dezvoltate de Virginia Axline. Primul principiu afirmă faptul că terapeutul trebuie să dezvolte o relație călduroasă și de prietenie cu copilul. Cel de-al doilea principiu spune că terapeutul trebuie să accepte copilul așa cum este el. Educatorul ca terapeut trebuie să fie permisiv în relația cu copilul, pentru ca acesta din urmă să se poată exprima liber, trebuie să recunoască sentimentele pe care le exprimă copilul și să direcționeze aceste sentimente înapoi spre copil într-o asemenea manieră încât acesta să-și înțeleagă propriul comportament [4, 5].

Elemente de ludoterapie non-directivă prezintă un ajutor pentru educatorii grupelor inclusive în prevenirea manifestării conflictelor la preșcolari și dificultăților de adaptare personal la condițiile interacțiunii cu copii diferiți. Educatorul îl susține prin reflecție. Printre metodele terapiei de joc se disting: metodă activă, pasivă, eliberatoare, structurată și terapie de relații [8].

Propunem recomandări de aplicare a tehnicilor ludice în scopul recuperării unor stări emoționale și mentale manifestate prin refuz sau pasivitate inadecvată care împiedică efectuarea anumitor acțiuni. În psihologie, această condiție este denumită "barieră psihologică". Mecanismul emoțional al barierelor psihologice constă în întărirea experiențelor și atitudinilor negative asociate cu îndeplinirea unei anumite sarcini și manifestate sub formă de rușine, vinovăție, frică, anxietate, stima de sine scăzută etc. Barierele psihologice sunt reprezentate de bariere de comunicare sau bariere de comunicare care împiedică un copil să stabilească contacte normale în interacțiunea interpersonală.

Unele dintre cele mai frecvente a copiilor cu dizabilități sunt neînțelegerea reciprocă a copiilor în comunicare care pot fi cauzate de bariera semantică, pentru a o este necesar să se restructureze modalitățile de comunicare, devenind accesibilă pentru copii cu dizabilități. Totodată putem întâlni bariera rușinii și sentiment de jenă pentru sine, bariera suferinței și a vinovăției etc. Menționarea constantă a deficiențelor reale și a celor imaginare îl privează pe copil de credința în propria sa putere, de crearea imaginii pozitive de sine. Pentru mulți copii, acest lucru determină o scădere a fondului



emoțional general, provoacă furie, indignare, duce la stima de sine scăzută, un sentiment de inferioritate, consolidează experiențe negative. Prin urmare, în procesul de organizare a comunicării verbale, este necesar să avem grijă să nu perturbăm, ci, dimpotrivă, să stimulăm partea emoțională a comunicării. În caz contrar, nevoia de comunicare va dispărea treptat, iar discursul în sine va deveni formal. Pentru „acceptarea” reciprocă, instituția de învățământ trebuie să ofere tuturor participanților la procesul educațional posibilitatea de a observa situații de succes și modelele pozitive ale copiilor cu nevoi speciale.

În cazul preșcolarilor cu dezvoltare tipică din grupe incluzive atrag atenție stări de timiditate, temerile și anxietate la preșcolari. Atunci când emoțiile și stările pe care le manifesta copilul nu reflecta adecvat situațiile sau îi afectează viața de zi cu zi, educatorul trebuie să ia măsuri în acest sens. Mai frecvent întâlnim anxietate de separare, teamă de anumite persoane, repetarea anumitor accedente sau experiențe trăite, etc. Copiii de 3-6 ani sunt foarte ușor influențabili, astfel ca pot prelua și din fricile fratilor, adulților, personajelor de desene sau de poveste etc., dacă nu sunt familiarizați corect. Simpla înbrățisare și conversație cu copilul despre frici și temerile pe care le are poate fi o metoda de descarcare pentru el și sursa pentru alegerea măsurilor necesare pentru a-l ajuta să le depășească. *Terapia activă a jocului* ca metodă de corecție poate fi aplicată de către educator în cazuri respective, care constă în lucrul cu imaginația simbolică a copilului. Oferim copilului mai multe jucării selectate în mod intenționat, care pot fi asociate simbolic cu o situație problemă. Educatorul își construiește relația de încredere cu copilul și se implică activ în explicarea și modelarea situațiilor de joc în scopul scăderii nivelului de temeri și anxietate. terapeutil.

Educatorii din grupe incluzive atrag atenție la stări de agresivitate sau sentimentul de insecuritate la unii preșcolari, ca manifestare a autoprotecției sau comportamentului provocator verbal și fizic. Observațiile educatorului și colaborarea cu părinții aduce claritate privind factorii declanșatori ai agresivității și nodul de gestionare terapeutică a acestora va fi mult mai ușor de realizat. Cunoașterea cauzei care generează conflicte, care declanșează acțiuni agresive, este foarte importantă. În cazul acestor probleme se recomandă aplicarea diverselor tehnici ludice, printre care și *metoda pasivă*. Este un joc care nu este limitat de nimic și nu este ghidat de educator, care se alătură treptat terapiei de joc ca observator. El interpretează doar ocazional acțiunile copilului. Rolul principal îi revine clientului, care are ocazia de a-și dezvolta propria anxietate, într-o formă de joc. În această ordine de idei se recomandă dezvoltarea în rândul preșcolarilor a unui comportament de ajutorare ca și alternative comportamentale pentru inhibarea agresivității, dezvoltarea autocontrolului și empatiei la preșcolari în sensul constientizării și reevaluării consecințelor propriului comportament.

Educatorul se poate confrunta cu necesitatea recuperării răspunsului emoțional al copilului eventualelor evenimente traumatice cu ajutorul unor metode ludoterapeutice, cum ar fi reconstrucția evenimentului traumatic și aplicarea metodei „eliberatoare”, dezvoltată de D. Levy, ajutându-l pe copil să învingă emoțiile negative care au apărut în momentul situației traumatice, să se elibereze de frică, să exprime furie sau alte sentimente generate de acest eveniment. În cazul reconstrucției în joc a evenimentelor traumatizante, preșcolarul gestionează situația, în urma căreia este transformat dintr-o victimă într-un învingător, dintr-un rol pasiv în personaj activ. Controlul situației și poziția dominantă sau învingătoare sporește încrederea în sine, permite învățarea comportamentelor de autoprotecție.

Aplicarea tehnicilor ludoterapeutice sunt eficiente în recuperarea unor probleme specifice ce țin de trăsăturile dezvoltării, relații cu cei apropiați și conflicte familiale.

Reeșind din cele menționate putem să concluzionăm, că dezvoltarea timpurie a jocului în activitatea copilului este benefică dezvoltării sale intelectuale și socializării, crescându-i gradul de adaptabilitate prin lărgirea sferei de relaționare. În alegerea jocurilor, se au în vedere mai multe aspecte legate de vârstă, diagnostic, potențial de învățare, ritm propriu de dezvoltare și maturizare al fiecărui copil; Jocurile obișnuiesc copilul cu activitățile de grup, stimulează spiritul de echipă și încurajează cooperarea și, în același timp, cultivă încrederea în forțele proprii.

Terapia prin joc diferă de alte forme de terapie prin faptul că se concentrează pe utilizarea activităților de joc pentru a aborda dificultățile psihologice și pentru a promova dezvoltarea copiilor



Terapia prin joc poate ajuta copiii recuperarea problemelor de comunicare și depășirea evenimentelor afective, gestionarea emoțiilor și adaptarea comportamentului la contextul situației concrete, rezolvarea de probleme și însușirea modelelor de abordare a situațiilor noi, consolidarea experienței sociale și recuperarea dificultăților de dezvoltare etc.

Totodată terapia prin joc nu se limitează la formarea unor abilități la copii care le ajută la adaptare și integrarea în mediul înconjurător, sporește gradul de independență a copiilor și extinde câmpul de interacțiune. În esență, terapia prin joc este permise să accesăm lumea interioară a copiilor, modul de înțelegere a lumii și reacționării la această. De aici reesă și importanța instrumente și tehnicilor ludoterapeutice care permit accesare și pătrundere a lumii interne a copilului în condiții de aplicare limitată a mijloacelor de comunicare verbală cu acesta.

Terapia prin joc se adresează copiilor cu dificultăți de relaționare, de adaptare școlară, celor abuzați, copiilor care au suferit diverse pierderi dificultăți de adaptare și integrare în medii noi, precum și celor cu dizabilități și proleme severe de sănătate. Terapia prin joc este o activitate ce se bazează pe observații sistematice fiind o modalitate bine planificată și concepută pe stadiile de dezvoltare ale copilului.

Copilul cu cerințe educative speciale are nevoie de toate tipurile de joc, la fel ca orice copil, însă el are nevoie de încurajare și mai mult ajutor. Pentru copii cu dizabilități, mai ales pentru copii cu dizabilități mentale este necesar de format premisiile jocului ce țin de acțiuni generalizate cu obiecte, crearea situației imaginare, realizarea rolurilor, respectarea regulilor, ect. Acest lucru necesită intervenția a unui specialist calificat. În cazul copilului cu dezvoltarea tipică din grupul incluziv, care fiind nepregătit, deseori intră în conrac cu copii cu dizabilități, considerăm că pentru staff-ul grupelor incluzive ar fi util de aplicat tehnicile ludoterapeutice în recuperarea unor probleme cu care se confrută în activitatea s-a profesională [6].

Bibliografie:

1. Ghid practic de ludoterapie. Elaborat de Lungu Tatiana, Pruss Angela, Potapov Tatiana, Crețu Elena, echipa ludotecii „Labirintul magic” din Ghimnaziu \internal Leova. https://www.academia.edu/11294326/136502292_Ghid_Pt_Parinti_Ludoterapie
2. LANDRETH Garry L.. Terapia prin joc. Arta relaționării Traducere din limba engleză de Ana-Maria Datcu Editura For You București 2017 P. 16 https://editura-foryou.ro/image/catalog/pdf/Landreth%20Garry_Terapia%20prin%20joc_Rasfoire.pdf
3. MANDA Lucia. Jocul ca învățare și terapie la copii.
4. https://www.academia.edu/25368146/JOCUL_CA_%C3%8ENV%C4%82%C5%A2ARE_%C5%9EI_TERAPIE_LA_COPII?email_work_card=thumbnail
5. MOȚIU-SOCACIU Oana Terapia prin joc la copilul cu ADHD / Oana Moțiu-Socaciu. - Iași : Lumen, 2010 ISBN 978-973-166-215-2 https://edituralumen.ro/wp-content/uploads/2020/08/2010-Motiu-Socaciu-Oana-Terapia-prin-joc_Extras-din-volum.pdf
6. MOȚIU-SOCACIU, OANA Terapia prin joc la copilul cu ADHD / Oana Moțiu-Socaciu. - Iași :Lumen, 2010 ISBN 978-973-166-215-2 https://edituralumen.ro/wp-content/uploads/2020/08/2010-Motiu-Socaciu-Oana-Terapia-prin-joc_Extras-din-volum.pdf (apud www.ericdigests.org, Play Therapy Eric Digest).
7. <https://www.psychologies.ro/dezvoltare-personala-cunoaste-te-2/educatie/terapia-prin-joc-calea-catre-sinele-copilului-2179844?v=a1f95b6000e0>
8. <https://sfaturimedicale.ro/terapia-prin-joc/>
9. http://ro.housepsych.com/igroterapiya_default.htm



CZU 373.2.018.26

<https://orcid.org/0000-0001-7868-4439>

FUNCȚIONALITATEA PARTENERIATULUI EDUCAȚIONAL INSTITUȚIE DE ÎNVĂȚĂMÂNT PREȘCOLAR-FAMILIE

Mîslițchi Valentina

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM

e-mail: mislitchi.valentina@upsc.md

orcid id: **0000-0001-7868-4439**

Abstract. The article addresses the issue of the functionality of the educational partnership preschool institution-family". The paper presents the data obtained in a study focused on the evaluation of the educational partnership kindergarten-family, elucidates the conditions for making the cooperation between educators and parents more efficient, offers recommendations for increasing the involvement of educational partners in solving problems of common interest.

Keywords: educational partnership, kindergarten-family partnership, evaluation, functionality, efficiency conditions, recommendations.

Într-o societate în continuă schimbare, în care rolurile și responsabilitățile familiilor și ale instituțiilor educaționale sunt în permanență redefinire, în care apare tot mai stringent necesitatea conjugării eforturilor tuturor părților de vederea realizării scopurilor comune, parteneriatul educațional grădiniță-familie reprezintă un aspect remarcabil în promovarea unei educații de calitate și în dezvoltarea holistică a copiilor.

În contextul evoluțiilor societale și a schimbărilor/transformărilor atestate în sistemul educațional, în care instituția de învățământ preșcolar și familia împărtășesc responsabilități comune din ce în ce mai importante în modelarea parcursului educațional al copiilor, investigarea funcționalității acestui parteneriat devine esențială. În acest sens, este relevant să explorăm și să înțelegem modul în care instituțiile de învățământ preșcolar și familiile cooperează, colaborează eficient, contribuind la dezvoltarea multiaspectuală a copiilor (fizică, cognitivă, emoțională, socială etc.), la pregătirea acestora pentru integrarea în activitatea școlară și pentru provocările societății contemporane.

Parteneriatul reprezintă cooperarea la o acțiune de interes comun [1, p. 246].

Autorii L.-S. Velea, N. Toderaș, M. Ionescu definesc *parteneriatul* drept „procesul de colaborare dintre două sau mai multe părți care acționează împreună pentru realizarea unor interese sau scopuri comune” și precizează câteva aspecte importante:

- existența a două sau mai multe părți;
- interesul comun – liantul dintre părți; dacă cineva nu este interesat de un anumit proces sau de o anumită problemă, nu se poate miza pe o implicare totală în soluționarea respectivei probleme;
- scopul final – stabilirea scopului final al acțiunii realizate în parteneriat este unul dintre indicatorii de succes; de obicei, scopul final este negociat și presupune implicarea fiecărei părți;
- relaționare și colaborare; întreaga durată a parteneriatului trebuie să cuprindă cooperarea și relaționarea dintre părți [4, p. 59].



D. Antoci și V. Birtok-Andrasciuc propun următoarea definiție a parteneriatului educațional: „*Parteneriatul educațional* constituie un demers educațional care prin comunicare, conformitate, creativitate, coeziune, coerentă și eficientă, asigură socializarea și cooperarea partenerilor în soluționarea unei probleme de interes comun și creează o stare de siguranță și confort” [1, p. 154].

Într-o accepție generală, funcționalitatea se referă la capacitatea unui sistem sau entitate de a-și îndeplini scopul sau de a-și exercita funcțiile într-un mod eficient și corespunzător.

Autorii M. Dragomir, M. Breaz, D. Breaz, A. Pleșa susțin că *parteneriatul* reprezintă un sistem care asociază parteneri din punct de vedere social, economic, științific, cultura-artistic sau educațional, iar *parteneriatul funcțional* vizează acțiunea care presupune raporturi reciproce de relaționare eficientă [apud 2, p. 475].

Considerăm că un *parteneriat educațional funcțional* atestă anumite caracteristici care explicitează abordarea sistemică și interacționistă a diverselor componente între care se stabilesc legături/raporturi funcționale consensuale și coezive: comunicarea, cooperarea, colaborarea, coordonarea, conlucrarea, coerența, coeziunea, creativitatea, complianța, eficiența tuturor actanților educaționali în vederea soluționării unei probleme de interes comun. În acest sens, caracteristicile unui parteneriat educațional funcțional vizează:

- comunicarea deschisă, transparentă, permanentă, empatică, asertivă dintre partenerii educaționali;
- implicarea și participarea activă în procesul educațional și decizional;
- planificare și evaluare strategică a proiectelor de parteneriat;
- valorificarea potențialului tuturor partenerilor educaționali în co-planificarea și co-implementarea tehnologiilor educaționale inovaționale și de succes;
- stabilirea obiectivelor parteneriatului în mod colaborativ, având în vedere interesele și nevoile comune ale tuturor părților implicate;
- asumarea responsabilității și implicării continuă a partenerilor educațional în activități comune;
- oferirea feedback-ului constructiv și îmbunătățirea continuă a intervențiilor și performanțelor;
- respectarea diversității și promovarea practicilor incluzive;
- adoptarea deciziilor în mod participativ și soluționarea conflictelor în mod cooperativ;
- receptivitatea și adaptarea partenerilor la schimbările sociale și educaționale, ajustându-și practicile pentru a răspunde nevoilor și solicitărilor în continuă evoluție ale beneficiarilor și ale comunității;
- încurajarea inovației și a creativității în cadrul parteneriatului, explorând modalități noi de a aborda problemele și de a îmbunătăți procesele educaționale;
- monitorizarea continuă a progresului beneficiarilor și a performanțelor parteneriatului, ajustând strategiile în funcție de rezultatele obținute,
- valorificarea aprecierilor reciproce și recunoașterea contribuțiilor partenerilor la soluționarea problemei de interes comun etc.

Preocupați de problema eficientizării parteneriatului educațional în vederea soluționării cu succes a diverselor probleme de ordin psiho-socio-pedagogic, în perioada octombrie-noiembrie 2023, am realizat un studiu axat pe evaluarea funcționalității parteneriatului grădiniță-familie.

Numărul de subiecți implicați în studiul realizat de noi a constituit 800 de parteneri educaționali, dintre care 479 de cadre didactice din învățământul preșcolar (59,9%) și 321 de părinți ai copiilor de vârstă preșcolară (40,1%), atât din mediul urban (249 de educatori, 52%; 195 de părinți, 60,7%), cât și din mediul rural (230 de educatori, 48%; 126 de părinți, 29,3%).

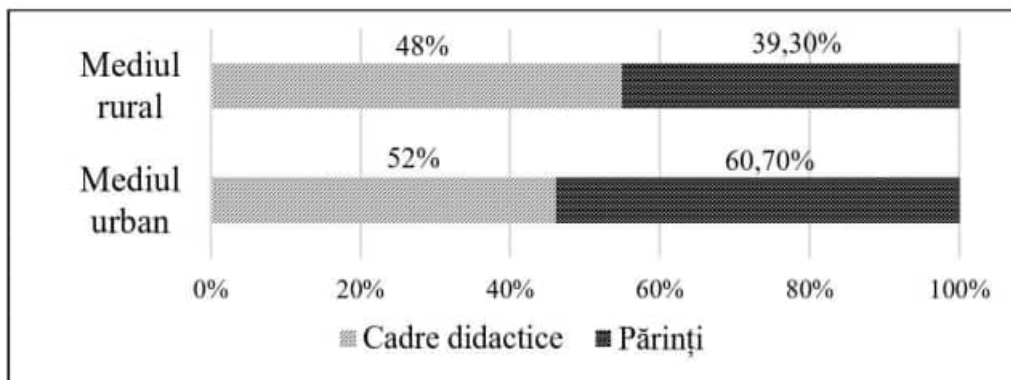


Figura 1. Caracteristica eșantionului conform criteriului *mediul urban/rural* (%)

În vederea evaluării nivelului de funcționalitate a parteneriatului instituție de învățământ preșcolar-familie am aplicat instrumentul *Chestionarul de evaluare a parteneriatului educațional 5CE*, elaborat de D. Antoci și V. Birtok-Andrasciuc [1].

Partenerilor educaționali li s-a propus, conform realității existente, să aprecieze gradul personal de implicare în acțiuni/activități de cooperare în diverse contexte educaționale, bifând unul din răspunsurile: „da”, „parțial” sau „nu”. Fiecare afirmație a fost evaluată pe o scală de la 1 până la 3 conform gradului de semnificație: 1 punct – nu; 2 puncte – parțial; 3 puncte – da.

Însumarea punctajului total acumulat de fiecare partener a permis evidențierea a 3 niveluri de funcționalitate a parteneriatului educațional grădiniță-familie: scăzut, mediu, înalt.

Nivelul de funcționalitate a parteneriatului educațional instituție de învățământ preșcolar-familie a fost determinat în baza calculului sumei rezultatelor atestate de fiecare partener participant la studiu. Scorul minim ce putea fi obținut a constituit 36 de puncte, iar scorul maxim – 108 puncte. Astfel, *nivelului scăzut* de funcționalitate a parteneriatului îi corespunde punctajul de 36-71 de puncte; *nivelului mediu* de funcționalitate a parteneriatului îi corespunde punctajul 72 -90 puncte; *nivelul înalt* de funcționalitate a parteneriatului se plasează între 91-108 puncte.

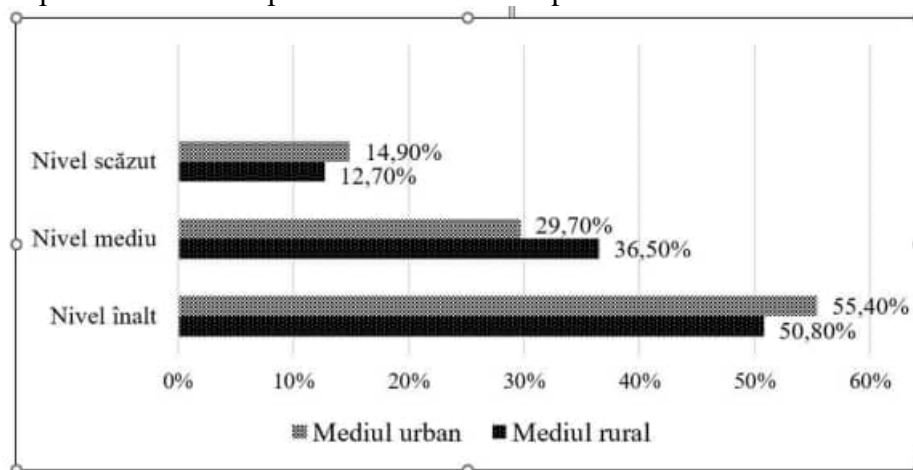


Figura 2. Nivelul de funcționalitate a parteneriatului educațional grădiniță-familie atestat de părinții din mediul rural și urban (%)

Prelucrarea datelor obținute a permis a constata că nu se atestă diferențieri semnificative privind implicarea părinților din mediul urban și rural în cadrul parteneriatului grădiniță-familie. Cooperarea plenară, complexă, sistematică a părinților preșcolarilor cu educatorii se atestă în medie la 53% din părinți. O bună parte a părinților din mediul rural (50,8%) și din mediul urban (55,4%) se implică la nivel înalt în cadrul parteneriatului educațional, fapt ce consolidează acțiunile parteneriale în soluționarea cu succes a situațiilor/problemelor cu care se confruntă agenții educaționali.

O parte din părinții din mediul rural (36,5%) și din mediul urban (29,7%) valorifică la nivel mediu cooperarea dintre partenerii educaționali, dar există și părinți atât în mediul rural (12,7%), cât și din mediul urban (14,9%) care manifestă un nivel scăzut de implicare în cadrul parteneriatului

educațional grădiniță-familie. Se necesită a combate neimplicarea sau implicarea parțială a părinților în parteneriatul cu cadrele didactice din învățământul preșcolar, pentru că lipsa implicării părinților în parteneriat poate avea consecințe negative atât pentru preșcolar, cât și pentru întregul proces educațional și colaborativ: distorsiuni în asigurarea dezvoltării holistice a copilului, dificultăți în identificarea și abordarea corectă a nevoilor copilului și ale partenerilor, instaurarea nesiguranței și frustrării partenerilor cu privire la progresul beneficiarilor direcți și indirecti ai parteneriatului, scăderea motivației partenerilor de a valorifica propriul potențial și resurse în soluționarea problemelor comune, lipsa sau diminuarea sprijinului educațional în mediul familial etc. În acest context, este important să se promoveze și să se faciliteze implicarea părinților în parteneriatul grădiniță-familie, deoarece aceasta contribuie substanțial la succesul și bunăstarea tuturor beneficiarilor procesului educațional.

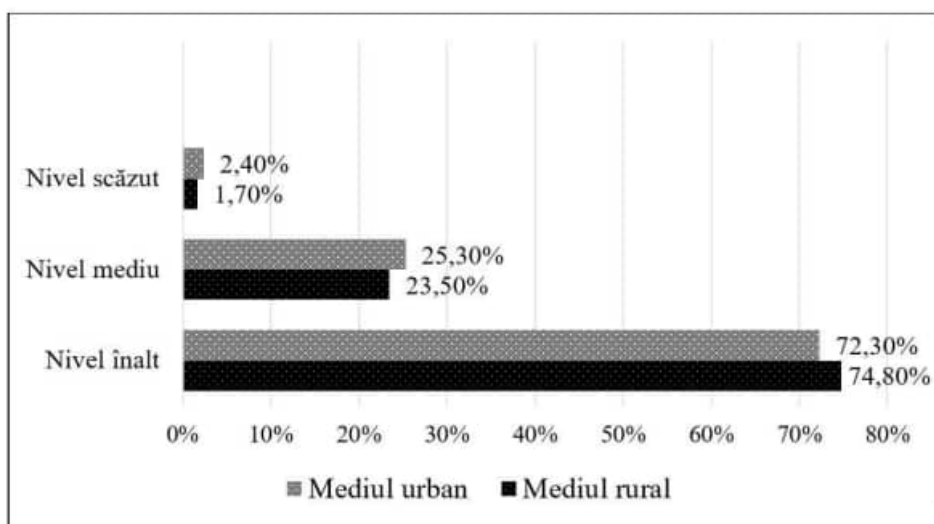


Figura 3. Nivelul de funcționalitate a parteneriatului educațional grădiniță-familie atestat de educatorii din mediul rural și urban (%)

Datele obținute evidențiază intenția cadrelor didactice din învățământul preșcolar de ași asuma rolul de promotor, catalizator, facilitator, evaluator al parteneriatului grădiniță-familie. Majoritatea educatorilor din mediul rural (74,8%) și mediul urban (72,3%) se implică plenar în cooperarea cu părinții în beneficiul suprem al copilului, dar și pentru a intensifica schimbul de experiențe și bune practici educaționale cu ceilalți agenți, contribuind la o cooperare activă și la crearea unei comunități educaționale coezive.

În medie, un sfert din educatorii care au participat la studiu, atât din mediul rural (23,5%), cât și din mediul urban (25,3%) atestă nivel mediu de implicare în parteneriatul grădiniță-familie, iar 1,7% din educatorii mediului rural și 2,4% din educatorii mediului urban se implică neuniform, secvențial, incoerent în cooperarea cu părinții preșcolari, fapt ce poate instaura blocajele în comunicarea cu părinții care resimt nesiguranță, nemulțumire, incertitudine, neîncredere atunci când nu primesc suficiente informații sau sprijin din partea educatorilor, poate conduce la nerecunoașterea experiențelor, intențiilor, așteptărilor, oportunităților și resurselor părinților, poate distorsiona înțelegerea mai profundă a nevoilor și comportamentului subiecților procesului educațional, reduce participarea părinților la evenimente importante desfășurate în grădiniță, activități didactice și extradidactice, scade angajamentul părinților în educația de calitate a copiilor, dat fiind faptul că sunt mai puțin predispuși să se angajeze în educația copiilor lor atunci când nu simt că sunt parteneri activi cu educatorii.

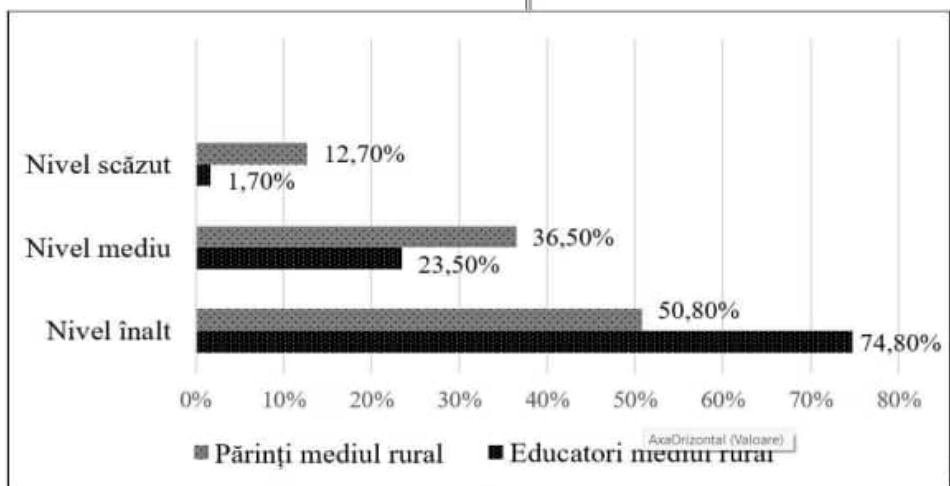


Figura 4. Nivelul de funcționalitate a parteneriatului educațional grădiniță-familie atestat de părinții și educatorii din mediul rural (%)

Prelucrarea datelor obținute în urma chestionării, atestă diferențe dintre educatorii și părinții din mediul rural privind nivelul de implicare în cadrul parteneriatului educațional grădiniță-familie. Astfel, nivelul înalt de funcționalitate a parteneriatului grădiniță-familie este asigurat de implicarea a 74,8% din cadrele didactice și a 50,8% din părinți, iar nivelul mediu de funcționalitate a parteneriatului educațional în mediul rural este reprezentat de 23,5% din cadrele didactice și 36,5% din părinți.

Totodată, am constatat prezența unui număr mai redus de cadre didactice (1,7%) și de părinți (12,7%) din mediul rural al căror intervenții în cadrul activităților comune vizează nivelul scăzut de funcționalitate a parteneriatului instituție preșcolară-familie. Aceste constatări evidențiază necesitatea fortificării acțiunilor agenților educaționali din mediul rural pe dimensiunea creării mediului colaborativ și cooperant, care promovează comunicare deschisă, lucrul în echipă, asumarea responsabilităților, schimbul permanent de idei și realizarea obiectivelor comune, flexibilitate și adaptabilitate, încurajarea diversității, climat pozitiv și inspirant, care stimulează creativitatea și inovația în rândul membrilor echipei, concentrarea eforturilor comune pe atingerea rezultatelor și a obiectivelor stabilite.

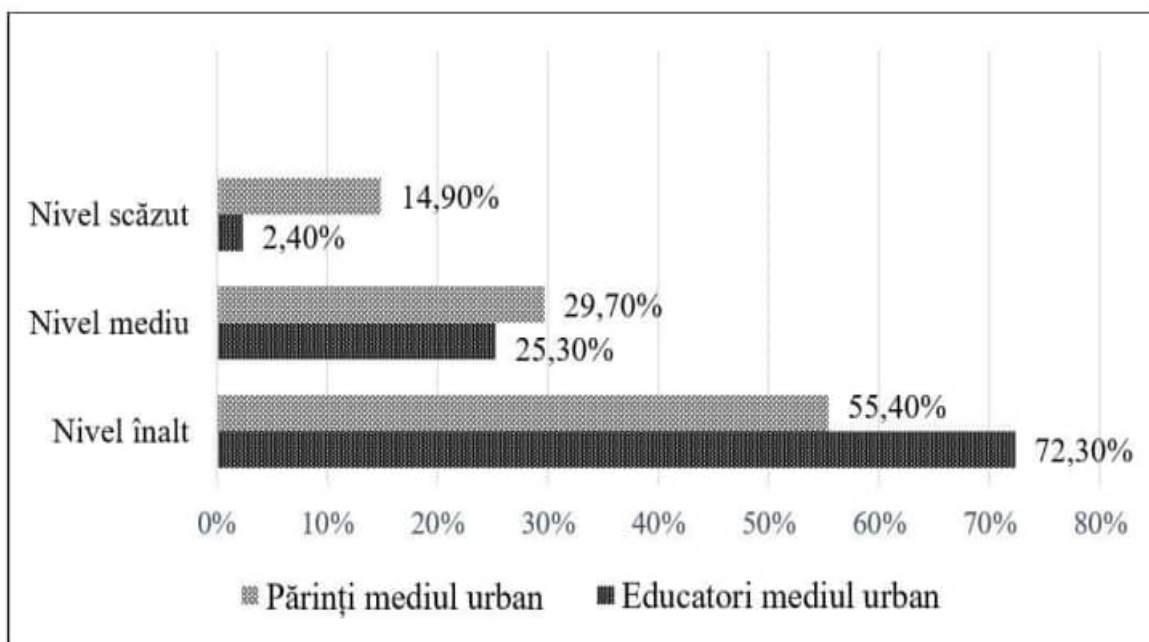


Figura 5. Nivelul de funcționalitate a parteneriatului educațional grădiniță-familie atestat de părinții și educatorii din mediul urban (%)

Prelucrarea datelor obținute în urma chestionării partenerilor din mediul urban a permis evidențierea diferențelor dintre educatori și părinți privind implicarea în cadrul parteneriatului educațional grădiniță-familie.

Nivelul înalt de funcționalitate a parteneriatului grădiniță-familie este asigurat de implicarea a 72,3% din cadrele didactice și a 55,4% din părinți, iar nivelul mediu de funcționalitate a parteneriatului educațional în mediul urban este reprezentat de 25,3% din educatori și 29,7% din părinți. Totodată, am constatat prezența unui număr de cadre didactice (2,4%) și de părinți (14,9%) din mediul urban al căror intervenții în cadrul activităților comune vizează nivelul scăzut de funcționalitate a parteneriatului grădiniță-familie.

Studiul realizat de noi evidențiază faptul că și în mediul urban se necesită conjugarea eforturilor tuturor agenților educaționali pentru îmbunătățirea continuă a performanțelor, crearea unui mediu colaborativ productiv și eficient, în care membrii echipei lucrează împreună pentru a obține rezultate remarcabile.

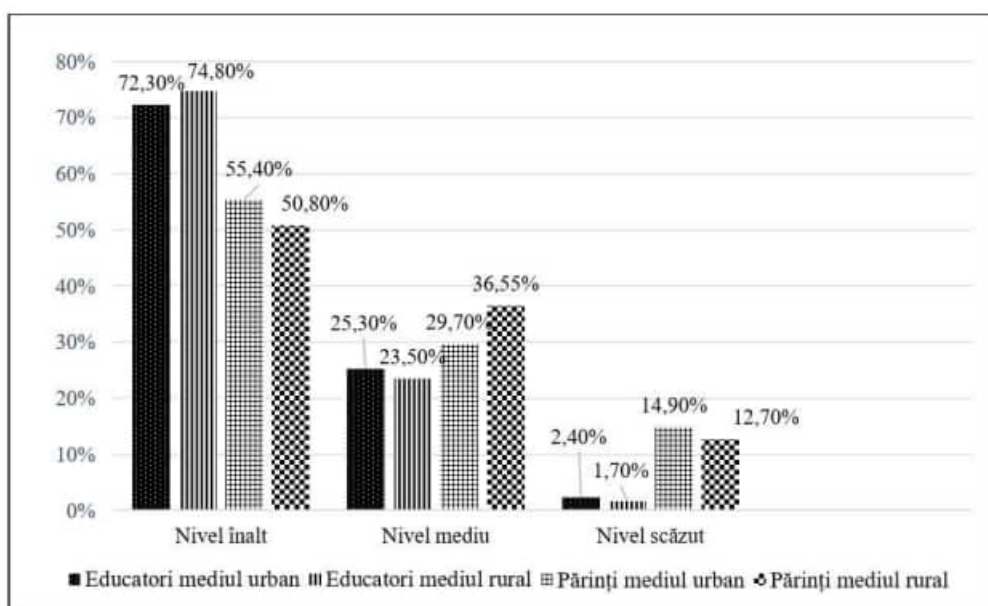


Figura 6. Rezultatele (%) atestate de părinții și educatorii din mediul rural și urban privind nivelul de funcționalitate a parteneriatului educațional grădiniță-familie

Datele obținute în cadrul studiului nu evidențiază diferențe semnificative între mediul urban și rural în ceea ce privește implicarea părinților și a educatorilor în cadrul parteneriatului educațional grădiniță-familie, deși pot exista contexte care să reliefeze divergențe dintre cele două medii: infrastructură și dotări, accesibilitate la resurse, dimensiunea și diversitatea comunității educaționale, priorități și nevoi diferite, cultură și tradiții etc.

Nivelul înalt de funcționalitate a parteneriatului educațional grădiniță-familie este asigurat de cadrele didactice atât din mediul rural, cât și urban (în medie, 73,5%), comparativ cu părinții din mediul rural și urban care atestă un nivel mai scăzut de implicare în cadrul parteneriatului (în medie, 53,1%).

Atât în mediul rural, cât și urban se constată prezența nivelului scăzut și mediu de implicare în educația copiilor a educatorilor (în medie, 24,4%) și a părinților (în medie, 33,13%), aspect care trebuie tratat cu responsabilitate și asumare de riscuri.

Lipsa implicării părinților în parteneriatul grădiniță-familie poate duce la decalaje în dezvoltarea copilului, comunicarea redusă cu cei din jur, instaurarea unor comportamente deviate, scăderea motivației, subestimarea mediului familial în asigurarea progresului preșcolarului pe dimensiune cognitivă, afectivă, comportamentală etc. .

Pe de altă parte, absența/diminuarea implicării educatorilor în parteneriat poate afecta:

comunicarea cu părinții, suportul educațional la domiciliu și continuitatea intervențiilor educaționale din grădiniță în familie și viceversa, personalizarea procesului educațional, recunoașterea potențialului părinților și al copiilor, înțelegerea nevoilor copiilor și ale altor agenți etc. .

Ambele situații pot conduce la scăderea satisfacției partenerilor, reducerea participării acestora la evenimente/activități reprezentative mediului educațional contemporan, diminuarea angajamentului părților în asigurarea educației de calitate a tinerei generații.

Succesul intervențiilor educaționale exercitate de educatori și părinți cu scopul asigurării progresului preșcolarului se bazează pe comunicare, continuitate, cooperare, coeziune, consecvență, echilibru, creativitate, conformitate etc. – note definitorii ale parteneriatului educațional grădiniță-familie.

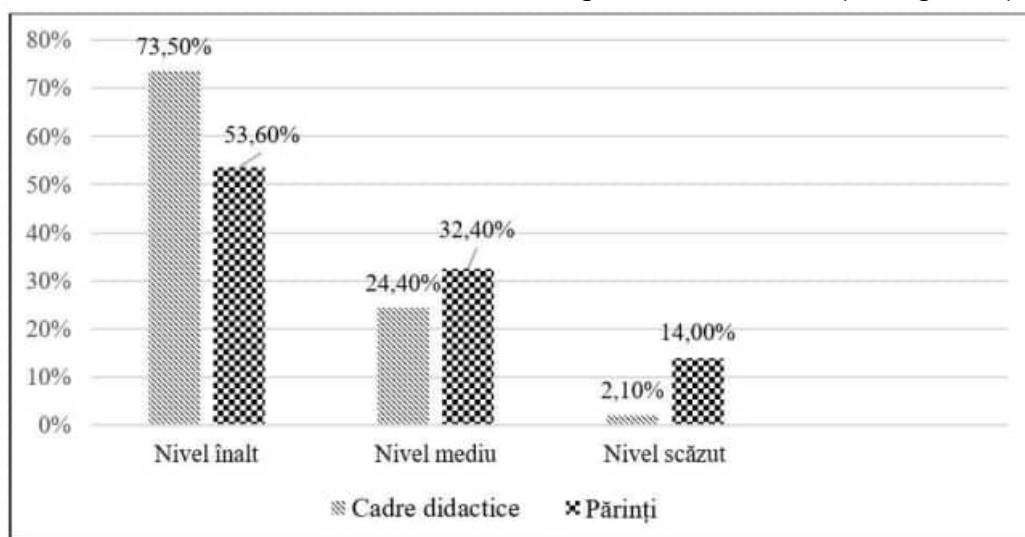


Figura 7. Nivelul de funcționalitate a parteneriatului educațional grădiniță-familie atestat de părinții preșcolarilor și cadrele didactice din învățământul preșcolar (%)

Pe întreg eșantionul constituit din 800 de parteneri educaționali care au participat în mod benevol la studiul realizat de noi, dând curs invitației noastre de ași aduce contribuția la evaluarea nivelului de funcționalitate a parteneriatului grădiniță-familie, se constată următoarele rezultate: nivelul înalt – în medie, identificat la 63,6% din parteneri; nivel mediu al funcționalității parteneriatului este asigurat, în medie, de 28,4% din parteneri; nivel scăzut se atestă, în medie, la 6% din parteneri.

Neimplicarea sau implicarea parțială a părinților și educatorilor în cadrul parteneriatului educațional grădiniță-familie atrage după sine probabilitatea instaurării unor disfuncționalități la nivel de comunicare, coerență a intervențiilor educaționale, coeziune de grup, eficiență a parteneriatului în soluționarea unor probleme comune etc., fapt ce necesită a fi combătut prin fortificarea cooperării grădiniță-familie cu rele beneficii pentru toți: copii, părinți, cadre didactice.

În concluzie, precizăm că funcționalitatea parteneriatului educațional grădiniță-familie reflectă buna comunicare, cooperare, colaborare, coordonare, conlucrare, coerență, coeziune, creativitate, eficiență, complianță între cadrele didactice și părinți pentru a asigura contexte definitorii dezvoltării integrale a copiilor, soluționării optime a problemelor de ordin psiho-socio-pedagogic cu care se confruntă agenții educaționali. Este esențială evaluarea și îmbunătățirea continuă a respectivelor raporturi consensuale pentru a asigura beneficii durabile pentru toți subiecții procesului educațional.

Atât educatorii, cât și părinții trebuie să depună eforturi în construirea unui mediu educațional eficient și suportiv, în care toate părțile implicate contribuie la obținerea succesului scontat manifestând disponibilitatea de a oferi sprijin, ajutor, încurajare, în care se pune accent pe comunicare eficientă, asumarea de roluri și responsabilități, recunoașterea și acceptarea diferențelor, acțiune planificată și sinergică pentru realizarea obiectivelor propuse, egalitate de șanse și combatere a discriminării partenerilor, unitate de cerințe, decizii, acțiuni educative.

Promovarea cooperării active și deschise între părinți și educatori este esențială pentru



asigurarea unei experiențe educaționale de calitate pentru beneficiarii direcți și indirecti ai parteneriatului grădiniță-familie, iar implicarea tuturor părților interesate contribuie la crearea un mediu educațional pozitiv, incluziv, cooperant, solidar, eficient, inovativ.

Bibliografie:

1. Birtok-Andrasciuc, V. Socializarea preșcolarilor în contextul parteneriatului educațional grădiniță-familie: tz. de doct. în științe ale educației. Chișinău, 2023. 172 p.
2. Răileanu, D., Vieru, D., Alecsa, I. Parteneriatul grădiniței cu alți factori educaționali. In: Sinteze de pedagogia învățământului preșcolar: Ghid pentru pregătirea examenelor de titularizare, definitivat și gradul didactic II. București: Didactica Publishing House, 2019, pp. 473-517. ISBN 978-606-683-985-3.
3. Ștefan, M. Lexicon pedagogic. București: Editura Aramis Print, 2006. 384 p. ISBN 973-679-303-6.
4. Velea, L.-S., Toderaș, N., Ionescu, M. Participarea elevilor în școală și comunitate. Ghid pentru profesori și elevi. Botoșani: Agata, 2006, ISBN (13)978-973-7707-29-1.

УДК 37.013

<https://orcid.org/0000-0003-0516-0356>

ON THE PRIORITY OF THE PARENTING PROCESS IN THE MODERN EDUCATION SYSTEM

Morozov Alexander

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
Moscow Socio-Pedagogical Institute, Moscow, Russia
e-mail: doc_morozov@mail.ru
orcid id: 0000-0003-0516-0356

Аннотация. В статье рассматривается проблема, обусловленная возрастанием роли процесса воспитания в системе современного образования. Приоритетными составляющими являются качество воспитания и качество развития личности обучающегося, так как отчёты о «качестве обучения» не позволяют увидеть полную картину, характеризующую качество современного образования, в целом. В современных условиях воспитание предстаёт как важная часть становления и утверждения гражданского общества, реальной демократизации общественной жизни. Стремительные изменения, происходящие в политической, экономической, социальной, культурной жизни страны, тенденции развития этнодемографической ситуации обуславливают возникновение проблем и противоречий, которые актуализируют поиск новых подходов и средств оптимизации деятельности различных социальных институтов по духовно-нравственному воспитанию детей, подростков и молодёжи.

Ключевые слова: процесс воспитания, система образования, обучающиеся, духовно-нравственные ценности, патриот, гражданин, развитие, подрастающее поколение.

The whole seriousness of the problem we have identified in the title lies in the fact that normative legal acts adopted over the past decade at the highest state level in the field of education of the younger generation [10; 12; 14] have not fully ensured the achievement of their main goal – the upbringing of a selfless patriot and citizen of their country who is selflessly devoted to his Homeland.

Spiritual and moral values constitute the fundamental foundations of human civilization, which directly affect the national security of the state and its provision in conditions of a concessional



war [9]. The history of Russia convincingly testifies that the main reserves of its progressive development lie precisely in the spiritual and moral sphere, in the mobilizing unity of the country's citizens. Spiritual and moral values determine the content of the moral and cultural traditions of the peoples of Russia. These values remain of lasting importance for achieving stability and sustainable development of the modern Russian state and society, for a positive solution to acute problems of their development in a dynamically changing world.

The spiritual and moral relations of people are formed by the environment of the microsociety: the norms and rules of the organization of common life, created in the process of joint development and arrangement of people's living space; educational activities of various social institutions [1; 5; 11; 15, etc.].

In the new social conditions, education appears as an important part of the formation and establishment of civil society, the real democratization of public life. The processes of introducing children, adolescents and youth to the spiritual traditions of the nation [2; 4; 6; 16, etc.] and the formation of moral guidelines and values in their environment, the preservation of the cultural core of Russian civilization and the mentality of a Russian citizen in the guise of the younger generation [8] are actualized.

The rapid changes taking place in the political, economic, social, cultural life of the country, the trends in the development of the ethnodemographic situation cause the emergence of problems and contradictions that actualize the search for new approaches and means to optimize the activities of various social institutions for the spiritual and moral education of children, adolescents and youth.

The current negative situation of the actual absence of any kind of education system, both in the family and in educational organizations, has not only caused a decrease in moral standards in society, but also created the basis for an invisible, but increasingly deep and obvious «abyss», on different sides of which there are people with special a set of universal human values, national mental components, those who preserve and protect them, and those who consider these values and mental components alien and unacceptable to themselves.

Education has lost its main component – educational: activities aimed at the formation and development of moral values of the younger generation [7]. On the one hand, the availability of material values has acquired the greatest importance, on the other hand, in society, not collective, but individual goals of a personality have become recognized as priorities, including the uniqueness of each student, his right to a personal development strategy, an individual learning trajectory.

At the legislative level, in Article 2 of the main «educational» normative state document – Federal Law No. 273-FZ dated December 29, 2012 «On Education in the Russian Federation», a rule of law has been declared and officially consolidated, determining the priority of the education process over the learning process in the system of modern domestic education [13].

This means that the definition of «educational process», which has become familiar to many for a long time and has firmly entered the lexicon, is essentially incorrect, since, based on the norm of the Law, the process carried out in any domestic educational organization should be referred to as «educational and educational».

And in this – the correct name – there is a deep sacred meaning hidden, since in this case everything immediately falls into place and the educational process, rightfully, occupies a completely different niche, according to its purpose and «weight». In this case, the first vice-rector of the university, who performs the duties of the rector, in the absence of the latter, will be none other than the vice-rector for educational work, and therefore, without any doubt, the accents and priorities in the issue of training a modern specialist will change. The demand for educational work will be completely different, but the responsibility of officials for the education of students will also increase significantly.

After all, you can teach a bear to perform various acrobatic sketches and tricks in a circus (and not only him), but this does not mean that a trained animal can be raised in the spirit of patriotism and love for its Homeland.



But does the Fatherland need a brilliant traitor or a very smart one who graduated from university with a diploma with honors, a scoundrel and a scoundrel. What benefits can they bring to their homeland? Will they be able to stand up for her in a difficult hour? Yes, and what is «Homeland» for them if only material goods and exclusively personal interests are in priority. And are we not preparing, thus, sometimes completely without thinking about it, «valuable personnel» for a potential opponent, since the place of application of the acquired knowledge for such a graduate will be where more is promised or offered...

At the same time, among the numerous indicators for assessing the «quality» of the work of a modern teacher, we will not find indicators and criteria directly related to the implementation of the educational function, the organization of the educational process with students: in fact, neither the educator, nor the teacher, nor the teacher is evaluated according to the parameter – how, in accordance with Article 2 of the Law «On Education in the Russian Federation», he actually carries out a «purposeful process of education» in his professional activity [3].

Assessing the quality of modern Russian education, in our opinion, it is necessary to proceed from the obvious axiom that it is based on the «three pillars» of pedagogical science:

- the quality of education;
- quality of education;
- the quality of personal development.

Moreover, in our opinion, the priority is precisely the quality of education and the quality of personal development of the student, since regularly submitted reports only on the «quality of education» do not allow us to see the full picture characterizing the quality of modern education as a whole. In addition, indicators due to the quality of upbringing and personal development are not included in the KPI assessment system, and since there is no demand, there is not only and not so much supply, but elementary responsibility for these indicators.

Without in any way detracting from the importance and undoubted importance of the learning process in the modern education system, as well as the requirements for improving its quality, we consider it necessary, nevertheless, to note the emerging trend towards a shift in emphasis in the field of education from the teaching to the educational function, which has been taking place recently, due to very real reasons good enough reasons.

Bibliography:

1. Ardasheva, L. V. Formation of a system of spiritual, moral and civil-patriotic education of the younger generation based on the traditions and values of national and world culture / L. V. Ardasheva// Municipal education: innovations and experiment. – 2012. – No. 5. – pp. 24-29.
2. Education as a strategic national priority // Collection of materials of the International Scientific and Educational Forum. Part 1 / Chief editor B. M. Igoshev. – Yekaterinburg: USPU, 2021. – 366 p.
3. Gorshkova, M. A. Features of educational work with university students / M. A. Gorshkova, A. V. Morozov // In the collection: Theory and practice of modern education and training // Materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation / Scientific editor A. N. Makhinin. – Voronezh: VSPU, 2022. – pp. 192-198.
4. Kremezion, O. V. The essence and tasks of family education / O. V. Kremezion, A. V. Morozov// In the collection: Shuisky session of students, graduate students, teachers, young scientists // Proceedings of the XI International Scientific Conference / Editor A. A. Chervova. – Shuya: Publishing House of the Shuya branch of the IvSU, 2018. – pp. 168-170.
5. Kuleva, L. M. Modern understanding of the importance of civic and patriotic education as one of the priority areas of the education system as a whole / L. V. Kuleva, N. I. Tsapkova // Municipal education: innovations and experiment. – 2013. – No. 1. – pp. 50-55.
6. Morozov, A. V. The influence of mass media on the spiritual and moral education of minors / A. V. Morozov // In the collection: Spiritual and moral education of younger generations // Collection of materials of the XXX All-Russian scientific and practical conference. – St. Petersburg: «67 gymnasium. Verba Magistri», 2009. – pp. 171-177.



7. Morozov, A. V. Education of children and youth in modern conditions / A. V. Morozov // In the collection: Modern problems of vocational education: trends and prospects of development // Collection of scientific articles of the III All-Russian scientific and practical conference dedicated to the 100th anniversary of G. N. Filonov. – Kaluga: KSU, 2022. – pp. 20-22.
8. Morozov, A. V. Changing the mentality of subjects of the educational process in the context of digitalization of education / A. V. Morozov // Socio-psychological problems of mentality / mentality. - 2018. – No. 14. – pp. 65-73.
9. Morozov, A. V. Countering information violence in the context of a consensual war / A. V. Morozov // In the collection: Bashkatov readings «Psychology of oppression and destructive behavior in a child-adolescent environment» / Materials of the XXIII All-Russian Scientific and practical conference / Edited by S. S. Savelyeva, M. N. Filippova. – Kolomna: State University for the Humanities, 2023. – pp. 15-19.
10. Decree of the Government of the Russian Federation dated 05/29/2015 No. 996-r «On the strategy for the development of education in the Russian Federation for the period up to 2025» // [Electronic resource]. URL: [https:// legalacts.ru/doc /rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/](https://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/) (accessed: 10.12.2023)
11. Savotina, N. A. Education in the context of new educational standards / N. A. Savotina // Socio-psychological problems of mentality / mentality. – 2016. – No. 12. – pp. 221-230.
12. Decree of the President of the Russian Federation dated 10/20/2012 No. 1416 «On improving state policy in the field of patriotic education» // [Electronic resource] URL: publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201210220005 (accessed: 19.12.2023).
13. Decree of the President of the Russian Federation dated 09/21/2022 No. 647 «On the announcement of partial mobilization in the Russian Federation» // [Electronic resource] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_426999/ (accessed: 30.12.2023)
14. Federal Law «On Education in the Russian Federation» No. 273-FZ dated 12/29/2012 (as amended on 02/17/2023) // [Electronic resource] URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/36698> (accessed: 17.12.2023).
15. Federal Law No. 304-FZ dated 07/31/2020 «On Amendments to the Federal Law «On Education in the Russian Federation» on the education of students» // [Electronic resource] URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_358792/ (accessed: 23.12.2023)
16. Shchelina, T. T. Essential characteristics of citizenship and patriotism as a value the basis in the education of students / T. T. Shchelina // Human. Science. The society. – 2021. – № 3 (7). – Pp. 229-243.
17. Khairutdinov, R. R. Historical significance of the image of the Kazan Virgin in the education of spirituality, morality, and patriotism / R. R. Khairutdinov, A. V. Morozov, F. G. Mukhametzyanova, E. A. Venidiktova, A. S. Chugunov // Humanities and Social Sciences Reviews. – 2019. – T. 7. – Vol. 5. – Pp. 682-686.



CZU 376

<https://orcid.org/0000-0001-9733-5955>

ROLUL FAMILIEI ÎN INCLUZIUNEA COPILULUI CU CES

Plămădeală Victoria

doctor în psihologie, lector universitar

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion creangă” din Chișinău, RM

email: plamadeala.victoria@upsc.md

orcid id: 0000-0001-9733-5955

Abstract. The present study aims at the role of the family in the inclusion of the child with Special Educational Needs in the Moldovan space in order to reduce the psychological and social problems faced by the child's family in its functional process of growth and education. In our empirical study we aimed to measure the well-being of parents of children with CES with personal assistant status. We used the Psychiatric Research Unit Questionnaire, WHO Collaborating Center for Mental Health, (1998). 48 parents with personal assistant status aged 30-60 from all 5 Social Assistance Directorates in Chisinau participated in the experiment. Of the 48 parents surveyed, 24 had personal assistant experience from 12 to 48 months, and 24 parents had experience from 3 to 6 months. The comparative analysis of the results allowed us to highlight that a higher well-being score is present in parents with more personal assistant experience. Personal assistant parents, benefiting from this service, become in a good mood, are calmer and more relaxed, rested and life becomes interesting. Respectively, the emotional climate in the family is positive for all members. This can be explained by the benefits of the social service personal assistance for parents and the inclusion of children with special educational needs.

Keywords: inclusion, children with special educational needs, social service Personal assistance, well-being.

Introducere

Incluziunea copiilor cu CES apare tot mai mult ca un domeniu de interes semnificativ pentru familie, societate, stat, deoarece are impact major asupra copiilor și șanselor lor de viață.

În opinia Gherguț A. (2006) incluziunea înseamnă a personaliza activitățile în funcție de nevoile fiecărui individ în parte, astfel încât oricine, indiferent de deficiență, să poată fi tratat ca un membru egal al comunității din care face parte. Acest concept se referă la integrarea copilului cu CES atât în sistemul educațional cât și cel comunitar, în ansamblul său [2, p.22]. Rolul familiei în incluziunea copilului este determinant. Suferința cronică generată de dizabilitatea copilului are implicații asupra funcționării familiei în general. Climatul emoțional negativ în familie distruge relațiile de afecțiune, încredere și se răsfrânge asupra tuturor membrilor, iar consecințele sunt nefaste în primul rând pentru copii.

Metodologia cercetării

Studiul prezent vizează rolul familiei în incluziunea copilului cu CES în spațiul moldovenesc în scopul diminuării problemelor de ordin psihologic și social cu care se confruntă familia copilului în procesul său funcțional de creștere și educare.

Pentru realizarea scopului înaintat au fost aplicate următoarele metode. Pentru început, a fost analizat cadrul normativ național și standardele internaționale în domeniu, precum și recomandările organismelor internaționale înaintate Statului cu referire la subiectul abordat. Totodată, au fost acumulate informații de la 5 autorități (DAS) din Chișinău conform întrebărilor care urmează: Numărul copiilor cu dizabilități severe; Numărul de asistenți personali și numărul cererilor de solicitare a Asistentului personal. De asemenea, au fost solicitate date statistice de la Casa Națională de Asigurări Sociale, după cum urmează: - numărul persoanelor care îngrijesc, însoțesc și supraveghează la domiciliu un copil cu dizabilități severe în vârstă de până la 18 ani; - numărul



alocațiilor pentru persoanele cu dizabilități severe din copilărie; Pentru a aprecia starea subiectivă de bine a părinților copiilor cu CES a fost folosit Chestionarul Organizației Mondiale a Sănătății al celor cinci criterii de apreciere a stării de bine (versiunea 1998) [1]. La experiment au participat 48 părinți cu statutul de asistent personal cu vârsta cuprinsă 30 – 60 ani din toate 5 autorități DAS din Chișinău. Acest instrument este de tip autoraport și conține cinci itemi. Din 48 părinții chestionați 24 aveau experiență de asistent personal de la 12 – 48 luni, iar 24 părinți au experiență de 3-6 luni.

Rezultate și discuții

În Programul național pentru protecția copilului pe anii 2022-2026 și planul de acțiuni pentru implementarea acestuia se indică succesele și insuccesele Strategiei pentru protecția copilului pe anii 2014-2020, aprobate prin Hotărârea Guvernului nr. 434/2014, și a Planului de acțiuni pentru anii 2016-2020 privind implementarea Strategiei, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr. 835/2016 [3].

Politicele de Protecție a copilului în Republica Moldova sunt aliniate la cadrul internațional privind drepturile copilului. La baza sistemului de protecție a copilului se află Constituția Republicii Moldova, care proclamă dreptul familiei și al copilului la protecție, inclusiv prin garantarea dreptului la viață, integritate fizică și psihică, asigurarea asistenței și protecției sociale, garantarea dreptului la asistență medicală și a dreptului de a locui într-un mediu sigur. Legea nr. 140/2013 privind protecția specială a copiilor aflați în situație de risc și a copiilor separați de părinți reglementează cadrul de protecție a copilului și setează atribuțiile autorităților tutelare de la nivel local și raional, măsurile de protecție a copilului, precum și modalitățile de cooperare intersectorială privind protecția copilului. Totuși procesul de aliniere a cadrului normativ și a practicilor din domeniu la prevederile Convenției ONU cu privire la drepturile copilului și ale altor documente internaționale este nefinalizat, astfel cadrul normativ subsecvent necesită a fi ajustat.

Programul național pentru protecția copilului pe anii 2022-2026 se bazează pe rezultatele evaluării Strategiei pentru protecția copilului pe anii 2014-2020 și derivă din:

- Acordul de Asociere dintre Republica Moldova, pe de o parte, și Uniunea Europeană și Comunitatea Europeană a Energiei Atomice și statele membre ale acestora, pe de altă parte, care prevede un capitol aparte (27. *Cooperarea în domeniul protecției și al promovării drepturilor copilului*);

- Programul de activitate al Guvernului „Moldova vremurilor bune”.

La fel, au fost luate în considerare recomandările din 2017 ale Comitetului ONU pentru Drepturile Copilului, dar și o serie de alte recomandări de referință ale unor cercetări și evaluări implementate în perioada 2017-2021, în special de Avocatul Poporului pentru drepturile copilului, Fondul Națiunilor Unite pentru Copii (UNICEF) Moldova, Consiliul Europei și Agenția Națiunilor Unite pentru Dezvoltare Internațională (USAID). S-a ținut cont, de asemenea, de îngrijorările copiilor referitoare la evoluția problemelor care le afectează creșterea sănătoasă și dezvoltarea armonioasă. Noul Program național pentru protecția copilului pe anii 2022-2026 este ancorat în Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (ODD) și are în vedere o serie de ținte naționalizate, inclusiv: ODD 1 – Fără sărăcie (1.1 și 1.3); ODD 3 – Sănătate și stare de bine (3.4.2); ODD 5 – Egalitate de gen (5.2); ODD 10 – Inegalități reduse (10.2); ODD 11 – Orașe și comunități durabile (11.1); ODD 16 – Pace, justiție și instituții puternice (16.1 și 16.2).

O atenție deosebită este acordată incluziunii sociale a copiilor cu dizabilități și a copiilor din sistemul de îngrijire alternativă de tip rezidențial, precum și promovării îngrijirii alternative de tip familial [3].

Datele statistice pentru anul 2022 ne indică că cei mai mulți copii care beneficiază de alocațiile sociale de stat sunt copii cu dizabilități severe. Astfel la 1.01.2023 numărul copiilor cu dizabilități care au beneficiat de alocații sociale de stat a fost de 10936, dintre care 4995 cu dizabilitate severă, mărimea alocației lunare pentru ultimii a fost de 1701,6 lei. Conform datelor Agenției Naționale Asistență Socială, pe parcursul anului 2022, copiii au beneficiat de diverse servicii sociale: servicii sociale primare; servicii sociale specializate; servicii sociale cu specializare înaltă; pachet minim de servicii sociale; asistență personală a fost oferită la 2124 copii [6]. În municipiul Chișinău peste 700 de copii cu dizabilități severe sunt îngrijiți de asistenți personali, dar solicitări sunt mult mai multe.



Majoritatea din asistenții personali sunt părinții acestor copii. Astfel dorim să menționăm importanța serviciului social *Asistență personală* care funcționează în baza HG314/2012 din 23.05.2012 pentru aprobarea Regulamentului-cadru privind organizarea și funcționarea Serviciului social „Asistență personală” și a Standardelor minime de calitate.

Scopul Serviciului este de a oferi asistență și îngrijire copiilor și adulților cu dizabilități severe, în vederea favorizării independenței și integrării lor în societate. Serviciul este destinat pentru persoanele cu dizabilități severe care necesită îngrijire, însoțire și supraveghere permanentă din partea unei alte persoane în procesul integrării lor în societate în domeniile protecției sociale, muncii, asistenței medicale, instructiv-educativ, informațional, al accesului la infrastructură și altele.

Serviciul „Asistența personală” are mai multe avantaje: este prestat în mediul familial; în calitate de asistent personal poate fi angajată o rudă apropiată a beneficiarului; munca asistentului personal este retribuită, astfel, rudele angajate în calitate de asistent personal vor fi remunerate pentru munca prestată și vor putea acumula stagiul de cotizare pentru stabilirea pensiei pentru limită de vârstă; serviciul oferă posibilitatea creșterii veniturilor familiei beneficiarului, în cazul în care în calitate de asistent personal este angajat un membru a familiei beneficiarului; serviciul previne instituționalizarea persoanelor cu dizabilități; serviciul facilitează accesul la educație și încadrare în câmpul muncii a persoanelor cu dizabilități; serviciul sprijină beneficiarii să mențină și să dezvolte relații sociale în familie și comunitate [4].

Obiectivele Serviciului sunt: 1) oferirea unor servicii de asistență și îngrijire flexibile, centrate pe persoană, care să îmbunătățească calitatea vieții și independența persoanelor cu dizabilități severe; 2) facilitarea accesului la educație și încadrare în câmpul muncii; 3) prevenirea instituționalizării persoanelor cu dizabilități; 4) sprijinirea beneficiarilor să mențină și să dezvolte relații sociale în familie și comunitate [5].

Conform Regulamentului Asistentul personal beneficiază de formare primară dar și de formări periodice care includ ore de psihologia copilului cu dizabilități. Mai mult ca atât Asistentul personal este consultat de psiholog pentru a depăși dificultățile în acceptarea copilului și a dezvolta competențe de a trăi viața împlinită împreună cu toată familia, comunitatea, bucurându-se de respect și apreciere. Incluziunea copilului cu CES depinde în primul rând de acceptarea sa de părinți ca membru egal în familie. Reiese că starea de bine a părinților săi determină starea de bine a copilului și în final incluziunea acestuia în societate.

În studiul nostru empiric ne-am propus să măsurăm *starea de bine* a părinților copiilor cu CES cu statut de asistent personal. Pentru colectarea datelor am folosit Chestionarul OMS al celor cinci criterii de apreciere a stării de bine (versiunea 1998) [1]. Chestionați au fost 48 părinți asistenți personali, 24 aveau experiență de asistent personal de la 12 – 48 luni (grupul A), iar 24 părinți au experiență de 3-6 luni (grupul B). În continuare vom prezenta rezultatele obținute.

Din tabelul 1. Putem vedea că datele sunt distribuite asimetric fiind calculate prin intermediul testului Shapiro Wilk.

Valorile p sub 0,05 indică rezultate semnificative, sugerând o deviere de la distribuția normală.

Tabel 1. Testul Shapiro-Wilk

Test of Normality (Shapiro-Wilk)			
		W	p
OMS (Stare de bine)	Grupul A	0.958	0.398
	Grupul B	0.871	0.005
Note. Significant results suggest a deviation from normality.			

În cazul Grupului A, valoarea p este 0,398, care este mai mare decât 0,05. Nu există suficiente dovezi pentru a respinge ipoteza nulă că datele provin dintr-o distribuție normală.

În cazul Grupului B, valoarea p este 0,005, care este mai mică decât 0,05. Acest rezultat sugerează că există dovezi semnificative pentru a respinge ipoteza nulă că datele provin dintr-o distribuție normală.

Conform notei finale, rezultatele semnificative indică o deviere de la normalitate în cazul Grupului B.

Prin urmare, se poate concluziona că datele din Grupul B prezintă o deviere semnificativă de la distribuția normală, în timp ce datele din Grupul A nu au aceeași deviere semnificativă. Luând în considerație aceste rezultate aplicăm metode statistice neparametrice.

Comparația loturilor de subiecți prin intermediul testului neparametric U Mann Whitney, prezentată în tabelul 2, a permis să constatăm diferențe statistic semnificative ($W=553,000$, $p=0,001$), cu un indice de mărime a efectului $d=0.920$.

Tabel 2. Testul U Mann Whitne

						95% CI for Rank-Biserial Correlation	
	W	df	p	Rank-Biserial Correlation	SE Rank-Biserial Correlation	Lower	Upper
Stare de bine	553.000		< .001	0.920	0.167	0.851	0.958
<i>Note. For the Mann-Whitney test, effect size is given by the rank biserial correlation.</i>							
<i>Note. Mann-Whitney U test.</i>							

Distribuția unităților medii pentru fiecare grup este reflectată în datele din tabelul de mai jos. Valoarea medie a variabilei "stare de bine" pentru fiecare grup. Grupul A are o medie semnificativ mai mare (67.458) decât Grupul B (44.667). A se vedea tabelul 3.

Tabel 3. Statistica descriptivă

Group Descriptives							
	Group	N	Mean	SD	SE	Coefficient of variation	
Starea de bine	Grupul A	24	67.458	7.144	1.458	0.106	
	Grupul B	24	44.667	9.898	2.020	0.222	

Analiza comparativă a rezultatelor ne-a permis să scoatem în evidență diferențe statistic semnificative dintre grupul de părinți cu experiență mai mare de asistent personal și grupul de părinți cu experiență mai mică. Astfel putem menționa că un scor mai ridicat al *stării de bine* este prezent la părinții cu experiență mai mare de asistent personal. Părinții asistenți personali, beneficiind de acest serviciu devin bine dispuși, sunt mai calmi și relaxați, odihniți iar viața devine interesantă. Respectiv climatul emoțional în familie este unul pozitiv pentru toți membrii. Acest lucru era așteptat de noi, deoarece poate fi explicat prin beneficiile serviciului social Asistență personală pentru părinți, copii cu CES și întregii comunități.

În încheiere menționăm că aspirațiile Republicii Moldovei de aderare la Uniunea Europeană manifestată prin Acordul de Asociere a impus alinierea cadrului normativ și a practicilor din domeniu la prevederile Convenției ONU cu privire la drepturile copilului și ale altor documente internaționale ce țin de protecția copilului. Noul Program național pentru protecția copilului pe anii 2022-2026 este ancorat în Obiectivele de Dezvoltare Durabilă (ODD), iar o atenție deosebită este acordată incluziunii sociale a copiilor cu dizabilități. Dezvoltarea în continuare a serviciului social Asistență personală facilitează acceptarea copilului cu CES în primul rând de părinți, familie, comunitate, climatul emoțional în familie este unul pozitiv pentru toți membrii, iar copilul poate trăi o viață împlinită împreună cu toată familia.



Bibliografie:

1. Chestionarul OMS al celor cinci criterii de apreciere a stării de bine (versiunea 1998) https://www.psykiatri-regionh.dk/who-5/Documents/WHO5_Romanian.pdf (accesat 20.01.2024).
2. Gherguț Alois Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale: strategii diferențiate și incluzive în educație. Iași, Polirom, 2006. ISBN 973-46-0397-3.
3. Programul național pentru protecția copilului pe anii 2022-2026 și planul de acțiuni pentru implementarea acestuia (Anexa nr. 1 la Hotărârea Guvernului nr.347/2022) <https://gov.md/sites/default/files/document/attachments/subiect-02-nu-325-mmpps-site-.pdf> (accesat 20.01.2024).
4. Raport privind implementarea serviciului social Asistență personală, Chișinău 2018 https://cdpd.md/wp-content/uploads/2019/03/Raport_Asistenta-Personala.pdf (accesat 20.01.2024).
5. HG314/2012 din 23.05.2012 pentru aprobarea Regulamentului-cadru privind organizarea și funcționarea Serviciului social „Asistență personală” și a Standardelor minime de calitate.
6. https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiilor-in-republica-moldova-in-anul-2022-9578_60434.html (accesat 20.01.2024).

CZU 37.013.8

<https://orcid.org/0000-0002-3231-3496>

PEDAGOGIE, ANDRAGOGIE, HEUTAGOGIE: CONCEPTE ÎN DOMENIUL ÎNVĂȚĂRII ȘI EDUCAȚIEI

Postan Liliana

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Moldova, mun. Chișinău, RM
e-mail: cercetareim@gmail.com
orcid id: 0000-0002-3231-3496

Summary. The paper presents an analysis of pedagogy, andragogy and heutagogy, with an emphasis on structures and relationships; reflecting the diversity and complexity of the learning process - from teaching, guidance to self-directed learning across age groups or experience levels. In particular, we analyze the concept of heutagogy and conclude that hetagogic visions are integrated in the latest educational policies and strategies: lifelong learning, learner-centered learning, competence as a learning outcome.

Key words: pedagogy, andragogy, heutagogy, concepts, education.

Introducere

Una dintre cele mai ferme declarații cu referire la secolul XXI este declarația despre societatea cunoașterii. „Consiliul European desfășurat la Lisabona, în martie 2000, marchează un moment decisiv în stabilirea direcției politice și de acțiune în Uniunea Europeană. Concluziile sale susțin că, Europa a intrat în mod indiscutabil în era cunoașterii, cu tot ceea ce implică aceasta pentru viața culturală, economică și socială. Modelele învățării, muncii și cele ale vieții se schimbă rapid. Acest fapt nu presupune doar adaptarea individului la schimbare ci, în egală măsură, schimbarea modalităților de acțiune deja stabilite” [2].

Strategia de la Lisabona, în special programul „Educație și formare profesională 2010” promovează elaborarea de strategii și activități specifice de învățare pe tot parcursul vieții, în vederea realizării unui spațiu european de învățare pe tot parcursul vieții.

Astfel, reevaluarea pedagogiei, inclusiv, din perspectiva învățării pe parcursul vieții și a educației permanente, a condus spre fundamentarea științelor educației și a științei educației integrate.

În acest articol, analizăm pedagogia, andragogia și heutagogia din perspectivă structuralistă, cu

accent pe structuri și relații; reflectarea diversității și complexității procesului de învățare - de la predare, ghidare spre învățare auto determinată, în funcție de grupurile de vârstă sau nivelurile de experiență.

În aspectul statutului științific, Pedagogia, Andragogia și Heutagogia nu pot fi conceptualizate dintr-o perspectivă simetrică, deși, au aceleași origini etimologice, ce reflectă sensul inițial al termenilor, conceptele au evoluat, diferit, în timp, reflectând viziunile asupra educației și înțelegerea procesului de învățare. Dacă, istoria pedagogiei este vastă și bogată, iar istoria andragogiei capătă contururi în iluminism, apoi heutagogia este o abordare mai recentă în domeniul educației și are o istorie mai scurtă. Termenul își are originile în lucrările cercetătorilor Stewart Hase și Chris Kenyon, care au introdus conceptul în anii 2000.

Aspecte ale perspectivei specifice asupra pedagogiei, andragogiei, heutagogiei sunt sintetizate în tabelul 1., figurile 1, 2:

Tabelul 1. Perspectiva specifică asupra pedagogiei, andragogiei, heutagogiei

Pedagogia	Andragogia	Heutagogia
Paidos – copil, Agoge – conducere	Andros – om, Agogos – călăuzire, îndrumare	Heauto – el însuși, Agogos– lider
Pedagogia – știința și arta educației copiilor	Andragogia – abordare educațională orientată către adulți	Heutagogia – concept independent care pune accent pe învățarea independentă și autodezvoltarea elevilor
În general, se referă la copii și adolescenți, adică la educația copiilor în școli sau alte instituții de învățământ formale	Se referă la procesul de învățare al adulților, inclusiv la formarea profesională și la învățarea continuă.	Poate fi aplicată atât adulților, cât și tinerilor sau chiar copiilor, punând accent pe auto-direcționare și auto-organizare
Centrată pe învățarea copiilor și adolescenților. Rol activ al profesorului în transmiterea cunoștințelor și gestionarea procesului de învățare. Structură predeterminată a curriculumului și planificarea lecțiilor. Evaluare predeterminată a cunoștințelor prin teste și examene.	Centrată pe nevoile și experiențele adulților. Implică participarea activă a adulților în definirea obiectivelor și direcției învățării lor. Profesorul este un facilitator și consultant în loc de transmițător de cunoștințe. Experiența anterioară a adulților	Elevii au un rol activ în stabilirea obiectivelor și a direcției învățării lor Accentul pe auto-direcționare și învățarea autonomă. Utilizarea resurselor variate și explorarea individuală a subiectelor de interes. Evaluarea poate implica autoevaluare și evaluare peer-to-peer, precum și evaluare tradițională.

Diferența între Pedagogie, Andragogie, Heutagogie se exprimă prin două variabile – dependența de profesor și maturitatea elevului, pe măsură de crește maturizarea elevului, scade dependența lui de profesor, iar strategiile de învățare tind spre învățarea autodirijată (Figurile 1, 2).

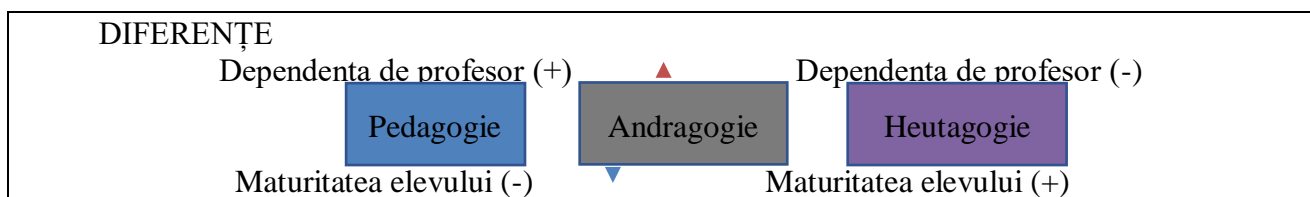


Figura 1. Poziționarea elevului în Pedagogie, Andragogie, Heutagogie

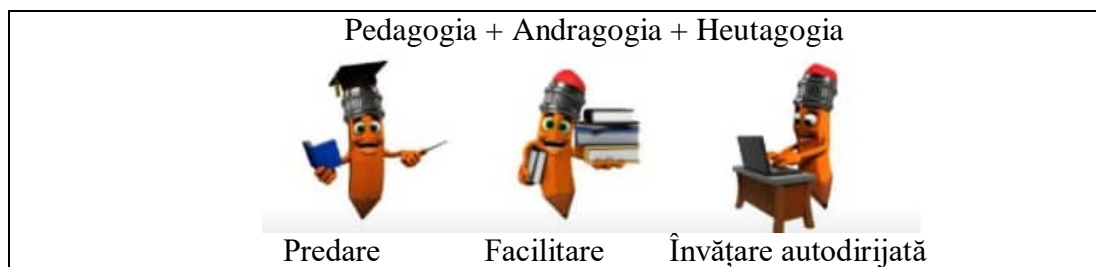


Figura 2. Acțiunile didactice specifice Pedagogiei, Andragogiei, Heutagogiei

Relațiile între cele trei structuri ale învățării – pedagogie-andragogie-heutagogie se raportează la formele educației, heutagogia fiind cea mai departe de nucleul formal al educației (Figura 3).

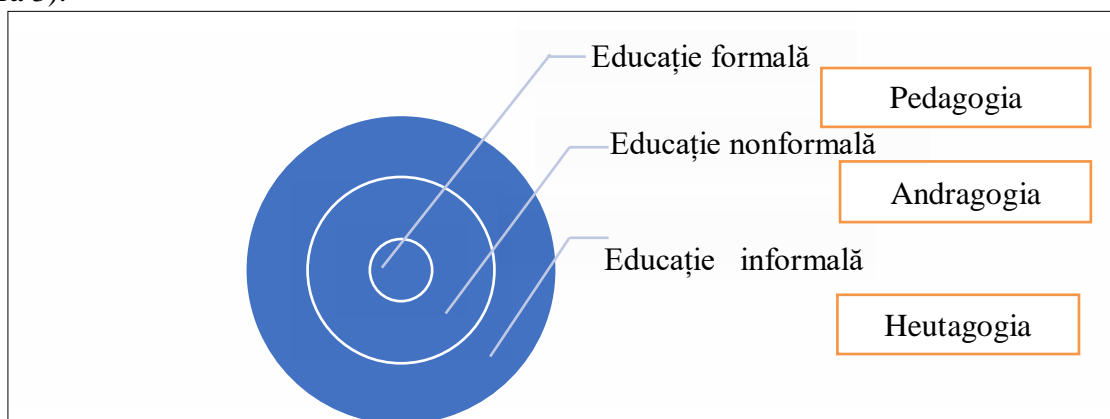


Figura 3. Raportarea Pedagogiei, Andragogiei, Heutagogiei al formele educației

Alegerea demersului didactic pedagogic, andragogic sau heutagogic depinde de obiectivele specifice, contextul și publicul țintă. O abordare hibridă, care integrează elemente din toate cele trei, poate oferi o perspectivă holistică asupra procesului de învățare.

Din triada analizată, abordarea heutagogică este de dată mai recentă, mai puțin cunoscută și vehiculată. Heutagogia - învățarea autodirijată, autodeterminată, autoînvățarea, constituie un model de învățare în care individul își asumă responsabilitatea completă pentru propria sa învățare, ghidarea proprie în procesul de învățare. Acest concept se bazează pe ideea că învățarea nu ar trebui să fie doar un proces pasiv, ci un efort activ în care învățătorul devine un facilitator și ghid, iar cursantul preia conducerea propriului proces și traseu de învățare, integrează învățarea în viața și activitatea proprie și cea socială.

Raportată la educația formală, metodologia heutagogică este valorificată gradual în procesul învățării la toate nivelele sistemului educațional. În ciclul primar, gimnazial – prin activități de învățare independentă, dirijate, de profesor: comunicare, colaborare în echipă, proiectul, problematizarea etc., în ciclul liceal, învățământul secundar profesional, prin activități de învățare independentă, ghidate, de profesor – studiu de caz, referatul, aplicația practică, portofoliul etc.. În învățământul superior, forma de învățământ cu frecvență redusă, forma de învățământ la distanță, „în dependență de specificul și particularitățile unității de curs/modulului, raportul ore contact direct și lucru individual poate constitui la învățământul de zi 1:1, 1:2, pentru învățământul medical și farmaceutic 2:1. Din timpul rezervat pentru studiu individual, 50% îl va constitui studiul individual ghidat de profesor. În învățământul cu frecvență redusă și învățământul la distanță timpul rezervat pentru studiul individual ghidat de profesor nu poate fi mai mic de 25% din timpul rezervat pentru lucrul individual. Pentru ciclul II, conform Regulamentului cu privire la organizarea studiilor superioare de masterat, raportul ore contact direct și lucru individual poate constitui 1:3. Studiul individual ghidat de profesor include studiul suplimentar al materialelor din cadrul cursului/modulului, consultații suplimentare pentru studenții cu un rating scăzut, care întâmpină



dificultăți la realizarea sarcinilor de studiu, organizarea ocupațiilor cu utilizarea formelor interactive, inclusiv a discuțiilor; realizarea evaluărilor curente; verificarea testelor, lucrărilor de control, eseele, referatelor, rapoartelor, portofoliilor, studiilor de caz etc.” [3].

„Competențele ca rezultat individual al învățării la un nivel al Cadrului Național al Calificărilor sau pe parcursul vieții, în forma rezultatelor formale ale învățării, formează calificarea, definită sub formă de cunoștințe, aptitudini, responsabilitate și autonomie”...Potrivit definiției date de Recomandarea Consiliului din 22 mai 2017 privind Cadrul european al calificărilor pentru învățarea pe tot parcursul vieții și de abrogare a Recomandării Parlamentului European și a Consiliului din 23 aprilie 2008 privind stabilirea Cadrului european al calificărilor pentru învățarea de-a lungul vieții „Responsabilitate și autonomie” înseamnă capacitatea cursantului de a aplica în mod autonom și responsabil cunoștințele și aptitudinile sale” [4].

Calea învățării este cea a devenirii, a atingerii unui grad înalt de autodeterminare, de asumare a răspunderii plene și social partajate or, conceptul de heutagogie, etimologic, explicative și conceptual tocmai aceasta are în vedere. Heutagogia reprezintă o schimbare semnificativă față de modelele tradiționale de învățare, care pun un accent mai mare pe ghidarea, oferită de către învățător. În schimb, heutagogia pune accentul pe capacitatea individului de a-și modela propriul proces de învățare, iar principalele caracteristici ale heutagogiei includ:

Autonomia învățării:

- Cursanții sunt încurajați să-și asume responsabilitatea pe propria învățare. Ei își stabilesc propriile obiective, își gestionează propriul timp și aleg resursele relevante pentru învățare.
- Flexibilitatea și adaptabilitatea: Heutagogia promovează adaptabilitatea la schimbare și flexibilitatea în abordarea procesului de învățare. Cursanții sunt încurajați să se adapteze la noi informații și să-și ajusteze strategiile de învățare în funcție de nevoile lor.
- Focalizarea pe competențe și cunoștințe aplicabile: Heutagogia se concentrează pe dezvoltarea competențelor și cunoștințelor care pot fi aplicate în contextul real al vieții, în loc de învățarea doar a informațiilor teoretice.
- Învățare colaborativă: Deși accentul este pus pe auto-gestionarea învățării, heutagogia poate include și aspecte de învățare colaborativă, unde cursanții pot colabora pentru a-și împărtăși idei, resurse și experiențe.
- Teoria și practica integrate: Heutagogia încurajează integrarea teoriei cu practica.

Cursanții sunt încurajați să-și aplice cunoștințele în situații practice și să reflecteze asupra experiențelor lor de învățare.

Heutagogia este expresia maximă a motivației umane și a motivației învățării, bazate pe autodeterminare. Autodeterminarea, caracteristică vârstelor adulte, este determinată de categoria subiectivității, adică de posibilitatea dezvoltării, bazată pe activitatea internă a persoanei, pe structura sa valorică. După Knowles adulții sunt autonomi, orientați spre sine, dispun de experiență de viață și cunoștințe, sunt orientați spre scopuri și activități relevante, sunt practici, au nevoie de a fi tratați cu respect (apud. Dumitru Al. Ion, Iordache Marcel, 2002). În procesul de maturizare, omul tinde spre autodeterminare, autoîmplinire, proces care durează diferit de la om la om (Piramida Maslow).

În aspect funcțional, heutagogia este expresia manifestării competenței de a învăța să înveți, manifestată prin exersarea „capacității de a reflecta asupra propriei persoane, gestionarea eficace a timpului și a informației, muncii în echipă în mod constructiv, păstrarea rezilienței, gestionarea propriului proces de învățare și a carierei, capacitatea de a face față incertitudinii și complexității, cunoașterea strategiilor de învățare preferate, cunoașterea nevoilor de dezvoltare a competențelor, a diferitelor modalități de a-și dezvolta competențele, căutarea oportunităților și orientărilor privind educație, formare și carieră sau a măsurilor de sprijin disponibile, capacitatea de a identifica propriile capacități și interese, capacitatea de abordare a complexităților, de a gândi în mod critic, de a lua decizii, capacitatea de a învăța și de a lucra atât în colaborare, cât și în mod individual, de a-și organiza procesul de învățare și de a persevera, de a evalua și de a face schimb de cunoștințe, de a obține sprijin atunci când este necesar, de a gestiona în mod eficient propria carieră și interacțiunile sociale, capacitatea de a identifica și stabili obiective, de a se motiva, precum și de a dezvolta reziliența și



încrederea pentru a desfășura și a reuși în procesul de învățare pe tot parcursul vieții, dorința de a aplica experiențele anterioare de învățare și de viață și curiozitatea de a căuta oportunități de învățare și de dezvoltare în diverse situații din viață” [5].

Concluzii: Heutagogia sau studiul învățării autodeterminate poate fi privită ca o progresie naturală față de metodologiile educaționale anterioare și poate oferi o abordare optimă a învățării în secolul XXI. Conceptul de învățare cu adevărat auto determinată, numit hetagogie, se bazează pe teoria umanistă a învățării și abordările învățării descrise în anii 1950 (Rogers, Knowles, Emery și Trist). Se sugerează că hetagogia este adecvată nevoilor elevilor din secolul XXI, în special în dezvoltarea capacității individuale. Viziunile hetagogice sunt integrate în cele mai recente politici și strategii educaționale: învățarea pe parcursul vieții, învățarea centrată de cel ce învață, competența ca rezultat al învățării.

Bibliografie:

1. Hase Stewart, Kenyon Chris, From andragogy to heutagogy, 2000. Pe: https://www.researchgate.net/publication/301339522_From_andragogy_to_heutagogy . Accesat: 5.02.2024
2. Memorandum asupra Învățării Permanente. Comisia Comunităților Europene, Brussels, 30.10.2000 SEC(2000) 1832
3. Ordinul Ministerului Educației nr.726 din 20 septembrie 2010 Cu privire la aprobarea Regulamentului de organizare a studiilor în învățământul superior în baza Sistemului Național de Credite de Studii
4. Poștan, Liliana. Cadrul național al calificărilor: autonomia și responsabilitatea calificărilor de nivel universitar. In: Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Managementul educațional. Pedagogia școlii superioare, Ed. 5, 26-27 februarie 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, Vol.6, pp. 222-229. ISBN 978-9975-76-382-0.
5. Recomandarea Consiliului din 22 mai 2018 privind competențele-cheie pentru învățarea pe tot parcursul vieții (Text cu relevanță pentru SEE.). Pe: <https://op.europa.eu/ro/publication-detail/-/publication/6fda126a-67c9-11e8-ab9c-01aa75ed71a1/language-ro>

CZU 378.147.025:159.923.2

<https://orcid.org/0009-0000-0801-6451>

VALOAREA ȘI IMPACTUL TEHNICILOR INSTRUMENTALE ÎN COMUNICAREA DIDACTICĂ

Rusu Elena

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM

e-mail: elenarusu003@gmail.com

orcid id: 0009-0000-0801-6451

Abstract. Research on the value and impact of instrumental techniques in didactic communication is one of the most current issues in education. The topicality of the subject is determined by the fact that most teachers apply these instrumental techniques inadequately or inappropriately, ignoring the real importance in ensuring effective and successful didactic communication.

Keywords: Didactic communication, teaching staff, students, instrumental techniques, argumentation, persuasion, manipulation, negotiation



În mediul educațional, calitatea activității didactice depinde în mare măsură de calitatea *comunicării didactice*. Comunicarea didactică este un mod fundamental de interacțiune educațională, fiind o dimensiune importantă, care stabilește reperele dezvoltării multilaterale a elevilor.

Comunicarea didactică (CD) -reprezintă un demers pedagogic complex de interacțiune între cadrele didactice și elevi realizată prin conținuturi didactice / educaționale [12, p. 66].

De cele ma multe ori, comunicarea didactică consemnează cu preponderență, caracterul de transmitere și receptare de informații, accentuând aspectul cognitiv al comunicării realizate între actorii educaționali. Cu toate acestea, comunicarea didactică nu este doar o activitate care pune în relație profesorii și elevii pentru realizarea unor obiective comune, este un proces psihosocial de influențare prin strategii și metode educaționale, tehnici instrumentale, limbaje specifice, acțiuni, atitudini, comportamente, convingeri, motivații etc.

„Comunicarea didactică se referă la multitudinea strategiilor, tehnicilor, formelor și mijloacelor de transmitere-receptare a unor mesaje cu caracter formativ-atitudinal” [8, p. 122].

Se consideră că comunicarea didactică este predominant instrumentală, producând anumite efecte cognitive, afective, volitive și comportamentale asupra partenerilor educaționali. Fiind structurată conform logicii pedagogice, comunicarea didactică are rolul de a facilita înțelegerea unui adevăr, nu doar enunțarea lui, de aceea profesorul explică, demonstrează, argumentează, convinge, influențează, negociază, problematizează etc.

Succesul comunicării didactice în mare parte este determinat de aplicarea unui sistem adecvat, oportun și pertinent de metode, tehnici, procedee și strategii didactice. Și dacă despre strategii, metode și procedee s-a discutat ceva mai mult în literatura de specialitate, atunci despre rolul și impactul *tehnicilor instrumentale* utilizate în comunicarea didactică ceva mai puțin.

Tehnicile instrumentale în comunicarea didactică sunt forme de realizare, exprimate într-un ansamblu structurat al mijloacelor, resurselor de învățământ, pus în practică în strânsă relație cu obiectivele, conținuturile, formele de realizare și evaluare implicate în procesul de instruire.

Stabilirea valorii și impactului tehnicilor instrumentale în comunicarea didactică sa realizat prin aplicarea unui *chestionar* asupra eșantionului de 56 cadre didactice din învățământul preuniversitar din municipiul Chișinău cu un stagiu profesional între 10-22 ani. Veridicitatea răspunsurilor a fost asigurată de formularea întrebărilor deschise.

Astfel, sa constatat că 96,4% din cei chestionați au fost de acord că cadrele didactice trebuie să stăpânească tehnicile instrumentale, pentru a provoca adeziune la ceea ce spune în cadrul lecției sau pentru a trezi unele disponibilități de asimilare ori acțiune la momente oportune.

În activitatea sa, pentru a atinge scopurile educaționale, cadrele didactice sunt puse în situația când trebuie să utilizeze anumite *tehnici instrumentale de comunicare* cum ar fi:

1. **Argumentarea** (demonstrarea);
2. **Persuasiunea** (convingerea);
3. **Manipularea** (influență negativă);
4. **Negocierea** (mijloc de rezolvare a problemei).

1. **Argumentarea** este totalitatea mijloacelor care se folosesc pentru a fundamenta opiniile. În limba latină cuvântul „*argumentum*” semnifică „*dovadă*” [4, p. 51].

Argumentarea (demonstrarea) este o tehnică instrumentală de comunicare didactică, care se bazează pe modalități deductive și inductive de explicare a conținutului învățământului mai ales când secvențele argumentării conțin elemente certe, care pornesc de la anumite premise și printr-un discurs didactic argumentat se ajunge la concluzii adevărate. Argumentarea (demonstrarea) este un discurs didactic alcătuit din cuvinte, concepte, idei și judecăți. Ea este cu atât mai eficientă cu cât este mai sinceră, mai realistă și mai solidă. Argumentarea este un *mijloc de-a influența* opinia, atitudinea sau comportamentul celor cu care se comunică. Folosind argumentarea cadrele didactice trebuie să convingă un auditoriu variat de elevi, ce reunește individualități distincte prin caractere, atașamente și potențialități.

85,7% din cadrele didactice chestionate au declarat că aplică această tehnică deoarece include raționamente și dovezi pentru a influența convingerile și comportamentul elevilor, modelând



atitudinile lor.

D-Ș Săucan exprimă considerentul că mânăuirea eficientă a argumentelor de către cadrele didactice trebuie să țină atât de legitățile formalismelor logice, cât și de exigențe particulare de ordin psihologic [10, p. 45].

O argumentare eficientă în opinia cadrelor didactice este aceea care alege, în funcție de situația dată, cele mai adecvate tipuri de argumente și asigură o interacțiune constantă între ele.

Printre *forme de argumentare* indicate de cadrele didactice chestionate putem menționa:

- ✓ Argumentarea bazată pe generalizare – 91,1%;
- ✓ Argumentarea bazată pe relația cauză–efect - 85,7%;
- ✓ Argumentarea bazată pe analogie (potrivire) -80,0 %;
- ✓ Argumentarea bazată pe comparație (confrunțatie) - 82,1%;
- ✓ Argumentarea bazată pe prestigiu – 53,5%;
- ✓ Argumentarea bazată pe informații furnizate de experți – 64,3%;
- ✓ Argumentarea bazată pe ilustrare - 82,1%;
- ✓ Argumentarea entimematică (entimema – formă prescurtată de raționament, care conține numai o parte a judecății, restul fiind neexprimat, dar subînțeles, desfășurându-se în mintea sursei și receptorului) – 51,8%.

Majoritatea cadrelor didactice au relevat că *structura unei argumentări* ar trebui să includă:

1. *O idee, o opinie, un fapt, o situație care trebuie de susținut;*
2. *Temeiul adus pentru a susține.*

Printre *tipuri de argumentări* utilizate în comunicarea didactică cel mai des utilizează:

1. *Argumentări deductive* (de la general la particular, de la abstract la concret) -100%;
2. *Argumentări inductive* (de la particular la general) – 100%;
3. *Argumentări prin analogie* (este întemeiată pe raționamentul analogic) -80,1%.

Totodată, cadrele didactice au fost în acord că și *explicația* este o formă de *argumentare*, foarte simplă și constă în expunerea clară a faptelor, cu scopul de a le face înțelese elevilor.

Argumentarea poate avea și *caracter negativ sau efecte negative*. Nu se va considera ca fiind argumentare propriu-zisă, ci mai degrabă *mijloc de a constrânge a elevilor*, în scopul de a accepta punctul de vedere, deși cel asupra căruia se exercită acțiunea nu dorește să-l accepte. Marea majoritate din cadrele didactice au răspuns că la această categorie de argumentare apelează, de obicei, *cadrele didactice cu un stil de comunicare autoritar*, care duc lipsă de competență necesară rolului de profesor, ori sarcinii pe care o au de îndeplinit.

Printre argumentele care generează efecte negative au fost remarcate:

- ✓ Utilizarea ca argument a propriei poziții, funcții ori situații ierarhice;
- ✓ Apelul la autoritate;
- ✓ Apelul la personalitate, la persoanele recunoscute ca fiind competente și cu putere;
- ✓ Asocierea unei idei cu o persoană – presupune respingerea unei teze doar pentru faptul că aparține unei anumite persoane. Dacă ideea ar fi susținută de altcineva, teza ar fi acceptată;
- ✓ Amenințarea sub diferite forme (chiar dacă îmbracă o formă elegantă, cum este aluzia, are aceleași efecte dăunătoare ca și amenințarea brutală).
- ✓ Folosirea insultei atunci când nu are argumente. Are un caracter deosebit de nociv, mai ales în cazul insultei în public;
- ✓ Tonul ridicat este utilizat în cazul în care celălalt învinge pe calea discuțiilor. Constituie o reacție de apărare la care se recurge în mod inconștient, dar practic se transformă într-un contraargument favorabil partenerului la discuție.
- ✓ Reducerea la tăcere este folosită de persoanele pentru care au valabilitate numai argumentele proprii, cele ale interlocutorilor nefiind admise din principiu, nici măcar ascultate formal.

Aceste forme de argumentare trebuie evitate în folosirea lor în practica comunicării didactice.

O altă tehnică instrumentală în comunicarea didactică este *persuasiunea*.



2. *Persuasiunea (convingerea)* reprezintă activitatea de influențare a atitudinilor și comportamentelor elevilor în vederea producerii unor schimbări care sunt în acord cu scopurile sau interesele promovate. Ea se deosebește de *argumentare*, care operează numai la nivel rațional prin aceea că operează atât la nivelul afectiv, cât și la nivelul rațional [9, p. 154].

Abilitatea cadrelor didactice de a comunica într-un *mod persuasiv* este necesară în orice aspect al educației. Persuasiunea se realizează în condițiile în care se ține cont de caracteristicile de receptivitate ale elevilor. Este o activitate de convingere bazată pe o astfel de organizare a influențelor încât să ducă la *adoptarea personală a schimbării așteptate*, fiind opusul impunerii sau forțării unei opțiuni. Persuasiunea, pe lângă ideea de abilitate, este un concept multidimensional care este legată de empatie, inteligență emoțională, înțelegerea motivației individuale, valori, educație, cultură, limbaj, abilități de comunicare etc.

Efectele persuasiunii în comunicarea didactică după părerea profesorilor sunt dependente de anumiți factori:

1. *Factorii personali* – care includ tendință individuală de a fi receptiv la influențe și de a accepta schimbări în atitudini și comportamente;

2. *Factorii referitori la modul de organizare a influențelor* – care includ procesul de comunicare, relațiile dintre sursă, mesaj, canal, receptor și contextul social care o fac persuasivă;

3. *Sursa influenței* (profesorul) - care include profilul personalității, încrederea, forță intelectuală, nivelul profesional, experiență de viață, statut social, prestigiu etc.

4. *Receptorul* (elevii, destinatarii acțiunii de persuasiune) – care include sugestibilitate, imaginea de sine, nivelul intelectual, structura câmpului motivațional.

5. *Mesajul* – care include modul de prezentare, forma de structurare a conținutului (verbal, nonverbal sau paraverbal), ponderea diferitelor elemente informaționale, emoționale, volitive, coerența, adecvarea la situație etc.

6. *Canalul de comunicare* – care include comunicare orală, scrisă, directă, indirectă etc.

7. *Mediul persuasiunii* – care include mediul fizic (confort, temperatură, cromatică) și mediul educațional (climatul psihosocial, numărul de participanți etc.)

Comunicarea didactică este o comunicare interrelațională, interactivă și continuă între cei doi actori sociali, educator și educat, iar pentru ca persuasiunea să aibă un grad mai ridicat e nevoie ca între cadrele didactice și elevi să existe o cunoaștere sistemică. Cunoașterea inspiră încredere și deschiderea este mai mare față de persoanele cunoscute. Este dificil ca un profesor să cunoască un elev care nu știe și nu vrea să-și dezvăluie lumea interioară, rezultatele persuasiunii fiind ineficiente.

Comunicarea didactică prin tehnicile instrumentale produce influențe care generează consecințe atât pozitive cât și negative. Una din aceste tehnici instrumentale la care spre regret încă mai apelează unele cadre didactice este *manipularea*.

3. *Manipularea* este o tehnică instrumentală de influență socială și educațională, care urmărește schimbarea percepției sau a comportamentului elevilor cu ajutorul unor tactici ascunse, amăgitoare sau chiar abuzive [1, p. 82].

Manipularea este o acțiune de a determina elevii, clasa de elevi să gândească și să acționeze într-un mod compatibil cu interesele profesorului și nu cu interesele sale sau cele educaționale.

Într-un sens mai general, prin *manipulare* se urmărește distrugerea referințelor personale ale elevilor sau de grup de natură axiologică, cognitivă, afectivă cu scopul de a se obține schimbări atitudinale și comportamentale la nivelul țintei, care să corespundă intereselor sursei [4, p. 78].

Care este diferența între *persuasiune* și *manipulare*? În *persuasiune*, se ajunge acolo unde se dorește *fără al afecta, prejudicia pe celălalt*. Prin *manipulare*, celălalt va fi convins sau va face ceva ce *poate fi în detrimentul lui*, ceva ce este strict în interesul manipulatorului. În *persuasiune*, beneficiul este *reciproc*, în timp ce în *manipulare*, vorbim de *unidirecțivitate*.

Este un fapt cunoscut că manipularea în ultimul timp a devenit o componentă curentă a comunicării didactice, fiind nemijlocit legată de putere și controlul exercitat în cadrul comunicării didactice. Se manipulează: emoțiile, situațiile, sensul și contextele situației (fizice, spațiale și



temporale), pozițiile, relațiile, contextele normative, identitățile etc.

Ca tehnică instrumentală, manipularea implică, și unele particularități de natură practică, elementele procesului de comunicare didactică: sursa, receptorul, mesajul, canalul de comunicare și contextul comunicațional.

Distingem următoarele *categorii* de manipulare:

- Manipulare numai în interesul celui care o exercita (manipulare negativă);
- Manipulare în interesul persoanei manipulate (manipulare pozitivă);
- Manipulare care are ca scop satisfacerea ambelor persoane (manipulare dublu pozitivă).

Reușita unei *manipulării* are la bază următoarele componente:

1. *Manipulatorul își ascunde intențiile și comportamentele;*
2. *Manipulatorul cunoaște vulnerabilitățile psihologice ale victimei și determină ce fel de tactici ar putea fi efective;*
3. *Manipulatorul este decis și ferm suficient pentru a nu da înapoi.*

Prin aplicarea tehnicii de manipulare cadrele didactice exploatează următoarele vulnerabilități ale elevilor:

- ✓ naivitatea;
- ✓ conștiințiozitate exagerată;
- ✓ încredere în sine scăzută;
- ✓ dependență emoțională – cu cât este mai dependent emoțional, cu atât este mai vulnerabil în fața manipulării.

În cadrul studiului realizat doar 26,7% din cadrele didactice au recunoscut că aplică manipularea.

4. *Negocierea* reprezintă cel mai eficient mijloc de comunicare didactică, care realizează în cel mai scurt timp efectul scontat. În cadrul negocierii, profesorii își manifestă toate avantajele lor.

Negocierea este o formă de comunicare al cărui scop constă în rezolvarea unor probleme [3, p. 149]. *Negocierea* are drept obiectiv principal realizarea unui acord de voință, a unui consens și nu a unei victorii. *Negocierea* se referă la o situație în care părțile participante interacționează în dorința de a ajunge la o soluție acceptabilă, în una sau mai multe probleme aflate în discuție (de regulă în dezacord). Procesul de negociere este opus utilizării forței, violenței sau constrângerii pentru impunerea de norme, soluții sau puncte de vedere prestabilite.

Negocierea în comunicarea didactică pornește de la faptul că fiecare parte are nevoi directe și indirecte pe care vrea să și le satisfacă.

Majoritatea cadrelor didactice apreciază negocierea și consideră că negociatorii trebuie să aibă următoarele *calități*:

- să înțeleagă pozițiile și argumentele celeilalte părți,
- să aibă simțul momentului și timpului,
- să aibă spirit de cooperare și flexibilitate,
- să cunoască problema și să aibă soluția explicită, hotărâtă.
- Tipurile de negocieri sunt determinate de o multitudine de factori:
- Domeniul în care se circumscrie procesul de negociere;
- Obiectivele care se au în vedere;
- Scopul negocierii;
- Nivelul de desfășurare;
- Numărul participanților;
- Modul în care se realizează.

Pentru a construi o negociere cu succes cadrele didactice trebuie să țină cont de următoarea succesiune de *etape a procesului de negociere*:

1. ***Prenegocierea*** - prima discuție sau comunicare, când ambii parteneri lasă să se înțeleagă că ar fi interesați în abordarea uneia sau mai multor probleme.

2. ***Negocierea propriu-zisă*** – etapa dialogului oficial unde părțile exprimă interesul în



soluționarea în comun a problemei, pentru a realiza unele obiective.

3. **Postnegocierea** - începe în momentul adoptării înțelegerii, incluzând obiectivele ce vizează punerea în aplicare a prevederilor.

4. **Protonegocierea** - constă în acțiuni și reacții ale partenerilor, manifestate prin acțiuni unilaterale.

Drept *tehnici de negociere*, cadrele didactice consideră că pot fi aplicate discuții, mese rotunde, sedințe, etc., unde la bază se pune comunicarea interpersonală.

Concluzii: Studiul valorii și impactului tehnicilor instrumentale în comunicarea didactică este unul dintre subiectele actuale ale științelor educației. Actualitatea subiectului este determinată de faptul că majoritatea cadrelor didactice utilizează insuficient sau necorespunzător aceste tehnici instrumentale, ignorând importanța reală a acestora în asigurarea unei comunicări didactice eficiente și a unui proces educațional împlinit.

Bibliografie:

1. Bolboceanu, A. Psihologia comunicării. Chișinău: Ed. Univers Pedagogic, 2007. 136 p. ISBN 978-9975-48-048-2
2. Dinu, M. Comunicarea. Repere fundamentale. București: Ed. Orizonturi, 2007. 438 p. ISBN 978-973-736-071-7
3. Fiske, J. Introducere în științele comunicării. Iași: Ed. Polirom, 2003. 248 p. ISBN 973-6811794
4. Graur, E. Tehnici de comunicare, Cluj-Napoca: Ed. Mediamira, 2001, 114 p. file:///C:/Users/User/Downloads/Evelina_Graur_Tehnici_de_comunicare_EDIT.pdf
5. Hadîrcă, M. Competența de comunicare. Conceptualizare. Formare. Evaluare. Chișinău: IȘE, 2020. 162 p. ISBN 978-9975-48-177-9
6. Mohorea, E., Ciobanu, E., Capcelea, V. Introducere în știința comunicării. Material didactic. Bălți: Ed. Indigou Color, 2018. 192 p. ISBN 978-9975-3156-8-5
7. Pânișoară, I.-O. Comunicarea eficientă. Iași: Ed. Polirom, 2015. 488 p. ISBN 978-973-46-5479-6
8. Pânișoară, I.-O. Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Ed. Polirom, 2015. 248 p. ISBN 978-973-46-5277-8
9. Peretti, A., Legrand, J.A., Boniface, J. Tehnici de comunicare, Iași: Ed. Polirom, 2001. 392 p. ISBN 973-683-505-7
10. Săucan, D-Ș. Comunicarea didactică. București: Ed. Atos, 2003. 240 p. ISBN 973837502 9
11. Stânea R. Tehnici de comunicare eficientă. Suport de curs. https://www.academia.edu/36668732/Suport_curs_Tehnici_comunicare
12. Șoitu, L. Pedagogia comunicării. Iași: Ed. Institutul European, 2002. 280 p. ISBN 978-973-611-199-0

CZU 378.013.42

<https://orcid.org/0000-0002-1739-3766>

IMPACTUL SOCIAL AL INSTITUȚIEI DE ÎNVĂȚĂMÂNT SUPERIOR

Sadovei Larisa

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM

e-mail: sadovei.larisa@upsc.md

orcid id: 0000-0002-1739-3766

Abstract. In the given article the notion of social impact of the higher education institution is characterized through references to related terminology such as: impact analysis, impact evaluation, impact factor, impact indicator and net impact indicator. The equivalence of the framework for measuring higher education as a level in the structure of the education system and as an institution in



the sense of a public entity is presented. The social impact of the investments of a higher education institution is exemplified through the case study method, presenting the value system on which the institutional management of the State Pedagogical University "Ion Creanga" in Chisinau is based, and the indicators for measuring the expected social impact.

Keyword: higher education, higher education institution, social impact, impact indicators, institutional values, human capital.

Cadrul de măsurare a impactului *instituției de învățământ superior* este asociat direct și implicit nivelului de impact al *învățământului superior*, având la bază distincțiile conceptuale acordate instituției, ca entitate de învățământ, și ale învățământului superior, ca nivel de studii în structura ierarhică a sistemului de învățământ. Aceste două concepte asimilează o dependență reciprocă, sunt conectate la valorile identitare, culturale și sociale, marcând anumite influențe în asigurarea impactului asupra beneficiarului de bază din societate.

Încorporată într-un sistem de raporturi reciproce, stabilite de cadrul juridic privind organizarea și dezvoltarea sistemului educațional la nivelurile 6, 7 și 8 (în conformitate cu Clasificarea Internațională Standard a Educației ISCED-2011) instituția de învățământ superior este o entitate publică sau privată, care, prin misiunea de asigurare a calificărilor profesionale și cercetare științifică, are o popularitate destul de mare în mediul social. Definită de norme și reguli, valori materiale, intelectuale și deontologice, *instituția de învățământ superior* acordă prioritate termenului de instituție față de organizație, demonstrând aceeași flexibilitate la schimbările continue în societate și deschidere creativă pentru inovații. *Învățământul superior*, de asemenea, este participant activ la schimbările continue de-a lungul anilor, provocările economice și politice creând noi oportunități educaționale, fenomenul digitalizării generând o adevărată explozie informațională, fapt constatat de renovările aplicate paradigmei de cunoaștere.

Subiectul privind *impactul social al instituției de învățământ superior* este unul incitant prin actualitatea și importanța sa în contextul exigențelor contextului economic globalizat, în care politicile educaționale sectoriale excelează pe nivelul de implementare a acțiunilor strategice. **Indiferent de categoria instituției de învățământ superior impactul este asigurat, în primul rând, de gradul de realizare a misiunii învățământului superior, personalizată la tipul de instituție și materializată în cele patru obiective majore stabilite de Codul educației:** „a) crearea, păstrarea și diseminarea cunoașterii la cel mai înalt nivel de excelență; b) formarea specialiștilor de înaltă calificare competitivă pe piața națională și internațională a muncii; c) crearea oportunităților de formare profesională pe parcursul întregii vieți; d) păstrarea, dezvoltarea și promovarea valorilor naționale cultural-istorice în contextul diversității culturale” [3, **Articolul 75**].

Semnificația impactului prezentată în Glosarul de termeni aferenți procesului de evaluare a proiectelor de CDI se referă la „efectul pe termen lung”, care poate varia de la „pozitiv la negativ”, poate fi „primar sau secundar, direct sau indirect, intenționat sau neintenționat”. Impactul reflectat „în termenii dezvoltării instituționale măsoară efectele unei acțiuni de dezvoltare, care afectează, mai mult sau mai puțin, capacitatea unei țări sau a unei regiuni de a utiliza resursele sale proprii (umane, financiare și naturale), în maniera cea mai eficientă, echitabilă și durabilă, ca de exemplu: mecanisme instituționale mai bine definite, mai stabile, transparente și efectiv aplicate în manieră previzibilă, și/sau schimbări instituționale, ajustate în funcție de obiectivele și capacitățile instituțiilor respective” [8]. O analiză exhaustivă a termenului de impact în acest glosar a scos în evidență câmpul conceptual conferit de termenii *analiza de impact, evaluarea impactului, factor de impact, indicator de impact și indicator de impact net*, termeni care pot fi consultați pe pagina web a Institutului de Dezvoltare a Societății Informaționale [8]. O analiză a indicatorilor de impact incluși în Programul Național în domeniile cercetării și inovării pe anii 2024-2027 (PNCI 2024-2027) a fost realizată de C. Cuciureanu în articolul „Cum va fi măsurat progresul științei în RM?” prin referința la cei 3 indicatori de impact și valori-țintă: 1) Ponderea cheltuielilor pentru cercetare și dezvoltare în PIB; 2) Cercetători (echivalent normă întregă) la 100000 populație;



3) ; Indicele Global al Inovațiilor (Global Innovation Index), pe o scară de la 0 (cel mai rău) la 100 puncte (cel mai bine) [6].

Gradul de intensitate a impactului social depinde de domeniul de intervenție, câmpul educațional al învățământului superior fiind unul specializat, cu reguli proprii de funcționare ce segmentează spațiul social, în sens intențional vizând un rezultat determinat de indicatorii prescriși în termeni de măsurare a nivelului de formare și cercetare. Calitatea programelor de studii, a procesului educațional și a excelenței în cercetarea științifică sunt indicatori ai performanței instituției de învățământ superior, implementarea acțiunilor în acest scop contribuind la edificarea societății bazate pe cunoaștere, dezvoltarea durabilă și respectarea drepturilor.

Racordarea cantitativă prin numărul de absolvenți și racordarea calitativă la cerințele pieței muncii prin conținutul calificărilor din „valorificarea capacităților instituționale pentru formarea resurselor umane înalt calificate, capabile să se integreze eficient pe piața muncii în condiții de concurență” sunt exigențe ale obiectivului general 1 stabilit de Strategia de dezvoltare „Educația 2030” [10]. Impactul scontat din rezultatele așteptate în urma realizării Obiectivului general 1 este rezumat la acel sistem de învățământ superior racordat la cerințele și nevoile actuale și viitoare ale pieței muncii.

Dimensiunea socială a instituției de învățământ superior este estimată de rezultatele anticipate în secțiunea 2-a a Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” cu impactul scontat la nivel de „acces la educație de calitate și condiții echitabile pentru toți”. Direcțiile prioritare de acțiune sunt echilibrate în raport de statutul instituției, misiune și viziune, creând condiții privind:

– „asigurarea educației incluzive pentru toți studenții, inclusiv pentru cei cu nevoi speciale, pentru cei din grupurile vulnerabile, cei cu risc sporit și/sau cu comportament deviant, pentru copiii refugiaților din Ucraina;

– stimularea și motivarea studenților capabili de performanțe înalte, prin sprijinirea în realizarea potențialului personal, inclusiv pe bază de merit;

– promovarea egalității de gen în și prin educație ca factor de realizare a echității sociale;

– asigurarea condițiilor de formare a unei generații sănătoase, nonviolente, cu reziliență psihoemoțională și deprinderi de viață bine dezvoltate;

– sprijinirea progresului în dezvoltare prin remedierea, recuperarea și depășirea repercusiunilor situației pandemice, climaterice, de dezinformare, altor situații de risc;

– extinderea educației pentru democrație, pace și cetățenie activă, a educației interculturale și multilingve, a educației pentru sănătate și protecția mediului” [10].

„Interesul deosebit pentru investirea în capital uman este reflectat și de preocuparea constantă a Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OECD) de a sprijini creșterea economică prin programe de dezvoltare a capitalului educațional. Studiile cros-naționale raportate pentru țările OECD arată că, la nivel individual, rata profitului investirii în educație este mai ridicată pentru absolvenții de învățământ superior, decât pentru cei de liceu”, concluzie prezentată de B. Voicu în studiul „Capitalul uman: componente, niveluri, structuri. România în context European” [12, p. 139]. O contribuție importantă la dezvoltarea teoriei capitalului uman a avut economistul american G. Becker, descriind capitalul uman drept „un stoc de cunoștințe și de experiențe acumulate de deținătorul său în timpul vieții prin investițiile pe care le face în educația și pregătirea sa” [2]. G. Becker a argumentat aportul mare al educației, corelat cu producerea de cunoștințe noi, aceste două domenii ale vieții sociale având cel mai mare impact asupra creșterii economice [1].

Impactul social al investițiilor unei instituții de învățământ superior poate fi măsurat în perspectiva abordării de tip *studiu de caz*, prezentând experiența și procesul de stabilire a cadrului de monitorizare și evaluare. *Sistemul de valori* pe care se bazează managementul instituțional reprezintă indicatori de măsurare a impactului social scontat, demonstrat de rezultate și acțiuni concrete stabilite la nivelul Strategiei instituționale și a Planului operațional de acțiuni.

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău își fundamentează direcțiile de activitate din perspectiva a cinci valori instituționale, estimabile la nivelul indicatorilor de impact



social:

–tradiție, conturată de realizările obținute de-a lungul celor 80 de ani de activitate, fiind promotoarea învățământului pedagogic din Republica Moldova și crearea de noi tradiții pentru competitivitate în contextul exigențelor standardelor naționale și internaționale;

–responsabilitate, materializată la nivel de promovare a transparenței decizionale și a mecanismelor de responsabilitate individuală a fiecărui angajat din cadrul instituției pentru acțiunile sale, dar și a studenților pentru calitatea studiilor;

–calitate, angajată pentru promovarea culturii calității în toate domeniile de activitate ale actului managerial la nivel instituțional cu scopul asigurării calității în prestarea serviciilor educaționale, sporirea calității programelor de studii, atragerea cadrelor academice de valoare cu grad și titlu științific; modernizarea bazei tehnico-materiale, asigurarea condițiilor de muncă și de trai pentru cadrele didactice și studenți;

–performanță, măsurată de performanțele academice ale studenților (valorificată de solicitarea din partea angajatorilor pentru încadrare a absolvenților instituției în câmpul muncii etc) și performanța științifică (materializată în proiecte de cercetare, publicații științifice de valoare, vizibilitatea publicațiilor etc.)

–echitate, valoare instituțională asumată pentru a crea condiții favorabile statutului de comunitate academică incluzivă și liberă de orice formă de discriminare, indicatorii de impact social fiind cuantificați de procedurile interne elaborate și de instituționalizarea acțiunilor care vor asigura că orice membru al comunității se va simți sigur și protejat în orice activitate pe care o desfășoară ce are tangență cu specificul universității [9].

O semnificație netradițională a impactului social al instituției de învățământ superior este acordată din percepția rolului de *instituție antreprenorială*, concepție reflectată în viziunea grupului de autori, membri ai echipei de experți Naționali în Reforma Învățământului Superior din Cadrul Programului Erasmus+ [11]. Conceptul instituției de învățământ superior antreprenorială este definit de „urmărirea oportunităților de a crea profit, în perspectiva abordării bazate pe fapte, oportunități și rezultate economice. Sursele disponibile în instituția de învățământ superior, care ar putea fi activate în crearea profitului sunt două: umane și materiale”. Autorii subliniază, că „pentru a deveni o instituție antreprenorială, o instituție de învățământ superior poate fi nevoită să regândească modul în care sunt utilizate personalul și resursele sale, poate avea nevoie să dezvolte noi strategii privind resursele umane, să valorifice parteneriatele externe pentru a depăși deficiențele pe plan intern și să asigure noi surse de sprijin financiar”. Acești indicatori în momentul de față sunt stabiliți la nivel general în Ghidul de evaluare externă a programelor de studii superioare de master (Ciclul II), Standardul de acreditare 5. Personalul academic. Indicatorii de performanță vizează planificarea, recrutarea și administrarea personalului academic de către instituții în conformitate cu cadrul normativ în vigoare [7].

Despre *impactul social negativ al instituției*, C. Marin se pronunță categoric în sensul de conservare și determinare a conduitei sociale, este instituția care stimulează rigiditatea și descurajează schimbările. Promovând valorile perene, „totodată rămâne adeptul celor tradiționaliste, contribuie la frustrarea personalității sociale a individului. Instituția de asemenea diminuează responsabilitatea individuală și cea socială. Autorul este optimist în concluzie: „în pofida acestor curențe, instituția rămâne se fie componentul de bază al societății informaționale, astăzi nu ne putem imagina existența în afara relațiilor cu multitudinea de instituții”.

Bibliografie:

1. Becker, G. Human Capital. A Theoretical and Empirical Analysis, New York, Columbia University Press for the National Bureau of Economic Research, 1964.N: 0139460888
2. Cerna, V. Teoria capitalului uman: analiza economică a educației <https://www.contributors.ro/teoria-capitalului-uman-analiza-economica-a-educatiei/>
3. Codul Educației al Republicii Moldova. <http://www.edu.md/ro/codul-educatiei>



4. Marin, C. Comunicare instituțională. Chișinău: Centrul Tehnologii Informaționale al FJȘC, C.C.R.E. "Presa", 1998. 185 p. ISBN: 5-85268-263-2
5. Coulter, M. For courses in Entrepreneurship, Small Business Management. New Jersey: Prentice Hall. 2001. 353 p. ISBN: 0139460888
6. Cuciureanu, G. Cum va fi măsurat progresul științei în RM? <https://cuciureanu.wordpress.com/2024/01/26/cum-va-fi-masurat-progresul-stiintei-in-rm/>
7. Ghid de evaluare externă a programelor de studii superioare de master (Ciclul II). Aprobat de Consiliul de conducere al ANACEC, decizia nr. 73 din 01.04.2022 <https://kdu.md/images/Files/ghid-de-evaluare-extern-a-programelor-de-studii-superioare-de-master-ciclul-ii-2022.pdf>
8. Glosarul de termeni aferenți procesului de evaluare a proiectelor de CDI. <https://idsi.md/node/1275>
9. Planul de dezvoltare strategică a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău https://upsc.md/wp-content/uploads/2022/07/acte_Plan_dezvoltare_strategica_UPSC_2021-2025.pdf
10. Strategia de dezvoltare „Educația 2030”. Hotărârea Guvernului Nr. 114 din 07-03-2023 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025 https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro .
11. Tendințe actuale în învățământul superior din Republica Moldova. Reflecții ale membrilor echipei de Experți Naționali în Reforma Învățământului Superior din Cadrul Programului Erasmus+ https://erasmusplus.md/sites/default/files/media_file/2019-10/tendinte_actuale_here_2017_0.pdf
12. Voicu, B. Capitalul uman: componente, niveluri, structuri. România în context European. În: CALITATEA VIETII, XV, nr. 1–2, p. 137–157, București, 2004. <https://revistacalitateavietii.ro/journal/article/view/487/411>.

CZU 376

<https://orcid.org/0000-0002-6490-9577>

MOTIVAREA FAMILIEI ELEVILOR CU CES PENTRU IMPLICARE LA ACTIVITĂȚILE CU PĂRINȚII ÎN ȘCOALA INCLUZIVĂ

Stratan Valentina

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM

e-mail: vstratanmd@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-6490-9577

Abstract. The issue of engaging the family of the child with ASD in collaboration and cooperation with the school focuses on the main conceptual and thematic dimensions of their motivation for involvement and participation in school activities with parents. Research on the effect of parents' involvement of children with ESC in education finds that most parents have a positive attitude towards inclusive education and believe that this practice has advantages. At the same time, the low level of parents' awareness of inclusive education, the high vulnerability of the family confirms that the family of the child with ESC needs support, motivation, encouragement and guidance in inclusive education of the child. Supporting and encouraging the family of the child with ESC to get involved in school life is an essential objective of motivation for involvement and participation in activities with parents. Such an approach to family involvement will enable the formation of an effective partnership in the context of valuing inclusive schooling and supporting the educational inclusion of pupils with ESC.



Keywords: child with special educational needs, parents of children with special educational needs, inclusive education, motivation, involvement and participation, activities with parents, school-family partnership.

Familia, mediul de viață și școala sunt factori determinanți ai dezvoltării complete și complexe a copiilor. Mediul familial asigură copilului cel mai adecvat loc pentru dezvoltare, relația care se stabilește între părinți și copil este definitorie, aceasta creează și consolidează relațiile între copil și toți membrii familiei lărgite. Familia este unul din factorii care prin legea nescrisă a naturii, dar și prin legea scrisă a drepturilor omului, are obligația de a oferi un climat fundamental atât afectiv, cât și ocrotitor - cea mai mică tulburare care apare în echilibrul afectiv al părinților provoacă tulburări în psihicul copiilor. Părinții și familia au cel mai direct și mai durabil efect asupra învățării și dezvoltării copiilor, dar totodată au nevoie și de sprijin pentru a preveni tulburările din viața de familie și pentru a fi un bun exemplu pentru copii.

Școala alături de familie are rolul de a educa și forma tinerii astfel încât aceștia să poată să se integreze în comunitate, să se adapteze cerințelor societății care cresc în complexitate și volum pe măsură ce înaintează în vârstă. Școala este instituția nu numai de învățământ, dar și socială de bază, concepută să răspundă eficient nevoilor sociale ale elevului, să-l formeze pe viitorul cetățean responsabil al societății. Importanți parteneri în procesul formativ-educativ al elevului sunt școala și părinții, rolul principal îl joacă școala prin factorii implicați direct în acțiune: profesorii și elevii.

Numeroase studii scot în evidență importante aspecte ale vieții de familie, în care crește și se educă copilul cu nevoi speciale. Alături de copiii cu cerințe educaționale speciale (CES), familiile acestora sunt afectate în egală măsură. După diagnostic, părinții trec prin stări de șoc, tristețe, depresie, furie, negare, însingurare, acceptare. Este foarte important ca părinții copiilor cu CES să cunoască și să înțeleagă ce este dizabilitatea. Acceptarea dizabilității de către părinți este factorul major în incluziunea copilului, în același timp, permițându-le părinților o mai bună adaptare și funcționare psiho-socială. Neacceptarea dizabilității de către părinte frânează, poate chiar blochează, posibilitățile copilului de a evolua și, de cele mai multe ori, izolează familia.

Devine extrem de importantă implicarea părinților în terapiile recuperatorii și educaționale ale copilului cu dizabilități. Participarea părintelui este o necesitate absolută și are un rol crucial în constituirea unei garanții a succesului educației incluzive (EI).

Incluziunea copiilor cu CES în programul școlii incluzive este facilitată de realizarea parteneriatului între părinți și școală. Părinții sunt parteneri în educație, ei dețin cele mai multe informații despre copilul lor, ei furnizând informații despre specificul dizabilității școlarului, precum și date despre contextul de dezvoltare a acestuia. Totodată, ei sunt persoanele care cunosc cel mai bine copilul și constituie o bună sursă de consultanță pentru cei care lucrează cu copiii lor (cadre didactice, specialiști – psihologi, medici, kinetoterapeuți, defectologi, ergoterapeuți etc.) și sunt principalii susținători ai copilului. Angajarea și responsabilizarea familiei în educația copilului cu dificultăți de învățare sunt fundamentale pentru reușita participării la școală.

În procesul de promovare a EI un rol deosebit revine colaborării între școală și familie, care, în calitate de parteneri, au obiective comune, bazate pe principii de reciprocitate: cadrele didactice și părinții sunt uniți prin asentimentul de a-i sprijini pe copii în evoluția lor școlară [3]. Problema angajării familiei copilului cu CES în conlucrare și colaborare cu școala se centrează cu deosebire pe surpinderea, într-o formă sintetică, a principalelor dimensiuni conceptuale și tematice asupra motivării acestuia pentru implicare și participare la activitățile școlare cu părinții.

Considerăm că este util să dezbatem această temă, deoarece, familia este cea care lasă urme durabile pe toate planurile asupra dezvoltării și relaționării copiilor. Totodată, căutăm să scoatem în evidență importanța colaborării părinți – școală în vederea unei intervenții ameliorative de succes atât pentru copil, cât și pentru familia acestuia. Parteneriatul sub orice formă reprezintă o formă de comunicare, cooperare și colaborare, iar cel între părinți și școală este un cadru de soluționare a unor probleme comune, prin acțiuni coerente, în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional, care se desfășoară în paralel cu procesul instructiv-educativ, având caracter prospectiv și continuu [2].



Există numeroase argumente furnizate de cercetări realizate asupra efectului implicării părinților copiilor cu CES în educație. Cercetările au demonstrat că:

- în toate cazurile, implicarea părinților s-a dovedit a fi benefică pentru educația copiilor;
- implicarea activă are un impact considerabil mai mare decât cea pasivă (prin implicarea pasivă înțelegând semnarea înștiințărilor primite de la școală sau faptul că părinții se asigură că copiii au toate rechizitele necesare, atunci când pleacă de acasă; prin implicare activă înțelegem sprijinirea activităților de la școală și ajutor în sala de clasă);
- implicarea părinților are, de asemenea, un efect pozitiv asupra atitudinii și asupra comportamentului copiilor.

Părinții copiilor cu CES percep educația incluzivă ca un suport acordat copiilor care întâmpină dificultăți în procesul de învățare. Majoritatea părinților copiilor cu CES au o atitudine pozitivă față de educația incluzivă și consideră că această practică are avantaje. Totodată, nivelul redus de informare a părinților copiilor cu CES despre procesul de educație incluzivă, frica lor de a-i integra în școlile din comunitate, vulnerabilitatea înaltă a familiei copiilor cu CES din cauza suportului limitat de care beneficiază și surselor financiare insuficiente confirmă că familia copilului cu CES are nevoie de susținere din partea unei echipe profesioniste, are nevoie de motivare, încurajare și orientare în educația incluzivă a copilului.

Suntem convinși, că susținerea și încurajarea familiei copilului cu CES pentru implicarea în viața școlii este obiectiv esențial al motivației acesteia pentru implicare și participare la activitățile cu părinții. Asemenea abordare a implicării familiei va permite formarea unui parteneriat eficient în contextul valorizării școlii incluzive și sprijinirea incluziunii educaționale a elevilor cu CES. În cadrul parteneriatului un rol deosebit revine aspectului de promovare a educației incluzive prin crearea unei colaborări funcționale între școală și familie.

Conform opiniei părinților copiilor cu CES, implementarea educației incluzive trece unele dificultăți, care necesită să fie depășite. Acestea țin de nivelul redus de informare a părinților acestor copii despre educație incluzivă, frica lor de a-i integra în școlile/grădinițele din comunitate, capacități limitate ale părinților de a face față situațiilor de criză manifestate de copii lor, cum ar fi bullingul colegilor de clasă, utilizarea neadecvată a rețelelor de socializare etc. În acest sens, instituția de învățământ trebuie să fie deschisă a organiza activități (fie individuale sau de grup) informative, de sprijin, de consiliere pentru părinții biologici/adoptivi, asistenți parentali profesioniști, asistenți personali și alte persoane. Școala incluzivă are în obligațiunea sa să informeze părinții copiilor cu CES despre drepturile și responsabilitățile lor ca parteneri ai instituției, totodată să descrie obiectiv progresele copilului, evitând aprecierile cu tentă subiectivă. De asemenea, școala oferă dreptul părinților la reclamații, plângeri, subliniind lipsa de consecințe.

Parteneriatul școală – familie reprezintă o problemă actuală importantă, reliefată de diferite documente de politică educațională la nivel național și internațional, precum și de cercetările în domeniul educației. Actualitatea acestei probleme este determinată de reformele survenite în procesul educațional privind reconsiderarea parteneriatului școală–familie din perspectiva asigurării calității, echității și a eficacității învățământului [7, p.182].

În conformitate cu politicile relevante în domeniul educației la nivel național și internațional, prin Hotărârea Guvernului nr.1106 din 3 octombrie 2016 a fost aprobată Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022 [1]. În Strategie sunt stabilite obiectivele și sarcinile privind promovarea educației parentale, direcțiile de formare a competențelor parentale. Documentul oficial remarcă faptul că educația parentală este un ansamblu de programe și servicii care sunt destinate părinților/ reprezentanților legali/persoanelor în grija cărora se află copilul, pentru a-i sprijini în procesul de creștere, dezvoltare și educație a copiilor și a le dezvolta/îmbunătăți cunoștințele, atitudinile, viziunile și practicile de educație în conformitate cu recomandările psihopedagogiei moderne de formare a competențelor parentale.

Conținutul programelor de educație parentală, plecând de la profilul copiilor cu și fără CES și necesitățile acestora, include tematici variate: drepturile copilului; drepturile și responsabilitățile părinților, sănătatea și dezvoltarea psiho-socială a copiilor, importanța școlarizării și a frecventării



școlii, rolul părinților în procesul PEI, comportamentul și limbajul acceptat social, comunicarea cu copiii ș.a. Pentru realizarea activităților sunt implicați diferiți specialiști intrainstituționali și extra: psihologi, asistenți sociali, cadre didactice, juriști, medici etc. Informarea părinților despre efectele propriilor comportamente asupra copilului cu cerințe educaționale speciale de către specialiști în domeniul educației poate contribui la prevenirea efectelor negative ale acțiunilor lor educative.

Cercetările empirice scot în evidență două categorii de părinți:

- cei care recunosc dificultățile și deficiențele copilului și depun eforturi remarcabile pentru a-l ajuta să facă față societății, să se integreze și să relaționeze cu cei din jur;
- cei care nu recunosc faptul că, copilul are probleme și nu intervin în timp util pentru a fi remediate, agravându-se de cele mai multe ori starea lui de sănătate.

Prima categorie de părinți este mult mai sociabilă și implicată în activitățile școlii, ale cadrelor didactice și a specialiștilor, vin cu o deschidere către ceilalți părinți și devin sprijin pentru toate categoriile de personal implicate în sistemul educațional al copilului lor.

A doua categorie de părinți va opune mereu rezistență, vor refuza permanent sprijinul și nu vor recunoaște indiferent de insistențele unor specialiști că au o situație delicată, iar copilul este cel care are cel mai mult de suferit. Aceștia nu se vor implica în activitățile instructiv-educative ale copilului, nu vor reuși să-și sprijine copilul în momentele cele mai dificile ale acestuia și vor deveni copii problemă în cercul de prieteni și colegi.

Indiferent de abordarea problemelor copilului în familie, familiile copiilor cu CES, având un grad de vulnerabilitate mai înalt decât alte categorii de populație, acestea trecând și prin probleme generate de dizabilitatea apărută în familie, simt nevoia unei comunități de suport, astfel că școala încurajează din ce în ce mai mult relațiile cu familiile și canalizează activitatea sa spre crearea parteneriatului familie-școală. În contextul educației copiilor cu CES, școala incluzivă vine să creeze un parteneriat eficient și durabil, urmând obiectivul motivării familiei prin dezvoltarea serviciilor de implicare și participare la activitățile cu părinții.

În literatura de specialitate (Pereteatcu M., 2019) sunt identificate următoarele modalități de implicare a familiei la activitățile școlare [5]:

Implicare activă	sprijinirea din partea părinților a activităților școlare și ajutorul în clasă
Implicare pasivă	se realizează prin diferite forme, inclusiv semnarea de către părinți a înștiințărilor de la școală sau asigurarea că copiii lor au cele necesare pentru școală.
Implicare formală	participarea părinților în diverse grupuri/ comitete de lucru din instituție, în cadrul cărora se iau decizii ce vizează școala, elevul, de genul: asociația de părinți, Consiliul de administrație, grup de lucru pentru realizarea unui obiectiv distinct (echipa PEI) etc.
Implicare informală	prezența părintelui la școală cu scopul determinării progreselor copilului său, la activitățile din școală, etc.

Dezvoltarea parteneriatului școală-familie are efecte simțitoare:

–Atunci când părinții, elevii și ceilalți membri ai comunității se consideră unii pe alții parteneri în educație, se creează în jurul elevilor o comunitate de suport care începe să funcționeze.

–Parteneriatele trebuie văzute ca o componentă esențială în organizarea școlii și a clasei de elevi.

–Ele nu mai sunt de mult considerate doar o simplă activitate cu caracter opțional sau o problemă de natura relațiilor publice.

Există o deschidere a școlii, a cadrelor didactice spre o colaborare continuă cu familiile copiilor cu cerințe educaționale speciale și își doresc să sprijine acești părinți pentru o integrare cât



mai constructivă a copiilor în școlile incluzive, punând la dispoziție toate pârghiile de colaborare și conlucrare, deschizând astfel un drum mai ușor de parcurs pentru părinții elevilor cu dificultăți de învățare prin utilizarea metodelor interactive, activ-participative. Metodele activ-participative permit satisfacerea cerințelor prin efort personal sau în colaborare cu alții. Specific este faptul că se stimulează interesul pentru cunoaștere, este facilitat contactul cu realitatea înconjurătoare, sunt subordonate dezvoltării și socializării elevilor, dar și a părinților.

În contextul educației incluzive, aceste metode constituie o resursă importantă în proiectarea tuturor activităților, atât educative, cât și cele de lucru cu familia deoarece stimulează și dezvoltă foarte mult învățarea prin cooperare, facilitând astfel comunicarea, relaționarea, colaborarea și sprijinul reciproc pentru rezolvarea unor probleme sau pentru explorarea unor teme noi [4, p.113].

Implicarea părinților în activitățile școlii trebuie să fie una dintre prioritățile învățământului actual. Contribuția părinților la efortul formativ al școlii se poate regăsi pe o scală ce pornește de la prezența în toate tipurile de activități și poate ajunge până la plasarea ca public pentru reprezentațiile școlare ocazionale. Părinții pot fi antrenați în realizarea acțiunilor educative și se pot desfășura sub următoarele forme:

- Activarea comitetului de părinți prin implicarea în elaborarea, implementarea și monitorizarea planului de dezvoltare al școlii;
- Identificarea părinților voluntari care să sprijine derularea eficientă a acțiunilor educative;
- Organizarea sălii pentru părinți;
- Implicarea părinților în activități administrative;
- Antrenarea părinților în procesul instructiv – educativ;
- Crearea a diverse mijloace de comunicare a părinților cu reprezentanții școlii – cutiuța poștală, ședințele cu părinții, lectoratele cu părinții, activități culturale și artistice, conferințe, dezbateri pe teme educative pentru părinți și cu părinți.
- Inițierea unor programe pentru părinți (de educație, informare, consiliere – ”Școala părinților”);
- Stimularea părinților în asistarea copiilor cu cerințe educaționale speciale la lecții.

Implicarea părinților în activitățile coordonate de școală are o importanță deosebită deoarece îmbunătățește performanțele școlare ale copiilor, duce la un comportament adecvat la clasă, influențează atitudinea copilului și îi crește stima de sine, prezența părinților în viața școlărilor cu deficiențe ridică moralul profesorilor, iar părinții vor înțelege mult mai bine activitățile școlare și vor comunica mai bine cu copiii lor. ”Munca în parteneriat este în avantajul copilului cu cerințe educaționale speciale și în interesul acestuia, deoarece permite o organizare mai bună a întregului demers educative-recuperator” [6].

Participarea activă a părinților copiilor cu cerințe educaționale speciale la evenimentele clasei și ale școlii oferă șansa de a cunoaște cadrele didactice și pe cele de specialitate care se ocupă și lucrează cu copiii lor, iar elevii sunt mândri de prezența familiei la activitățile acestora. Prezența familiei în activitatea școlară a copilului îi determină și încurajează pe părinți să cunoască regulile clasei și ale școlii pentru a fi pregătiți să intervină atunci când întâmpină dificultăți de comportament sau adaptare a copiilor cu cerințe educaționale speciale.

Familia este prima școală care influențează dezvoltarea fizică, psihică, morală și emoțională a omului, punându-și amprenta pe întreaga sa personalitate. Mediul familial este primul loc de învățare al copilului, dar și primul său cadru de referință. Or, familia și școala sunt două instituții de bază care au nevoie una de cealaltă, cu cât părinții se implică mai mult în programele de dezvoltare și formare a propriului copil, cu atât acțiunile activităților educative întreprinse de către școală vor avea rezultate.

Relația dintre cadrul didactic și familia copilului cu cerințe educaționale speciale este foarte importantă, modul în care se poziționează învățătorul în raport cu părinții definește perspectivele colaborării între școală și familie. Părinții reprezintă o sursă valoroasă pentru școală, mai ales pentru copii cu cerințe educaționale speciale.



Pentru motivarea familiilor elevilor cu cerințe educaționale speciale în activitățile cu părinții este necesar și util un program de implementare a unor proiecte educaționale, în care să fie implicați părinții. Programul trebuie să conțină întâlniri frecvente cu familiile copiilor cu cerințe educaționale speciale, de asemenea să se implice în activități legate de educația și orientarea profesională, din experiența lor. Ca exemple de activități, ce pot fi incluse în programul de implicare a familiei în activitățile cu părinții, pot fi următoarele:

- Proiectul ”Porților deschise pentru părinți” – vizita părinților în timpul programului școlar și asistarea la activitățile copiilor, venind în ajutorul acestora pentru a le ușura munca;
- Proiectul ”Șezătoare în școala mea” – implicarea activă de realizare a diferitelor produse de artizanat;
- Proiectul ”Trăim sănătos, mâncăm sănătos” – pregătirea mesei de prânz, dezvoltarea aptitudinilor și atitudinilor corespunzătoare unei vieți sănătoase;
- Proiectul ”Apa, sursă vitală pentru viață” – realizarea unor portofolii cum pot economisi apa, cum pot proteja natura pentru a evita poluarea apei, expediții la ”Apă-canal” și ”Stația de epurare” a orașului;
- Proiectul ”Mama, ființa cea mai dragă” – spectacol dedicat mamei;
- Proiectul ”Tradiții și obiceiuri Pascale” – activități artistice: pictura iconografică pe sticlă sau lemn, încondeierea ouălor, vânatoarea de ouă;
- Proiectul ”Sărbătorile românilor” – sentimentul de respect și mândrie față de tradițiile și obiceiurile poporului român.

În toate aceste proiecte copii cu cerințe educaționale speciale sprijiniți de părinți se simt într-un mediu familiar stimulat, care încurajează învățarea precum și implicarea parentală în activitățile școlare pentru dezvoltarea emoțională, socială și cognitivă a copiilor. Activitățile împreună cu copiii, ajutorul acordat sau discuțiile de acasă despre tot ceea ce se întâmplă la școală, participarea la întâlnirile cu părinții vor avea efecte pozitive și de durată asupra motivației copilului de a învăța, asupra atenției și a comportamentului școlar.

Prin realizarea acestor proiecte părinții și familiile copiilor cu cerințe educaționale speciale se vor simți bine veniți la școală și sunt considerați resurse pentru instituția școlară. Atunci când există colaborare și implicare din partea cadrelor didactice, și vin în sprijinul părinților cu diverse proiecte de tipul ”O școală pentru părinți”, aceștia simt o determinare și motivare de a se alătura programului școlii și de a fi sprijin permanent pentru copilul cu cerințe educaționale speciale.

Constatăm cu mențiune că beneficiile colaborării dintre școală și familie sunt importante în promovarea unei educații de calitate și valorizării rolului social al școlii incluzive. Toți factorii implicați în viața școlii trebuie să conștientizeze aceste beneficii. În acest context, propunem eficientizarea relației școală – familie prin inițierea diferitor programe desfășurate în parteneriat cu școala. Subiectele abordate în programele educative pot fi multiple și variate. Elaborarea și implementarea variilor programe diversifică formele de antrenare a părinților în activitatea școlii: includerea activităților de consiliere parentală în activitățile curente ale școlii; organizarea grupurilor de suport pentru părinții elevilor cu probleme; implicarea activă a părinților în elaborarea PEI, luarea de decizii etc.

Cu cât participarea familiei copiilor cu CES la activitățile cu părinții se va extinde pe o perioadă mai mare și mai diversificată în forme de participare, cu atât va crește probabilitatea de a obține rezultatele și reușitele scontate. Așadar, colaborarea cu părinții este crucială pentru crearea, în comun, a unui mediu sigur și protejat. Anume într-un asemenea mediu, atât specialiștii cât și părinții se cooperează și colaborează pentru a oferi copiilor cele mai vaste și reușite experiențe de învățare și de viață.

Rolul parteneriatului școală-familie se amplifică în contextul dezvoltării și promovării educației incluzive, care presupune o nouă orientare cu accent pe cooperare, educație socială și valorizarea relațiilor interumane. În procesul de promovare a EI, în cadrul parteneriatului, cadrele didactice și părinții sunt uniți prin sentimentul de a-i sprijini pe copii în evoluția lor școlară. Pentru



educația incluzivă colaborarea cu părinții este indiscutabilă – atât școala, cât și părinții își canalizează eforturile spre crearea unui mediu, în care copiii se simt protejați, atașați de grup și familie și se pot dezvolta la potențialul lor maxim [7, p.182].

Bibliografie:

1. Strategia intersectorială de dezvoltare a abilităților și competențelor parentale pentru anii 2016-2022. In: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 07.10.2016, Nr. 347-352 (1198).
2. Bolboceanu, A. Cucer A., Furdui E., Batog M. Rolul părinților și al cadrelor didactice în învățarea copiilor pe tot parcursul vieții. Ghid teoretico-metodologic. IȘE – Chișinău: IȘE, 2019 (Tipogr. „Print Caro”). – 228 p.
3. Creșterea rolului părinților și comunităților în guvernarea educației: Studii de politici educaționale/Inst. de Politici Publice; resp. ed.: Anatol Gremalschi – Chișinău: S. n., 2017. - 92p.
4. Gherguț A., Frumos L., Raus G.. Educația specială: Ghid metodologic. Editura Polirom. Iași, 2016.
5. Pereteatcu M. Dezvoltarea școlii incluzive. Suport de curs pentru studenții ciclului II – studii superioare de master. USARB, 2019.-179p.
6. Parteneriatul educațional cu familia pentru sprijinirea copiilor cu dizabilități - <https://proform.snsr.ro/baza-de-date-online-cu-bune-practici-pentru-educatie-incluziva-de-calitate/parteneriatuleducational-cu-familia-pentru-sprrijinirea-copiilor-cu-dizabilitati-implicare->
7. Stratan V.. Consolidarea parteneriatului educațional școală- familie pentru asigurarea unei educații incluzive de calitate. Materialele conferinței științifice naționale cu participare internațională Probleme ale științelor socioumanistice și ale modernizării învățământului: Seria 24, 25 martie, 2022 / coordonare științifică: Ludmila Armașu-Canțîr, Silvia Chicu; colegiul de redacție: Maria Vîrlan [et al.]. –Chișinău: CEP UPSC, Vol. 1. – 2022. – 182-188 p.

CZU 376

<https://orcid.org/0000-0002-6490-9577>

FUNDAMENTE ALE CONSOLIDĂRII SERVICIILOR SOCIO-EDUCAȚIONALE ÎN REALIZAREA EDUCAȚIEI INCLUZIVE A COPIILOR CU CES

Stratan Valentina

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

UPSC „Ion Creangă”, mun. Chișinău, RM

e-mail: vstratanmd@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-6490-9577

Abstract. An inclusive school is a school that is accessible, of good quality and that fulfils its mission to address all children, to transform them into learners and to teach and empower them with the essential elements necessary for their social integration. Important for the school are the child's abilities, their individual potential and their ability to adapt and learn. When the school cannot meet the challenges of children's different needs on its own, it needs support. The fundamental concept underlying our theoretical and praxeological construction is the development and improvement of inclusive education by ensuring the strengthening of educational and social services. By developing this socio-educational support, the child, the teacher, the parent are no longer alone. Education for All is constantly expanding its scope, whether in the educational or social field, at its core is always inclusion, the two being in a reciprocal relationship. In the current context of the characteristics of inclusive education, "inclusive education becomes the type of education responsible for ensuring the right to education of all children without any discrimination and, above all, for ensuring quality education".

Keywords: inclusive education, special support/support services, social model of disability, inclusive school, children with special educational needs, learning difficulties, inclusive society.



Educația incluzivă este parte integrantă a educației pentru toți și presupune nu doar acceptarea, tolerarea copiilor cu nevoi speciale într-o clasă, ci și răspuns la nevoile ce decurg din diversitatea copiilor, includerea și încadrarea acestora în programele educaționale, asigurarea cu servicii speciale, programe de sprijin individualizate. Incluziunea înseamnă asumarea unor schimbări în organizarea și dezvoltarea activităților instructiv – educative derulate în școală [7, p. 9-10].

Promovarea incluziunii și predarea incluzivă a devenit o necesitate a zilelor noastre. În multe școli se realizează incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale (CES), fapt care denotă și ne convinge că fiecare copil/elev este unic, ceea ce permite valorificarea diferențelor. O educație incluzivă înseamnă recunoașterea și cultivarea abilităților de adaptabilitate și de acceptare a diversității umane.

Educația pentru toți este un mijloc de îmbunătățire a educației, a calității acesteia prin reevaluarea și reconsiderarea sprijinului/suportului acordat anumitor copii. Modalitatea prin care particularitățile de dezvoltare și învățare fac divizarea copiilor în categorii determinate, este substituită de o manieră noncategorială, care pune în considerare orice copil ca o persoană care are un anumit ritm și stil de învățare, astfel având nevoie de un suport specializat [4, p. 328].

Abordarea socială sau modelul social al dizabilității constituie conceptul de bază care fundamentează construcția conceptual-teoretică cu privire la dezvoltarea și ameliorarea serviciilor educaționale de calitate pentru toți copiii, acele servicii care, atunci când este nevoie, vin în sprijinul atât al copiilor, cât al școlii și familiei. La baza politicilor educaționale în domeniul dizabilității în prezent sunt relevante două mari abordări: abordarea medicală, care este axată pe evaluarea și diagnosticul medical a persoanei și indică dezvoltarea de servicii pentru compensarea dizabilității, astfel ignorând aspectele sociale din cadrul procesului de incluziune socială.

O a doua este abordarea socială care vine cu o schimbare majoră la nivelul societății. O asemenea abordare de tip social a dizabilității face ca persoana cu dizabilități nu mai are nevoie să se ridice la nivelul exigențelor și cerințelor sociale, ci, dimpotrivă, societatea/mediul social identifică utilitatea socială a fiecărui individ în funcție de potențialul acesteia [6, p.33-34].

Prin dezvoltarea serviciilor de sprijin/suport, datorate abordării sociale a dizabilității, elevul, cadrul didactic, familia nu mai sunt singuri – devine responsabilitatea întregii societăți de a produce schimbări de mediu, necesare unei bune și calitative dezvoltări și educații [3, p.5-6]. Școala de tip incluziv este o școală accesibilă, de calitate și care își îndeplinește menirea de a se adresa tuturor copiilor, de a-i transforma în elevi și a-i deprinde și abilita cu elementele esențiale necesare integrării lor sociale. Pentru școală sunt importante abilitățile copilului, potențialul său individual și capacitatea sa de adaptare și de învățare. Atunci când școala nu reușește singură să facă față provocărilor diferitelor nevoi ale copiilor, are nevoie de *sprijin*.

Conceptul fundamental de la care pornește construcția noastră teoretică și praxiologică prezintă dezvoltarea și ameliorarea educației incluzive prin asigurarea consolidării serviciilor educaționale și sociale. Dezvoltând acest sprijin socio-educational, copilul, profesorul, părintele nu mai sunt singuri.

Deoarece școala în sine nu poate acoperi întreaga problematică a dezvoltării, adaptării și integrării copiilor, s-au creat și funcționează servicii care au un caracter complementar. Complementaritatea lor este evidentă prin faptul că orice copil este abordat holistic, activitatea de evaluare și de intervenție fiind realizată de echipe multidisciplinare și în care sunt implicați copilul, cadrul/cadrele didactic/e de la clasă, specialistul/echipa de specialiști, familia și reprezentanți ai comunității.

O educație modernă și funcțională, ce corespunde indicatorilor de calitate, de acces și participare pentru toți, trebuie să canalizeze eforturile spre dezvoltarea serviciilor externe școlii și a celor socio-educative *care țin exclusiv de școală* și sprijină multitudinea de provocări ale copiilor care o frecventează. Îmbunătățirea accesului și participării la educație de calitate pentru toți necesită un efort coordonat între instituțiile educaționale, familia și comunitatea pentru a elimina obstacolele și a crea oportunități egale pentru toți elevii.

Realizarea politicilor Guvernului R. Moldova în domeniul Educației, reflectate în documentele



din perspectiva Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova Europeană 2030”, a Strategiei de dezvoltare „Educația 2030”, Programului de cercetare și inovare ”Orizont Europa pentru perioada 2021-2027”, a Recomandărilor MEC, a legii LP256/2023 din 17.08.2023 pentru modificarea unor acte normative (reforma sistemului de asistență socială „Restart”), sunt fundamentate pe determinarea dificultăților/barierelor în accesul și participarea la educație, pe calitatea pregătirii/formării cadrelor didactice și manageriale pentru crearea unui mediu de învățare accesibil și participativ, pe consolidarea serviciilor educaționale și sociale, pe sensibilizarea comunității și familiei pentru a asigura un mediu sigur și prietenos pentru toți elevii, pe promovarea unei culturi a incluziunii care are șanse mari să dezvolte la copii abilități sociale și să contribuie la dezvoltarea unei societăți incluzive.

Accesul la educație incluzivă presupune înlăturarea tuturor barierelor care împiedică și nu permit realizarea egală a accesului la educație multiplelor categorii de copii cu varii dificultăți de învățare. Cele mai frecvente bariere identificate sunt considerate următoarele:

–opinia și atitudinea conform căreia, copiii cu dizabilități nu ar fi pentru educația incluzivă, astfel că educația lor este inutilă;

–formarea insuficientă profesională inițială și continuă a cadrelor didactice din sistemul de educație, lipsa de experiență a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive;

–fluctuația de specialiști din cadrul serviciilor sociale și educaționale;

–motivarea slab accentuată a personalului în sprijinirea și gestionarea diversității elevilor;

–curriculumul inaccesibil, irelevant și neflexibil, individualizarea formală a procesului educațional prin adaptări curriculare;

–lipsa ofertei de utilizare a tehnologiilor de predare-învățare-evaluare și a resurselor educaționale moderne adecvate, în format alternativ;

–lipsa de implicare și participare a părinților și a altor actori din comunitate în realizarea educației pentru toți;

–accesul fizic limitat în școli și în facilitățile educaționale;

–compliance redusă din partea societății/comunității, beneficiarilor, altor actori în a dezvolta serviciile socio-educaționale;

–insuficiența organizării de programe educaționale extracurriculare sau/și de sprijin educațional, etc.).

Promovarea educației incluzive de calitate este determinantă pentru o societate incluzivă, echitabilă și prosperă, în care o importanță decisivă are eliminarea obstacolelor/barierelor și crearea oportunităților egale pentru toți elevii. Educația de calitate în școală reprezintă un pilon fundamental pentru dezvoltarea individului și a societății în ansamblu, ea trebuie să fie accesibilă pentru toți elevii, indiferent de originea socială, de resursele financiare sau de alte diferențe personale. Este esențial ca fiecare copil să beneficieze de educație într-un mediu care să îi ofere oportunitatea de a-și atinge potențialul maxim.

Considerăm că este necesar să se elaboreze și să se propună o metodologie care să ofere posibilitatea de a realiza o educație incluzivă de calitate, capabilă să genereze condiții eficiente de acces și participare, să fundamenteze politica educațională și socială din perspectiva principiilor educației incluzive și a protecției sociale a copiilor cu CES. Prin scopul și conținutul său, metodologia întruchipează în sine coeziunea dintre două domenii conexe ale educației incluzive – domeniul educațional și cel social, acestea fiind cele mai potrivite pentru a gestiona incluziunea reală a copiilor cu CES.

Domeniul educațional, reprezentat de educația incluzivă, este nu alt ceva decât educația pentru toți și într-un mediu incluziv comun. Declarația asupra educației incluzive (Salamanca, Spania, 1994) a adoptat și înaintat recomandări care au rămas de referință pentru toți în toată perioada ulterioară: „...școlile trebuie să includă în procesul de învățământ toți copiii, indiferent de condițiile fizice, intelectuale, sociale, emoționale, lingvistice sau de altă natură ale acestora”. De asemenea, Declarația precizează că: „Persoanele cu cerințe educaționale speciale trebuie să aibă acces în școlile obișnuite,



care trebuie să se adapteze unei pedagogii „centrate pe copil”, capabile să vină în întâmpinarea acestor cerințe (Declarație, art.2). Totodată, ”Instituțiile de învățământ general, cu orientare incluzivă, sunt cele mai potrivite medii de combatere a atitudinilor discriminatorii, creând comunități primitoare, prietenoase, oferind educație utilă pentru majoritatea copiilor, sporind, astfel, eficiența și rentabilitatea întregului sistem educațional” (Declarația de la Salamanca, art.3).

Abordarea educației prin prisma incluziunii tuturor copiilor într-un mediu educațional comun, indiferent de particularitățile și ritmul de dezvoltare și învățare, implică:

–Analiza educației din perspectiva indicatorilor de calitate, acces și participare la educație a copiilor cu CES.

–Identificarea dificultăților/barierelor în accesul și participarea tuturor beneficiarilor la o educație incluzivă.

–Consolidarea pregătirii/formării cadrelor didactice în domeniul educației incluzive și de creare a mediului de învățare accesibil și participativ.

–Elaborarea metodologiei de realizare a educației incluzive de calitate prin consolidarea serviciilor educaționale și sociale.

–Instituirea serviciului de mediere școlară, destinat comunităților în care populația școlară și ceilalți membri ai comunității (familia) întâmpină dificultăți în ceea ce privește accesul și participarea la o educație de calitate.

Dominiul social, reprezentat de setul de servicii sociale de suport și sprijin, cuprinde abordarea intersectorială în asistența educațională și socială a copiilor cu CES. Asigurarea incluziunii sociale și educaționale a copiilor cu cerințe educaționale speciale devine realitate prin funcționarea mecanismului de colaborare intersectorială, astfel că are loc instituirea și dezvoltarea unui parteneriat eficient în asistența educațională a copiilor cu dizabilități. Codul Educației al Republicii Moldova, prin art. 33, (punct 5) subscris că instituțiile de învățământ general, în care sunt copii cu cerințe educaționale speciale, indiscutabil colaborează cu instituțiile de protecție socială și beneficiază de sprijin în organizarea învățării [1].

La nivelul sistemului național de protecție socială a familiei și copilului din Republica Moldova sunt două componente: prestații de asistență socială și servicii sociale. Prestațiile de asistență socială, acordate copiilor cu CES, sunt oferite sub formă de indemnizații, compensații, alocații, ajutoare sociale și alte tipuri de prestații de asistență socială. Rolul important în asigurarea incluziunii copiilor cu CES le dețin serviciile sociale. Sub aspect al legislației, în scopul depășirii situației de dificultate, prevenirii marginalizării și excluziunii sociale, serviciile sociale reprezintă un ansamblu de măsuri și activități care sunt orientate spre satisfacerea necesităților sociale ale persoanelor și familiei. Cadru legal al serviciilor sociale este reprezentat de trei tipuri [5]:

–serviciile sociale primare care sunt prestate la nivelul fiecărei comunități, tuturor copiilor cu dizabilități și sunt orientate spre prevenirea situației de dificultate, soluționarea problemei la etapa inițială, timpurie de apariție cu menținerea copilului în familie și comunitate;

–serviciile sociale specializate, prestate beneficiarilor incluși în proces de reabilitare sau asistență intensă din partea specialiștilor cu nivel de calificare, sunt menite a menține persoanele sau familiile aflate în dificultate într-un cadru organizațional în proximitatea comunității, astfel aceste servicii participă la prevenirea marginalizării, excluziunii sociale și facilitarea reintegrării beneficiarilor în mediul familial și comunitate. Cu referire la copii cu CES, serviciile sociale specializate includ: sprijinul familial; asistența parentală profesionistă; asistența personală; echipa mobilă; centrul de zi pentru copii cu dizabilități; centrul de zi pentru copii în situație de risc; respiro; casă comunitară pentru copii în situație de risc; centrul de plasament pentru copii cu dizabilități;

–servicii sociale cu specializare înaltă includ un set de intervenții complexe, cu varii combinații de servicii socio-medicale specializate.

Deși educația pentru toți își extinde în permanență sfera de cuprindere, fie sub aspect al domeniului educațional sau cel social, în centru se află mereu incluziunea, cele două găsindu – se într-o relație de reciprocitate. În contextul actual al caracteristicilor educației incluzive, “educația



inclusivă devine tipul de educație responsabil de asigurarea dreptului la educație al tuturor copiilor, fără nici o discriminare și, mai ales, de asigurare a unei educații de calitate”.

Consolidarea serviciilor socio-educative în realizarea educației incluzive a copiilor cu CES este pilonul de fundament al edificării unei societăți pentru toți, al școlii pentru toți, bazate pe respectarea dreptului fiecăruia la o educație de calitate. Școala își asumă datoria de a asigura șanse egale tuturor elevilor, ceea ce înseamnă posibilități maxime de dezvoltare a fiecăruia în funcție de aptitudinile și interesele sale. Totodată, consolidarea coeziunii serviciilor educaționale și sociale în educația copiilor cu CES asigură un mediu sigur și protector pentru toți elevii, precum și o cultură a incluziunii care are șanse să dezvolte la copii competențe sociale și să contribuie la buna și eficienta lor integrare în societate.

Sunt bine cunoscute efectele indicatorilor incluziunii în cadrul școlii pentru toți, a școlii incluzive. În conformitate cu dimensiunile și indicatorii incluziunii, preluați și determinați în *Indexul incluziunii școlare* [2], poate fi stabilită măsura realizării acesteia. Un prim indicator al școlii incluzive este

Crearea culturii incluzive, realizabil prin: consolidarea comunității și stabilirea valorilor incluzive. În calitate de a doua dimensiune este *Crearea politicilor incluzive*, realizate prin crearea școlii pentru toți pentru a răspunde cerințelor diversității. Un al treilea indicator este *Desfășurarea practicilor incluzive*. Toate aceste dimensiuni și indicatori depind în mare parte de managementul educației incluzive.

Politicile educaționale naționale și internaționale vin în susținerea procesului incluziunii, realizat fiind prin respectarea principiilor, cum sunt: drepturi egale în educație, egalizarea șanselor, nondiscriminarea, toleranța și valorificarea tuturor diferențelor, interesul superior al copilului, individualizarea procesului educațional și dezvoltarea la maximum a potențialului copilului, flexibilitatea activității didactice, asigurarea serviciilor de sprijin, cooperarea și parteneriatul educațional și social.

Asemenea abordare a incluziunii în educație implică:

- aprecierea incluziunii în educație drept aspect al incluziunii în societate;
- reducerea excluderii copiilor din comunitatea școlară și creșterea gradului de participare a lor;
- consolidarea cunoștințelor, atitudinilor și practicilor în domeniul educației incluzive;
- aprecierea tuturor copiilor în mod egal la o educație de bună calitate;
- redimensionarea culturii, politicilor și practicilor incluzive școlare pentru a răspunde diversității;
- înlăturarea și reducerea barierelor de învățare și participare a tuturor copiilor;
- acceptarea diferențelor dintre copii nu ca probleme ce trebuie depășite;
- încurajarea relațiilor de parteneriat dintre familie, școală și comunitate.

Calitatea educației incluzive a copiilor cu CES este influențată de două grupe de factori:

–*factori externi școlii* - locația geografică, existența facilităților de acces, disponibilitatea și implicarea comunității pentru asigurarea educației drept prioritate, prezența parteneriatelor între sectoarele privat și de stat, mediul socio-familial și economic de proveniență al elevului, nivelul de educație și ocupația părinților, disponibilitatea serviciilor sociale comunitare, accesul la serviciile speciale, etc.),

–*factori care țin exclusiv de școală* - accesibilitatea clădirii și infrastructurii, condițiile de învățare, spații sigure, mediu educațional inclusiv, cadre didactice calificate, formarea și dezvoltarea profesională continuă a cadrelor didactice, motivarea personalului în sprijinirea și gestionarea diversității elevilor, utilizarea tehnologiilor de predare-învățare-evaluare și a resurselor educaționale moderne adecvate, curriculum relevant și flexibil, individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare, abordarea unor stiluri de învățare diferite, implicarea și participarea părinților și a altor actori din comunitate, organizarea de programe educaționale extracurriculare sau/și de sprijin educațional, etc. Acești factori pot interveni în favoarea îmbunătățirii calității educației și care s-au dovedit în timp a avea efecte pozitive semnificative.



Dacă factorii exteriori școlii au capacitatea de a modifica calitatea educației, atunci factorii care țin exclusiv de școală, în coeziune cu primii, generează o intervenție maximă.

În concluzie, remarcăm vectorii specifici care contribuie la fundamentarea și dezvoltarea optimă și cu succes a educației incluzive de calitate a copiilor cu CES, precum și consolidarea serviciilor socio-educative și cooperarea insectorială:

–alinierea la politicile Uniunii Europene cu privire la crearea societății pentru toți și a școlii incluzive, prietenoase copilului,

–cunoștințe și tehnologii noi și sporite în promovarea educației incluzive,

–diminuarea dificultăților/barierelor în accesul și participarea tuturor beneficiarilor la o educație incluzivă de calitate,

–sporirea competitivității pe piața muncii a absolvenților prin consolidarea calității pregătirii/formării profesionale inițiale și continuă a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive,

–crearea mediului de învățare accesibil și participativ, prietenos copilului,

–evaluarea situației familiei în conformitate cu procedura managementului de caz în asistența socială,

–consolidarea statutului social al familiei prin asigurarea parteneriatului funcțional familie-școală-comunitate,

–extinderea serviciilor de suport informațional oferit părinților/îngrijitorilor copiilor cu cerințe educaționale speciale,

–crearea de centre/cluburi pentru părinții copiilor cu cerințe educaționale speciale și/sau dizabități pentru schimb de experiență, socializare, dezvoltare de competențe parentale și sociale, ghidare în carieră, etc.,

–instituirea serviciului de asistență socială școlară, destinat instituțiilor de învățământ general cu statut incluziv,

–instituirea în școlile incluzive a unităților de specialiști (logoped, psiholog, psihopedagog, medic reabilitolog, kinetoterapeut) pentru asigurarea necesităților de reabilitare a copiilor cu CES și reducerea dificultăților de sprijin a familiei,

–diminuarea dificultăților de acces și participare la o educație de calitate pentru toți prin instituirea serviciului de mediere școlară,

–implicarea tuturor actorilor comunitari în crearea unui mediu socio-școlar sigur pentru dezvoltarea fiecărui copil,

–asigurarea colaborării intersectoriale între specialiștii din diferite domenii în cadrul unor echipe interdisciplinare în parteneriat cu părinții sau alți reprezentanți legali/îngrijitori ai copilului.

Bibliografie:

1. Codul Educației al Republicii Moldova nr. 152 din 17.07.2014. Monitorul Oficial al Republicii Moldova, nr. 319-324/634, cap.VI, 24.10.2014.
2. Booth T, AINSCOW M. Indexul incluziunii școlare. Promovarea educării și participării tuturor copiilor la învățământul de masă, 2015.
3. Cioloca Simona Ionela. Ameliorarea serviciilor educaționale din România din perspectiva educației incluzive. Rezumatul tezei de doctorat. Cluj-Napoca, 2012, 44 p.
4. Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții. Materialele Conferinței internaționale, Ed. a 5-a, 18 octombrie 2019. – Bălți: S. n., 2019 (Tipografia din Bălți) – 352 p.
5. Educație incluzivă: Unitate de curs/Balan Vera, Bortă Liliana, Botnari Valentina; MECC al R. Moldova. – Ed. rev. și compl. – Chișinău: S. n., 2017 (Tipogr. «Bons Offices»). – 308 p.
6. Valentina Stratan. Servicii specializate în promovarea educației incluzive și asigurarea dreptului la educație de calitate pentru toți copiii. ”Implicarea studenților, masteranzilor în activități de cercetare dezvoltare de mediul asociativ: provocări și soluții: Materialele seminarului științifico-



practic național cu participare internațională, 24 iunie 2021– Chișinău: S. n., 2021 (C.E.-P. UPS "Ion Creangă"). – p.32-41

7. Școala incluzivă în societatea democratică. Nr. 1/2020. Centrul județean de resurse și asistență educațională. Coordonator volum: Maria Adriana Nichitean. Suceava, 2020.- 336 p. ISSN 2734 - 5831 ISSN-L 2734 - 5831.

CZU 373.1:808.5

<https://orcid.org/0000-0002-1822-7460>

IMPORTANȚA CUVÂNTULUI ROSTIT ÎN COMUNICARE

Zubenschi Ecaterina

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău, RM

e-mail: ecaterinazubenschi@gmail.com

orcid id: 0000-0002-1822-7460

Abstract. The word is the verbalization of what we experience, what we have inside us, because it expresses states, feelings, emotions. Everything we think, we convey through words. The power of words can elevate or kill. The fast pace of life in contemporary society reduces the time required for communication. Parents, preoccupied with work issues, with the information provided on social networks, reduce the time necessary to communicate with their children, reducing communication only to the results of school successes. As a result, the child, although he has the necessary material conditions, feels lonely, is not taught to share his thoughts, feelings, problems, to face the uncertainties of life. The study aims to reveal the importance of the spoken word.

Key-words: spoken word, uncertainty, stress, depression, violence, bullying, suicide, etc.

Noțiunea de cuvânt are diferite accepții și interpretări, în funcție de domeniul științific în care se folosește.

Tabelul 1. Definirea cuvântului

DEX.ro	Unitate de bază a vocabularului, care reprezintă asocierea unui sens (sau a unui complex de sensuri) și a unui complex sonor. Gând, idee exprimată prin vorbe. Sfat, îndrumare, învățătură. Angajament, asigurare, făgăduială, legământ, promisiune. Păreră, opinie exprimată; punct de vedere. Ceartă, ciorovăială, discuție, vorbărie. Cauză, justificare, motiv, pricină, rațiune, rost. Informație, veste, zvon, știre. Acord, convenție, pact, înțelegere. Facultatea de a vorbi: grai, voce, exprimare. Ansamblu de cifre binare care poate fi tratat ca o unitate de informație la un moment dat.
Lingvistică	Știință care studiază limba și legile ei de dezvoltare, mijloc de comunicare specific omului. Cuvântul - unitate de bază a vocabularului
Fiziologie	Cuvântul - undă sonoră ce influențează un anumit sector al creierului uman.
Psihologie	Cuvântul - element din sistemul secundar de semnalizare, care trece mai apoi în sistemul primar, influențând, în consecință, procesele neurofiziologice și sistemul hormonal
Ezoterismul	Cuvântul - particulă de energie ce stabilește legături cu energia universului

Biblia conține multe pasaje scripturale care oferă dovezi incontestabile în favoarea faptului că Divinitatea vindecă prin cuvânt. Cele mai convingătoare dintre ele sunt următoarele: „Fiule, ia aminte la cuvintele mele, pleacă-ți urechea la vorbele mele! Să nu se depărteze cuvintele acestea de ochii tăi, păstrează-le în fundul inimii tale! Căci ele sunt viață pentru cei ce le găsesc, și sănătate pentru tot

trupul lor” (Prov. 4:20-22); „Rugăciunea făcută cu credință va mântui pe cel bolnav și Domnul îl va însănătoși; și dacă a făcut păcate, îi vor fi iertate” (Iacov 5:14-15).

Informații despre puterea magică a cuvântului regăsim consemnate în relatările autorilor antici. Potrivit indienilor din Paraguay, Dumnezeu a creat limbajul înaintea apei, focului, soarelui, cețurilor și pământului. Marele filosof antic Platon (secolul IV–III î.Hr.) a fost adeptul concepției superioare ce a stat la baza medicinei geto-dacice, potrivit căreia „sufletul se vindeca cu cuvinte frumoase care fac să nască în suflete înțelepciune”, stare care aduce „sănătate și capului, și trupului” [3]. În biblie e scris: Dumnezeu/Creatorul suprem („La început era Cuvântul și Cuvântul era la Dumnezeu și Dumnezeu era Cuvântul”). Rugăciunea este forma cea mai esențială a terapiei prin cuvânt, iar utilizată în paralel cu o altă metodă de tratament poate grăbi substanțial vindecarea celui bolnav prin caracterul psihoterapeutic și echilibrat. [4, 9].

Petru Caraman consemna că „rugăciunile se bazează, ca și descântecele, pe puterea magică a cuvântului, fiind declanșatoare de energii”. Atâta timp cât omul crede în Dumnezeu, este înzestrat cu speranță și poate învinge boala. Rugăciunea acționează asupra psihicului, mentalului și corpului într-un fel specific, care pare să depindă de calitatea, intensitatea și frecvența sa [3].



Carrel Alexis
(1873-1944)

Alexis Carrel (1873-1944) marele chirurg și biolog francez, cunoscut pentru descoperirile sale în domeniul vaselor de sânge și al transplantului de organe, descoperiri pentru care a primit premiul Nobel, a fost un om profund religios. De-a lungul carierei sale a constatat influența covârșitoare pe care credința o are asupra sănătății sufletești și trupesti și a ajuns să creadă în miraculoasa putere de vindecare a rugăciunii. Experiența sa științifică, studiile de laborator cărora li s-a dedicat ani în șir, i-au permis să observe efectele curative ale rugăciunii. ”Omul are nevoie de Dumnezeu așa cum are nevoie de oxigen”- Dr. Alexis Carrel Studiile sale au fost axate pe colectivități umane religioase formate din bărbați, femei și copii, în care s-a născut starea de sănătate fizică și psihică a indivizilor.

Sursa: Studiu asupra rugăciunii făcut de Dr. Alexis Carrel, laureat al premiului Nobel pentru medicină 26 iulie 2021 <https://bibliotecafagaras.wordpress.com/2021/07/26/studiu-asupra-rugaciunii-facut-de-dr-alexis-carrel-laureat-al-premiului-nobel-pentru-medicina/>

Rezultatele cercetărilor făcute de Carrel au relevat că prin intermediul rugăciunii se pot vindeca rapid boli incurabile din punct de vedere al medicinei alopate. Rugăciunea – notează A. Carrel – are uneori efect exploziv. Au fost bolnavi care s-au vindecat aproape instantaneu de boli ca lupus al feței, cancer, infecții renale, ulcere, tuberculoză pulmonară, osoasă sau peritonită [2].


Cântecul de leagăn are un efect terapeutic asupra bebelușului. În cântecul de leagăn sunt redată tablouri sugestive din viața de familie, așteptările mamei față de copil: Nani-na, nani-na, Să crești mare, mare, mare, Sufletul să-ți fie mare, Om milos, ostaș viteaz, La hotar cu brațul treaz. Nani-na, nani-na, Scumpul mamei fecioraș, Dormi, adormi, mult iubite odoraș[8]. Astfel cuvântul ajungând în subconștientul copilului, creează acolo un scenariu, după care ar trebui să se dezvolte copilul.

Poveștile (basmelor, legendelor etc.) au rol terapeutic, pot ajuta la depășirea unor episoade triste din viața copilului; la aplanarea conflictelor, reconectarea după o ceartă sau în momentele tensionate; cresc cooperarea (o poveste în care un personaj face o anumită acțiune, refuzată inițial, aduce la realizarea respectivei acțiuni); la liniștirea copilului și respectiv la îmbunătățirea calității somnului.

Magia cuvântului conține rugăciuni, imnuri, descântece, blesteme, binecuvântări, invocații etc. Aceste forme ale discursului magic, arată forța extraordinară a cuvântului, înălțător sau devastator. Magia cuvântului rostit în descântece pot să coboare luna de pe cer, pot metamorfoza oamenii în animale, cum este cazul vrăjitoarei Circe care ia schimbat pe oamenii lui Ulise, au puterea de a ucide șarpele în serviciul puterilor infernale.

Spre deosebire de descântec care are o bună intenție, blestemul este mai mult o făcătură de cuvinte negative, cu intenție personală. **Victor Kernbach** susține că blestemul este un „act de magie

lexicală, prin care se invocă mânia sau urgia unei divinități asupra unei ființe, unui obiect, unei acțiuni, adesea în scop de răzbunare sau dintr-un motiv justițiar subiectiv”[6].

 <p>Mihai Eminescu</p>	<p>Mihai Eminescu (15.01.1850-15.06.1889), născut Mihail Eminovici, a fost un poet, prozator și jurnalist român, considerat, cea mai cunoscută și influentă personalitate din literatura română și mondială.</p> <p>Mihai Eminescu a fost cucerit de puterea creată a cuvântului care ne domină, ne stăpânește: „<i>Nu noi suntem stăpânii limbii, ci limba este stăpâna noastră</i>”, ne spune poetul. În opera lui Eminescu termenul blestem are mai multe variante, populare și literare, la singular și plural: blestem, blestemă, blesteme, blastămă, blestemuri, blăstămată, blastemată, blestemat, o blestema etc.</p>
<p>Sursa: https://www.academia.edu/27921278/DESC%C3%82NTECUL_%C5%9EI_BLESTEMUL_FORME_ALE_DISCURSULUI_MAGIC_%C3%8EN_OPERA_LUI_MIHAI_EMINESCU</p>	

Opusul blestemului este binecuvântarea. Cele două discursuri magice se bazează pe credința în forța magică a cuvântului, numai că, dacă în primul caz se apelează la forțele malefice, în cel de-al doilea se apelează la cele benefice: preotul binecuvântează, cel care blestemă este supus răului. A binecuvânta înseamnă, a sfinți prin cuvânt, adică a apropia ceva anume de sfânt, care constituie forma cea mai înaltă a energiei cosmice. Binecuvântarea este dată de părinți sau oameni mai în vârstă copiilor. Orice ritual magic implică obligatoriu puterea magică a cuvântului.

Cercetările medicale moderne au confirmat faptul că, din punct de vedere afectiv, psihologic sau subiectiv, sentimentele încrederii, liniștii, bucuriei etc. pot fi puternice, fără să aibă justificare obiectivă. Expresiile cuvintelor negative, cearta, înjurătura, rostită cu ură, mânie, în cazul unei persoane, acționează ca un blestem. Aceste expresii negative, activează amigdala limbică și atunci în creierul uman se secretă tot felul de neurotransmițători și hormoni ai stresului și ca urmare toate funcțiile creierului au de suferit, lobul frontal al omului nu mai poate raționaliza. În popor această stare e definită prin expresia „i se întunecă mintea”, fiindcă omul ajunge să nu aibă nicio logică din cauza stresului. Un singur cuvânt are puterea de a influența manifestarea genelor ce reglează stresul fizic și emoțional. Procesul se amplifică în cazul în care se urăște o persoană din tot sufletul, trimițându-i gânduri negative. Cuvântul rostit cu ură, ciudă asupra unei anumite persoane, contribuie la distrugerea acelei persoane, producând și celui ce urăște leziuni la nivel de ADN și celulă, declanșând diferite boli în organism. În momentul în care se emite ura, se creează o anumită rezonanță ce se răsfrânge și asupra celui ce o produce. Dacă oferi ură, ura prin rezonanță și se întoarce [5].

Cuvântul este puterea prin care creăm sau distrugem. Un om nervos, cu tensiunea ridicată, explodează în torente de cuvinte, lamentări, agresivitate necontrolată ce-i va afecta pe cei apropiați, care vor prelua inconștient energiile negative pe care acesta le emană. Așa se explică bolile copiilor, care sunt extrem de sensibili la certurile părinților sau ale subalternilor și colegilor care au un șef sau coleg coleric. Toate obiectele din jur se impregnează cu energiile negative emise, devenind aducătoare de probleme pentru toți cei care stau în mediul respectiv, inclusiv pentru cel care le-a provocat. Toate bolile fizice sunt expresia unor gânduri greșite și dispar odată cu corecția de rigoare. Convingerile omului influențează și creează realitatea. Nu este indicat să rostești nici să gândești că ești (sau este) gras, slab, bolnav, neputincios, leneș, prost, nemernic, bun de nimic, prost îmbrăcat, sărac... căci trimiți către tine energii și informații negative și ceea ce gândești nu va întârzia să se materializeze. Cele mai periculoase sunt vorbele rele la adresa părinților, rudelor, copiilor, oamenilor apropiați [10].

Japonezul Masaru Emoto a realizat mai multe studii asupra modificării structurii moleculare a apei. A observat în mod repetat, că apa răspundea cuvintelor pozitive, formând cristale hexagonale superbe, spre deosebire de formele nearmonioase rezultate în urma expunerii la cuvinte negative.

Din aceeași sursă de apă, Emoto a luat în 50 de sticlulețe - vase Petri diferite, mostre de apă pe care a scris cuvinte pozitive și negative. Apoi a pus vasele într-un frigider la înghețat, pentru 3 ore, -20°C pentru congelare, după care a fotografiat cristalele de apă formate, ce se arată doar pentru 20 sau 30 de secunde, după care încep să se topească, în timp ce temperatura crește. Cristalele formate în vasele cu cuvinte pozitive (iubire, fericire, recunoștință) erau frumoase. Cristalele din sticlulețele cu cuvinte negative (nefericire, ură, răutate, proast-o, ignoranță), aveau structuri de cristale deformat diferit, de forme neregulate, neclare (vezi figura 1, de mai jos).



Figura 1. Rezultatele experimentului realizat de Emoto asupra structurii moleculare a cristalelor de apă.

Cristalele moleculare ale apei, formate sub acțiunea rostirii a celor 5 religii principale din lume, au format structuri de cristale regulate, foarte frumoase. Emoto a ajuns la concluzia că orice religie este frumoasă în felul ei, dacă are credința adevărată în Dumnezeu. Esența tuturor religiilor este aceeași: compasiune, iubire, respect și înțelegere între oameni. Experiențele lui Emoto au fost urmate de către diferiți savanți din lume. Rezultatele obținute au fost similare. Astfel, apa expusă la diferite condiții de radiații (televizor, computer, mobil, microunde, au format cristale deformat, în grade diferite de structuri moleculare neregulate [7].

Studiile americane recente, arată că sângele are un pH de 7,365 (slab bazic), la fel ca majoritatea lichidelor din organismul nostru. Dacă pH-ul sângelui scade la 7,2 se intră în comă, iar la 7,1 organismul moare. În momentul în care bem apă plată îmbuteliată (apa își pierde proprietățile la 2-3 ore după îmbuteliere în sticle de plastic) sau de la robinet (cu pH acid). Organismul pentru a o aduce la un pH asemănător sângelui, scoate din oasele noastre calciu. Consumul apei cu pH acid duce la creșterea vâscozității sângelui și îngreunarea circulației, urmată de boli ale sistemului circulator [4].

Apa are puterea de a reflecta gândurile, cuvintele, rugăciunile, sentimentele, muzica. Organismul omului este alcătuit până la 90% din apă. Prin urmare, suntem responsabili de Raiul sau de Infernul în care trăim, în care educăm generația tânără.

Tot mai multe cazuri de violență în rândul minorilor. 11.02.2023. Conform datelor Inspectoratului Național de Securitate Publică (INSP), secția Siguranță minori, pe parcursul anului 2022 au fost înregistrate 705 infracțiuni comise de copii cât și împotriva acestora, cu participarea a 1039 de copii. La comiterea infracțiunilor cel mai mare număr de copii sunt copii cu vârsta cuprinsă între 16 -17 ani, prevalând băieții din localitățile rurale [11].

Cruzimea, violența este învățată. Exemple de cruzime sunt multiple. Mass-media a informat cazurile din Nisporeni: o tânără de 17 ani bătută cu cruzime de o minoră, în vârstă de 13 ani, în timp ce o altă fată filma totul. În s. Biești, rn. Orhei: o adolescentă de 16 ani a fost bătută de alte trei fete,



care s-au asigurat, înainte, că scena de violență este filmată de un coleg. Potrivit datelor oficiale, în anul 2022 s-au înregistrat peste 200 de cazuri de violență în rândul minorilor în timp ce aceștia erau în drum spre școală sau spre casă. 216 cazuri au avut loc în instituțiilor de învățământ, cu implicarea a 462 de copii victimă, majoritatea agresorilor fiind băieți, în vârstă de 14-15 ani. Mihaela, o fetiță de 8 ani, a fost agresată și călcată în picioare de colegii de clasă. După ce Mihaela s-a ridicat, un băiat, de acolo, a spus că mâine va aduce pietre și o va lovi cu ele.

Potrivit datelor statistice, în Republica Moldova peste 86% dintre elevii claselor a șasea a 12-a sunt afectați de bullying. Fiecare al patrulea elev a fost victimă a acestui fenomen sau a asistat la situații de bullying. Conform datelor Ministerului Educației și Cercetării, în perioada septembrie-decembrie 2022, angajații din sistemul educațional au raportat 3.600 de suspiciuni de abuz fizic, emoțional și bullying. 9 din 10 adolescenți din Republica Moldova sunt afectați de bullying fie în calitate de martori, fie în calitate de victimă sau în calitate de observator. Bullying-ul școlar, violența, depresia nu este ținută la evidența organelor de statistică[11].

Conform datelor Inspectoratului Național de Securitate Publică, pe parcursul a 6 luni ale anului 2022, organele de poliție au sesizat următoarele forme de violență printre copii: dintre care:

Tabelul 2. Forme de violență sesizate de către Poliție în rândurile copiilor de către fete (F) și băieți (B)		
Violență psihologică – 297 cazuri	Violență fizică – 610 cazuri	Violență sexuală – 99 cazuri
Dintre care, copii, cu vârsta de:	Dintre care, copii, cu vârsta de:	Dintre care, copii, cu vârsta de:
sub 13 ani – 206: (F-107; 99 B); 14 - 15 ani -55 copii (F-32; B-23). 16 - 17 ani –36 copii (F-21; B-15).	sub 13 ani – 280: (F-96; B – 184). 14 - 15 ani – 172: (F49; B-123). 16 - 17 ani – 158: (F-54; B-104).	sub 13 ani – 30: (F-24; B-6); 14 - 15 ani – 42: (F-42; B – 0). 16 -17 ani – 27: (F-26; B-1).
Neglijare –2382 cazuri	Exploatare – 4 cazuri	
Dintre care, copii, cu vârsta de:	Dintre care, copii, cu vârsta de:	Dintre care, copii, cu vârsta de:
sub 13 ani – 1038: (F-441; B-597). 14 -15 ani – 785: (F-370; B-415). 16 -17 ani – 559: (F-215; B-344).	sub 13 ani – 3 copii (F-2; B-1). 14 - 15 ani – 1: (B-1). Trafic – 1 (F -1).	

Din tabelul 2, prezentat mai sus, se observă, că neglijarea copiilor este una din cele mai sesizate cazuri, după care urmează violența psihologică, fizică și sexuală.

Conform datelor Inspectoratului Național de Securitate Publică, numai în perioada primelor 6 luni ale anului 2022, 295 de copii - au plecat din centre de plasament sau altă formă de protecție; 359 de cazuri minorii au plecat din propria familie; 205 de cazuri - din familie cu ambii părinți; 154 de cazuri - din familie monoparentală; 170 de cazuri - din familie social vulnerabilă; 189 de cazuri - din familie cu nivel mediu de viață [12].

În rapoartele prezentate de Organizația Mondială a Sănătății se arată că bolile cardiovasculare, afecțiunile aparatului digestiv, cancerul și chiar cariile dentare apar din cauza factorilor stresanți. Dintre factorii care conduc la stres și distres este modul inefficient de comunicare interrelațională. Stresul face ca o persoană să devină agitată, iritabilă, suspicioasă, derutată, fricoasă, anxioasă sau optimistă. Stresul duce la apariția unui tablou psiho-patologic dominant de anxietate, fobie, atacuri de panică sau depresie. Practica medicală atestă de mai mulți ani că traumele psiho-emoționale pot favoriza și producerea unor forme de moarte violentă (accidente, acte suicidale și omucideri).

Copiii sunt acei care recepționează mai dramatic toate formele de abuzuri, inclusiv la maltratarea psihologică (amenințare, umilire, marginalizare etc.). Abuzul psihologic de lungă durată pune deseori în pericol dezvoltarea psihică și morală a copilului, poate afecta serios starea de sănătate

mentală și somatică a lui. Pentru unii adolescenți traumele psihice și abuzurile sexuale servesc motive pentru tentative suicidale și acte de suicid realizat. V. Șarpe a demonstrat că pentru copii și adolescenți actele suicidale sunt provocate mai frecvent de conflicte de ordin personal-familial: cearta cu părinții, frica de pedeapsă, dezonorarea și avertizarea în cazurile de încălcări penale sau administrative etc. [1].

Conform Organizației Mondiale a Sănătății, la fiecare 40 de secunde, în lume un om moare prin suicid, ceea ce înseamnă că peste 700 000 de oameni din întreaga lume mor prin suicid în fiecare an. Bătrânii trecuți de 85 de ani se sinucid de 13 ori mai des decât tinerii. Explicațiile sunt multiple, șomaj, boli, depresii, neputință, incapacitate morală de a accepta îmbătrânirea. Bătrânii se sinucid, îndeosebi când sunt internați în aziluri de către familiile lor, simțindu-se complet inutili. Potrivit statisticilor, suicidul este a patra cauză de deces în rândul tinerilor cu vârsta de 15-29 de ani și a doua cauză principală de deces la nivel global în rândul persoanelor cu vârsta între 15-24 de ani [13].

Datele Observatorului Global al Sănătății al OMS arată că în 2019, rata sinuciderilor în Moldova a fost de 14,7, ceea ce a fost mai mare decât media globală de 9,0 și media europeană de 10,5. Moldova s-a clasat pe locul 29 dintre 183 de țări și teritorii în ceea ce privește rata sinuciderilor. Nu există proceduri statistice unificate privind sinuciderea și tentativele de sinucidere în țară [14].

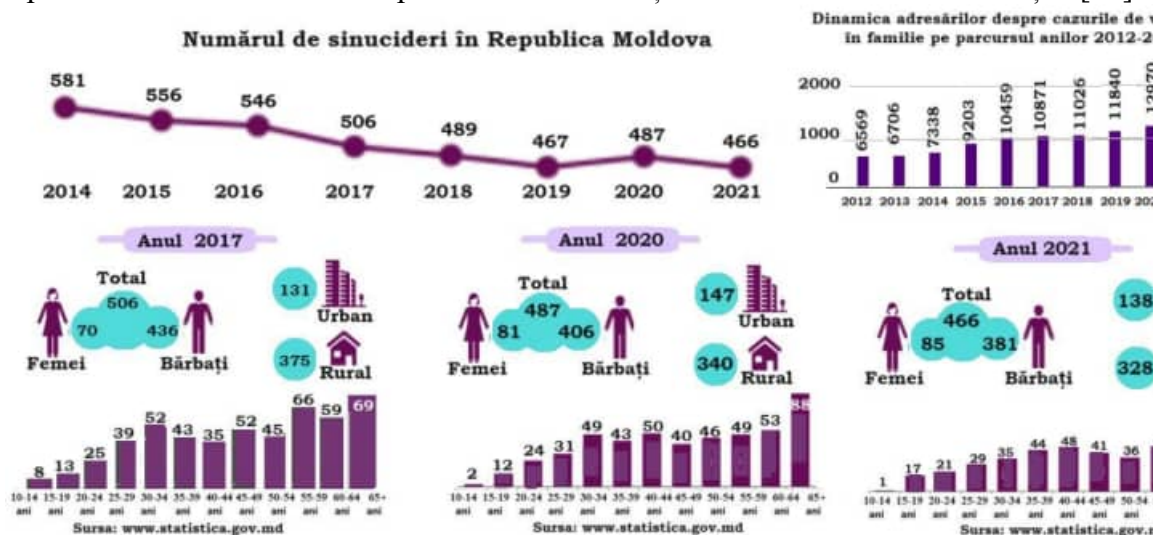


Figura 2. Numărul de sinucideri în Republica Moldova

<https://sr-drochia.com.md/3720-2/> Rata globală de suicid este de peste două ori mai mare în rândul bărbaților decât al femeilor, iar peste jumătate (58%) din toate decesele prin suicid apar înainte de vârsta de 50 de ani (vezi figura 2). Cauzele adolescenților care decid să se sinucidă sunt conflictele și abuzurile din familie, depresia și incapacitatea de a înfrunta problemele vieții. Aproximativ 20% dintre copiii și adolescenții din lume au o afecțiune mintală, suicidul fiind a doua cauză de deces în rândul tinerilor de 15-29 de ani [15].

Depresia în rândul adolescenților poate fi cauzată de dezechilibrul hormonal, consumului de alcool, droguri, problemele de comunicare cu părinții, nevoia de exprimare, autoafirmare, neacceptarea în rândul semenilor, precum și de faptul că adolescenții se percep oameni maturi, pe când persoanele apropiate îi tratează ca pe niște copii. Ratele de sinucidere sunt, ridicate în rândul grupurilor vulnerabile care se confruntă cu discriminarea, cum ar fi refugiații și migranții, popoarele indigene, lesbienele, homosexualii, persoanele bisexuale, persoanele trans16gen și transsexuale, persoanele intersex (LGBTI) și deținuții.

Circa 2/3 din cazurile de sinucid sunt comise de către persoanele care suferă de depresie. A fi depresiv, înseamnă a fi într-un risc de suicid de patru ori mai mare, în comparație cu populația generală. Potrivit OMS, confruntarea cu conflicte, dezastre, violență, abuzuri sau pierderi și sentimentul de izolare sunt puternic asociate cu comportamentul suicidar. În cazul copiilor de până la 12 ani, depresia survine în urma unor evenimente extrem de negative, precum abuzul sexual, divorțul părinților, abandonul sau decesul unui părinte, rude [16].



În concluzie, cuvântul este cel mai prețios și mai puternic dar, pe care îl are umanitatea. Dintre toate armele de distrugere pe care le-a inventat omul, cea mai teribilă și mai puternică este cuvântul rău, care poate distruge fără a lăsa urme. Fără a ne da seama, ne bruscăm, ne certăm, ne atacăm prin cuvinte. Cuvântul reprezintă eternizarea unui gând, ce nu-l poți retrage niciodată. Cuvintele rostite, ne determină starea de bine, sănătatea, destinul. Fără educația inimii nu este educație.

Bibliografie:

1. Baci Gh.. Efectele traumelor psiho-emoționale în aspect medico-social și juridic. Revista Institutului Național al Justiției. nr.2, 2013. https://www.inj.md/sites/default/files/17/35-37_Efectele%20traumelor%20psiho%20emotionale%20in%20aspect%20medico%20social.pdf
2. Carell A. Rugăciunea. Paris, 1944. 32 p. Vizualizat la
3. Dinu M. În toată puterea cuvântului. În: Pleroma, 2003, p. 57-72.
4. Grădinaru Natalia. Puterea terapeutică a cuvântului rostit. Ed. Institutul Patrimoniului Cultural al AȘM, Studiul artelor și culturologie. Revista Akademos 2/2017| p. 140-145. http://www.akademos.asm.md/files/140_145_Puterea%20terapeutica%20a%20cuvantului%20rostit.pdf
5. Hal Urban. Puterea cuvintelor: cum poți obține rezultate majore folosind cuvintele potrivite / Hal Urban; trad.: Renata Nicolescu. – București.: Ed. Amaltea, 2007, 225p. ISBN 978-973-7780-96-6 159.9:316 <https://cdn4.libris.ro/userdocspdf/433/Puterea%20cuvintelor.pdf>
6. Kernbach Victor. Dicționar de mitologie generală, București, Editura Albatros, 1983.
7. Limbajul secret al apei. Revista Body, Mind, Spiriti Nr 6,7 (noiembrie-decembrie), 2008. <https://www.victorchirea.ro/2012/01/limbajul-secret-al-apei/>
8. Zubennschi E. Cântec de leagăn. p. 226/Ipostaze. Versuri. Editura Pontos, Chișinău, 2016, 276 p. CZU 821.135.1(478)-1 Z91 ISBN: 978-9975-51-750-8
9. <https://www.bibliaortodoxa.ro/>
10. <https://www.vasileteodor.ro/articol/puterea-cuvintelor-cuvntul-este-puterea-prin-care-crem-sau-distrugem-cuvntul-vine-direct-de-la-dumnezeu>
11. <https://tvrmdova.md/article/3e72b4cbd5d58a4a/reportajele-telejurnalului-tot-mai-multe-cazuri-de-violenta-in-randul-minorilor.html>
12. https://politia.md/sites/default/files/nota_informativa_privind_activitatea_politiei_pe_domeniul_siguranta_copii_pe_parcursul_a_6_luni_2022.pdf
13. <https://sanatate-mintala.md/foto-prevenirea-suicidului-ramane-a-fi-un-subiect-complex-care-necesita-o-viziune-multisectoriala-peste-2-000-de-specialisti-din-moldova-sunt-instruiti-la-subiectul-prevenirii-co/>
14. <https://mirt.md/suicide-prevention-in-the-r-of-moldova/>
15. <https://sr-drochia.com.md/3720-2/>
16. <https://agora.md/stiri/94532/o-alta-pandemie-despre-depresie-suicid-si-cifrele-care-mint>



CZU 369.04:349.3(478)

<https://orcid.org/0000-0002-1822-7460>

<https://orcid.org/0000-0001-6762-1686>

UNELE ASPECTE ALE BUNĂSTĂRII POPULAȚIEI ÎN REPUBLICA MOLDOVA

Zubenschi Ecaterina

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău, RM

e-mail: ecaterinazubenschi@gmail.com

orcid id: 0000-0002-1822-7460

Curteva Oxana

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Universitatea de Stat din Comrat, RM

e-mail: oxana-curteva@mail.ru

orcid id: 0000-0001-6762-1686

Abstract. The guarantor of the well-being of the population is the social state - the state of collective welfare, in which all members of the collective must have a minimum volume of goods and services, considered to be decent, normal, minimal. The social protection of motherhood, children, the elderly, vulnerable groups depends on the level of development of the social state of collective well-being. Currently, the Republic of Moldova is a state dependent on foreign loans. This fact explains the low salaries and pensions (which dynamically seem to be increasing), but which decrease in value, as the year passes under the pressure of rising prices, purchasing power.

Key-words: welfare, inflation, GDP, salary, CPI, allowances, allowances etc.

Conceptul de bunăstare a populației este multidimensional, deoarece include numeroase aspecte ale vieții umane, ocupație, venituri, consum, condiții de mediu, de trai, stabilitate economică, securitate socială, protecție socială, servicii publice de sănătate, educație, transport, etc. Garant al bunăstării populației este statul social-statul bunăstării colective, în care toți membrii colectivității trebuie să dispună de un volum minim de bunuri și servicii, considerat a fi decent, normal, minimal.

Statul bunăstării, prin guvernare, joacă un rol cheie în protejarea și promovarea bunăstării economice și sociale a cetățenilor săi. El se bazează pe principiile egalității de șanse, pe distribuția echitabilă a resurselor și pe responsabilitatea publică față de cei care nu-și pot asigura resursele minime pentru a duce o viață mai bună. Statul bunăstării presupune un transfer de fonduri de la stat către serviciile publice (de exemplu, asistență medicală, educație etc.), precum și direct către indivizi (beneficii), și este finanțat prin impozitare diferențiată (progresivă), în funcție de mărimea veniturilor. Impozitul diferențiat, definește un sistem progresiv de taxare a veniturilor personale prin care cota de impozitare crește odată cu măsura valorii impozabile de bază[7]. Conceptul de bunăstare colectivă implică un anumit tip de egalitate: toți membrii colectivității trebuie să dispună de un volum minim de bunuri și servicii, considerat a fi decent, normal, minimal.

Republica Moldova și-a declarat independența la 27 august 1991, fiind afectată de evoluțiile economice internaționale, ciocnindu-se cu o creștere rapidă a prețurilor.

Potrivit datelor Biroului Național de Statistică, în anul 1990, în Republica Moldova, PIB-ul pe cap de locuitor era de 6.170 USD (aproape de media URSS), față de 1.909 USD în anul 1991. Salariul mediu lunar era de 409 USD) iar în următorii ani acesta a descrescut la 402 USD în 1994 și la 282 în anul 1999. Către anul 2020, valoarea PIB-ului consemna 1/3 din rezultatele anului 1990. În primii zece ani (până în 2001) de la obținerea Independenței PIB-ul Republicii Moldova a scăzut cu 69%.

În anul 1993 când a fost introdus leul moldovenesc inflația a ajuns la 1 613%, în 1999, rata inflației a fost de - 39,3%. Introducerea monedei naționale în 1993 și politica monetară promovată de BNM a permis stoparea inflației galopante de la începutul anilor 1991 și stabilizarea monedei

naționale. În anii 2000, în mare parte, s-au atestat rate ale inflației cuprinse între 10 și 15%. După 2010, BNM a trecut la un regim de țintire a inflației, iar obiectivul stabilit este menținerea ratei de creștere a prețurilor la nivelul de 5% (cu o posibilă deviere de $\pm 1,5$ puncte procentuale). După 2010, inclusiv, datorită acestei abordări, rata inflației a avut o traiectorie între intervalul țintit de BNM (3,5-6,5%), cu unele excepții [1].

La sfârșitul anului 2022, rata inflației în Moldova a fost de 30,24%. Inflația medie anuală a fost de 28,7%, față de 5,1% în 2021. Dintre cele 10 țări europene, cu cea mai mare rată a inflației, în anul 2022, Republica Moldova s-a clasat pe locul al doilea, după Turcia (vezi figura 1) [2]

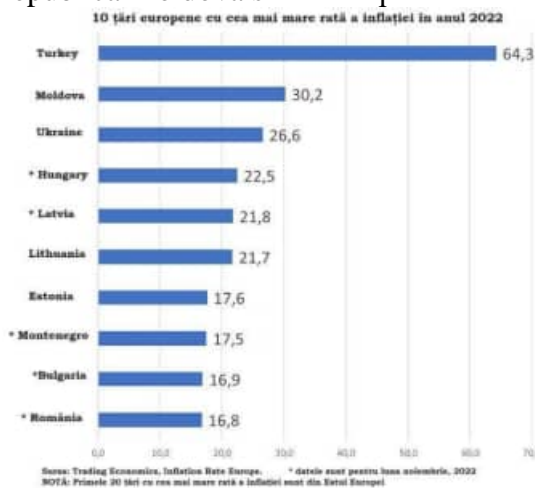


Figura 1. Poziția Republicii Moldova, cu cea mai mare rată a inflației în topul celor 10 țări din Europa

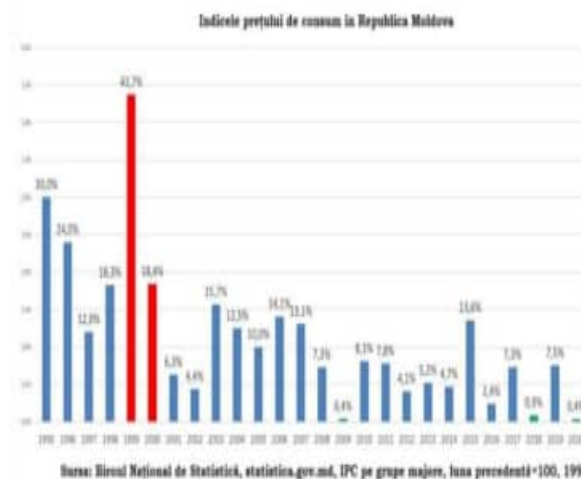


Figura 2. IPC – indicele prețurilor de consum

Rata inflației în Moldova la sfârșitul anului 2023 a fost de 4,2%, comparativ cu 30,24%, în anul 2022. A urmat un alt val de scumpire a prețurilor. În decembrie, 2023, apa și canalizarea s-a scumpit cu aproape 25 la sută comparativ cu decembrie 2022, iar transportul de pasageri cu aproape 21 de procente. În alimentația publică s-a înregistrat o creștere de 6,5 procente, iar tarifele pentru încălzirea centralizată s-au majorat cu 5,5 la sută. Prețurile alimentelor au crescut în anul 2023 – cu 4,62%. Prețurile la produsele nealimentare au crescut cu 4,61%, iar la servicii - cu 2,52%. Față de decembrie 2022, prețurile la uleiul de floarea-soarelui au scăzut cu 21,14%, tarifele la energie electrică - cu 42,98%, iar tarifele la gaze - cu 7,93%. *Potrivit datelor statistice, prețurile de consum în anul 2023 față de anul 2022 au crescut în medie cu 13,4%*, inclusiv la produse alimentare cu 13,2%, la mărfurile nealimentare cu 8,1% și servicii prestate populației cu 21,8%.

Comparativ cu 2021 (13,94%), *indicele prețurilor de consum* (vezi figura 2) au crescut de peste două ori. Potrivit Infotag, care face referire la datele Biroului Național de Statistică, serviciile prestate populației s-au scumpit cel mai mult în ultimul an – cu o medie de 43,97%. Prețurile la produsele alimentare, au crescut cu 31,80%. S-au scumpit semnificativ ouăle (+59,1%), legumele (+56,1%), zahărul (+55,7%), fructele (+48,8%). Prețurile la produsele nealimentare au crescut cu - 19,94%. Prețul la energia electrică a crescut în anul 2022 - de 2,7 ori, al cărbunelui - de 2,1 ori, gazului - de 1,8 ori [6].

Salariale reale ale populației au scăzut: 1991, 1992, 1993, 1999, 2011, 2015, 2021 și 2022, iar cel mai mult a crescut doar în 2001, cu 25,4%. Ca urmare a inflației de 30,24% din anul 2022, veniturile reale ale populației au fost de 13,6%. Cea mai dramatică scădere a veniturilor salariale a fost în anii 1991, 1992 și 1993. În 1993 a fost înregistrată și cea mai mare inflație. Prețurile într-un singur an au crescut de 28 ori. Atunci a fost o dramă totală. În 1993 puterea de cumpărare a salariului moldovenilor era 14% din salariul pe care îl primeau în 1990 (vezi tabelul 1). **Oamenii în trei ani au devenit de șapte ori mai săraci** [1].



Tabelul 1. Evoluția salariului brut, mediu lunar pe economie, în lei

Anii	1991	1993	1999	2000	2010	2020	2021	2022	2023	2024
S. brut	432 ruble/1.932 lei	31	304	407	2971	7943	8979	10529	11.700	13.700

Salariul brut - salariul indicat în contractul persoanei angajate/contractate;

Sursa: <https://diez.md/2023/03/04/infografic-de-la-3-lei-la-10-529-de-lei-cum-a-evoluat-salariul-mediul-lunar-in-moldova-de-la-independenta-incoace/>

*Notă: 432 ruble/1.932 lei, în valoarea leului de azi Sursa: <https://ionita.md/2020/09/02/evolutia-salariului-in-moldova-in-ultimii-100-de-ani/> * În 2023, pensionarii vor avea nivelul de trai pe care l-au avut în 1991. În 2023, salariul este de două ori mai mare față de 1991, iar pensia este aproape egală ca cea din 1991. Salariul din 2023 a atins nivelul din 2021, chiar dacă inflația este redusă, veniturile sunt cu 7% mai mici decât în 2021. Bani de acum valorează mai puțin cu circa 7%, decât în anul 2021”.

Sursa: <https://stopfals.md/ro/article/fals-judecatorii-au-salarii-de-doua-ori-mari-decat-deputatii-180271> <https://moldova.europalibera.org/a/salariile-ministrilor-vor-ajunge-la-50-000-de-lei-dupa-o-noua-majorare/32436691.html>

Salariul brut, mediu lunar pe economie, în anul 2022 era de 10.529 lei, iar cel net de 8.800 lei. Cu circa 15% mai mult față de anul 2021, când salariul brut a fost 8.980 de lei, iar cel net 7635 de lei. În 2020 salariul a fost de 7943 de lei, însă leul de atunci avea o valoare față de cel de acu.

Câștigul salarial mediu lunar brut s-a diminuat în termeni reali. În trimestrul I 2023 câștigul salarial mediu lunar brut al unui salariat din economia națională a constituit 11 486 lei și s-a majorat cu 20,1% în termeni nominali față de trimestrul I 2022. În termeni reali câștigul salarial s-a diminuat cu 3,9%. Exprimat în valută străină acesta a constituit circa 568 Euro sau 609 dolari SUA. În sfera bugetară câștigul salarial mediu lunar a constituit 9 783 lei, în creștere cu 19,4% în termeni nominali. În termeni reali a scăzut cu 4,4%. În sectorul real al economiei câștigul salarial a constituit 12 087 lei și s-a majorat cu 20,2% în termeni nominali, iar în termeni reali a scăzut cu 3,8%. Salariul brut mediu lunar al miniștrilor și judecătorilor, în anul 2023 s-a majorat de 5,9 ori față de salariul brut, mediu lunar pe economie de 11.700 din anul 2023, triplându-se de 3 ori față de salariul avut anterior [8].

În 2024 în Moldova vor intra în vigoare noi norme legale, în domeniile fiscal, social și financiar. Salariul minim va crește de la 4 mii de lei la 5 mii de lei. Conform prognozelor Guvernului, salariul mediu pe economie va constitui în anul 2024, 13700 de lei. Va crește salariul bugetarilor: rata de bază, în baza căreia se calculează salariile va crește în medie cu 10,5% [9].

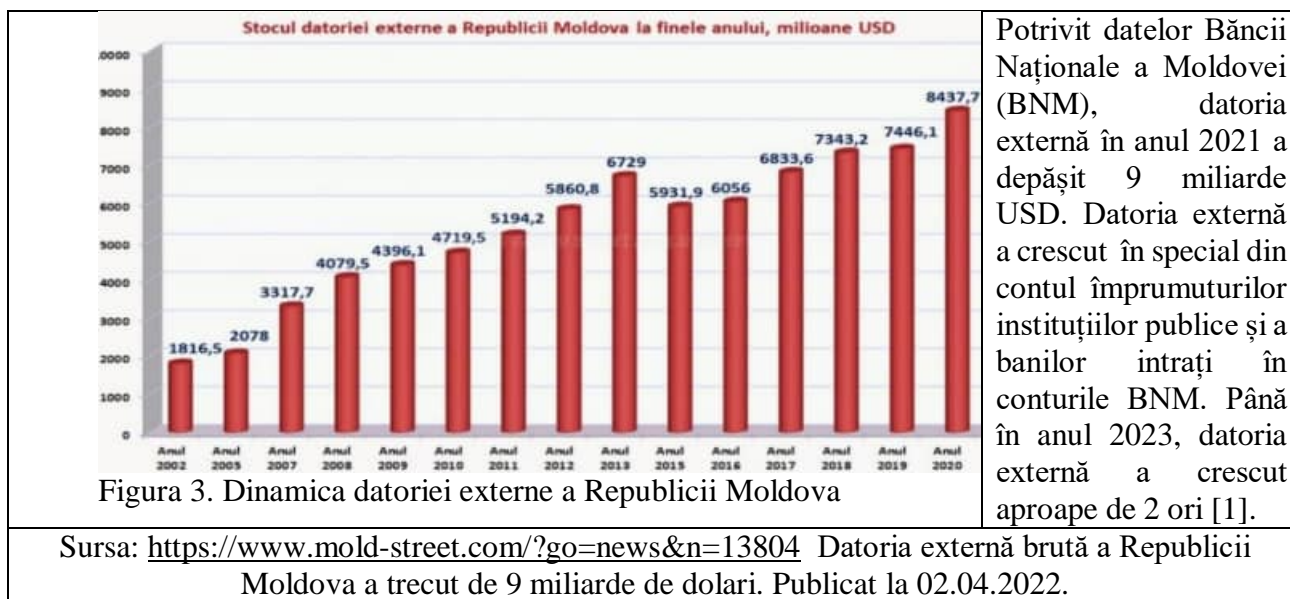
Potrivit studiului studiul „GfK Purchasing Power Europe 2023, Republica Moldova se plasează pe locul 39 din cele 42 de țări analizate, cu o putere medie de cumpărare pe cap de locuitor de 4 713 euro pe an, ceea ce reprezintă 26,6% din media europeană. Venituri mari, putere de cumpărare mică[10]. În anul 2024, se preconizează creșterea salariilor bugetarilor în medie cu 10,5% (vezi tabelul 2 și figura 3). Datoria externă a Republicii Moldova potrivit datelor Ministerului Finanțelor însuma, la sfârșitul anului 2021, 2,2 miliarde USD 69,2% din PIB [9].

Tabelul 2. Datoria externă brută în milioane (mln) USD

Anii	1999	2000	2010	2020	2021	2022	2023	2024
Mln	1350	1723	4786,3	8 437,7	9457,8	9,5	9763,88	10242

Sursa: <https://www.bnm.md/ro/content/datoria-externa-la-sfarsitul-anului-2020-date-provizorii-0> <https://bani.md/evolutia-economiei-republicii-moldova-de-la-obtinerea-independentei/> <https://tvr Moldova.md/article/76e8fa84fe1c4b3c/datoria-externa-bruta-a-r-moldova-a-crescut-cu-aproape-7-in-prima-jumatate-a-anului.html>

Datoria de stat administrată de Guvern este într-o continuă ascensiune. La situația din 30 aprilie 2023 soldul datoriei de stat a atins nivelul de 99 mild. lei și a fost în creștere cu 28,3% față de aceeași situație a anului precedent. Datoria de stat internă însumează circa 36,3 mild. lei, în creștere cu 13,5% și datoria de stat externă – 3,5 mild. dolari SUA (62,7 mild. lei), care a sporit cu 42,9% (cu 38,9% - în monedă națională). Conflictul armat din regiune, efectele creșterii prețurilor externe mențin în creștere nivelul de îndatorare a țării [11].



Economistul suedez Lindbeck Carl Assar Eugén (1988), prin termenul de stat al bunăstării, se referă la stabilizarea mediului socio-economic, ecologic, cultural și la un șir de prevederi finanțate public sau în sprijinirea financiară a serviciilor pentru sănătate, educație, protecția copilului, indivizilor împotriva contingentelor sociale, pentru a proteja familia, maternitatea, îngrijirea copilului și a persoanelor în vârstă, precum și pentru sistemele de securitate socială, transferuri și alocări bugetare [5].

Legea Republicii Moldova nr. 289 din 22-07-2004 privind indemnizațiile pentru incapacitate temporară de muncă și alte prestații de asigurări sociale, publicată: 10-09-2004 în Monitorul Oficial (MO) Nr. 168-170 art. 773, este în vigoare cu modificările ulterioare. Legea Republicii Moldova Nr. 241 din 31-07-2023 pentru modificarea unor acte normative, publicată 18-08-2023 în MO Nr. 318-321, a adus noile modificări. Astfel, începând cu 1 ianuarie 2024 au intrat în vigoare mai multe modificări și completări la Legea nr.489/1999, privind sistemul public de asigurări sociale, Legea nr. 289/2004 privind indemnizațiile pentru incapacitate temporară de muncă și alte prestații de asigurări sociale etc. [3,4].

Tabelul 3. Protecția maternității, copilului și a persoanelor cu dizabilitate în Republica Moldova							
Cuantumul indemnizației unice la naștere, pentru fiecare copil născut viu							
	2000	2010	2020	2021	2022	2023	2024
		6.402	7.911	8.299	9 459	10 068/10932	20.000
Indemnizație lunară pentru îngrijirea copilului până la împlinirea vârstei de 3 ani, a persoanelor:							
		675	1 759,5	2273,0	2544,1	3210,4	
Mărimea medie a pensiei lunare (în lei) stabilite de dizabilitate							
dizabilitate		1007,7	1 462,4	1 550,0	1 772,0	2 876,9	
severe		785	857	1500	1700	1965,47	
accentuate		680	800	1400	1595	1834,43	
medii		400	571	1000	1339	1310,31	
pensia de urmaș			1 007,4	1 517,9	1 846,5	2 472,6	
Mărimea medie a alocației (în lei) pentru copiii/persoanele cu dizabilități:							
dizabilități	65,0	285,5	271,8	562,5	979,5	1 109,1	
dizabilități din copilărie	55,3	503,0	712,7	753,5	1 313,2	1 494,5	
dizabilități până la 18 ani	58,7	242,4	737,5	770,1	1 356,5	1 542,0	



Mărimea medie a alocației (în lei) pentru copiii/persoanele care au:							
pierdut întreținătoru	68,4	115,5	599,6	630,2	1 089,2	1 232,2	
atins vârsta de pensionare			215,6	570,8	998,3	1 138,0	

Sursa: https://statistica.gov.md/files/files/publicatii_electronice/Anuar_Statistic/2023/9_AS.pdf
https://statistica.gov.md/files/files/publicatii_electronice/AnuarStatistic/2023/Anuarul_statistic_RM_editia_2023.pdf Copiii Moldovei. Bir. Naț. Al Rep. Moldova. 2012, 278p. ISBN 978-9975-4345-5.316.346.3-053-2(478)(083.41)=1= 161.1 <https://statistica.md>

În acest context, indemnizația unică la naștere, pentru fiecare copil născut viu a crescut de la 6402 în anul 2010, majorându-se de la 01.2023 cu 864 lei ($10.068 + 864 = 10.932$ lei), atingând 10.932, față de anul 2022 și de la 1.01.2024 la 20000 de lei (vezi tabelul 3). Toți copiii de până la 2 ani vor continua să primească lunar o alocație de 1 000 de lei, indiferent de statutul părinților (asigurat/neasigurat social). Indemnizația lunară pentru îngrijirea primului copilul născut viu până la împlinirea vârstei de 2 ani, a persoanelor asigurate, în anul 2023 este de 5918,0 lei față de 1700 lei în anul 2010, iar a persoanelor neasigurate 1000 de lei, din octombrie, 2023 față de 400 lei în anul 2010.

Indemnizația lunară pentru îngrijirea primului copilul născut viu până la împlinirea vârstei de 3 ani, a persoanelor asigurate, în anul 2023 este de 3210,4 lei față de 675 lei în anul 2010.

Conform Regulamentului cu privire la modul de stabilire și plată a indemnizațiilor adresate familiilor cu copii, indemnizația unică la nașterea copilului se stabilește: pentru fiecare copil născut viu, inclusiv în cazul gemenilor sau al mai multor copii născuți dintr-o singură sarcină, în același cuantum; mamei, iar în cazul decesului ei – reprezentantului legal al copilului; cu condiția că copilul a fost înregistrat la subdiviziunea competentă a Agenției Servicii Publice; concediul paternal poate fi acordat integral sau divizat în până la 3 fracțiuni, pe parcursul primelor 12 luni de la nașterea copilului. O fracțiune de concediu va reprezenta cel puțin 5 zile calendaristice.

Potrivit proiectului, în 2024 vor fi acordate o serie de prestații sociale noi: indemnizația unică pentru perioada de încredințare a copilului adoptabil, indemnizația unică pentru copilul adoptat sau luat în plasament în serviciul de tutelă/curatelă, indemnizația pentru creșterea copilului cu vârsta mai mare de trei ani adoptat sau luat în plasament în serviciul de tutelă/curatelă. Cuantumul indemnizației unice pentru copilul adoptat sau luat în plasament în serviciul de tutelă/curatelă constituie 100% din baza de calcul. Baza de calcul al indemnizației o constituie venitul mediu lunar asigurat realizat în ultimele 12 luni calendaristice premergătoare lunii încuviințării adopției sau emiterii dispoziției de plasament al copilului în serviciul de tutelă/curatelă, venit din care, la data stabilirii indemnizației, au fost calculate și plătite contribuții de asigurări sociale.

Salariul mediu lunar pe economie este utilizat pentru a determina plafonul bazei de calcul a indemnizațiilor de asigurări sociale, venitul lunar asigurat al salariaților-rezidenți etc.

În temeiul Strategiei naționale de dezvoltare (SND) „Moldova Europeană 2030”, aprobată prin Legea nr.315/2022 (Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2022, nr.409-410, art.758), Guvernul Republicii Moldova a aprobat Planul național de dezvoltare pentru anii 2024-2026. Planul național de dezvoltare pentru anii 2024-2026 reprezintă principalul document care stabilește prioritățile de politici publice ale Guvernului pentru anii 2024 - 2026 înglobând setul de reforme, care vor contribui la realizarea celor 4 priorități stabilite în Planul Național „Construim Moldova Europeană”, și anume: 1.) Asigurarea păcii și securității; 2.) Dezvoltarea economică și crearea locurilor de muncă; 3) Modernizarea infrastructurii și îmbunătățirea condițiilor de viață în localitățile noastre; 4) Reforma justiției. În perioada 2024-2026, acțiunile de reformă proiectate vor contribui direct la modernizarea infrastructurilor, construcția și reabilitarea spitalelor și școlilor, la susținerea antreprenorilor în vederea sporirii exporturilor pe piața UE, la reformarea sistemului de asistență socială și a politicilor de ocupare a forței de muncă, la dezvoltarea serviciilor publice electronice, la dezvoltarea și extinderea suprafețelor împădurite, la îmbunătățirea serviciilor pentru diasporă și eliminarea corupției din instituțiile statului. Implementarea acțiunilor de reformă planificate în Plan vor contribui la realizarea următoarelor angajamente și obiective:



1. Creșterea veniturilor din surse durabile și atenuarea inegalităților;
2. Îmbunătățirea condițiilor de trai;
3. Garantarea educației relevante și de calitate pentru toți pe întreg parcursul vieții;
4. Ridicarea nivelului de cultură și de dezvoltare personal;
5. Îmbunătățirea stării de sănătate fizică și mintală a populației prin contribuția activă a unui sistem de sănătate modern și eficient, care răspunde nevoilor fiecărui individ;
6. Crearea unui sistem de protecție socială solid și incluziv;
7. Asigurarea unei guvernări eficiente, incluzive și transparente;
8. Edificarea unui sistem de justiție echitabil, incoruptibil și independent;
9. Promovarea unei societăți pașnice și sigure;
10. Asigurarea unui mediu sănătos și sigur[12].

În concluzie, necătând la distorsiunile cu care se confruntă Republica Moldova, Guvernul întreprinde diferite măsuri și acțiuni pentru a îmbunătăți bunăstarea populației, a menține pe cât e posibil volumul minim de bunuri și servicii, considerat a fi decent, normal, minimal.

Bibliografie:

1. Lupu Eduard. Evoluția economiei Republicii Moldova de la obținerea Independenței. Publicat: 27.08.2022. Disponibil: <https://bani.md/evolutia-economiei-republicii-moldova-de-la-obtinerea-independentei/>
2. Moldova a încheiat anul 2022 cu o inflație record de 30,24%. Articol publicat la 11.01.2023. Disponibil: <https://www.infotag.md/populis-ru/304000/>
3. Legea Republicii Moldova nr. 289 din 22-07-2004 privind indemnizațiile pentru incapacitate temporară de muncă și alte prestații de asigurări sociale. https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=121303&lang=ro
4. Legea Republicii Moldova nr. 241 din 31.07.2023 pentru modificarea unor acte normative, Publicat în Monitorul Oficial nr. 318-321 art. 564 https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=138657&lang=ro
5. Politica socială are ca produs modern statul bunăstării sociale, referitoare la condițiile de viață ale populației atât pe termen scurt, cât și cu deschideri de perspectivă. <https://www.voceauropei.com/ce-inseamna-bunastare.html>
6. Străjescu Carolina. În decembrie 2023, inflația a constituit 4,2% față de aceeași perioadă a anului 2022. Publicat 11.01.2024. Disponibil: <https://moldova1.md/p/22831/in-decembrie-2023-inflatia-a-constituit-4-2-fata-de-aceeasi-perioada-a-anului-2022>
7. https://ro.wikipedia.org/wiki/Stat_social
8. <https://mded.gov.md/wp-content/uploads/2023/06/Raport-lunar-2023-04.pdf> Vizualizat la
9. <https://newsmaker.md/ro/salarii-impozite-credite-pensii-ipoteca-roaming-ce-se-va-schimba-pentru-locuitorii-moldovei-din-1-ianuarie-2024/>
10. <https://evz.ro/puterea-cumparare-republica-moldova-venituri.html>
11. <https://mded.gov.md/wp-content/uploads/2023/06/Raport-lunar-2023-04.pdf>
12. https://mfa.gov.md/sites/default/files/advpage_docs/nu-1019-cs-2023.pdf



CZU 37.016:745/749

<https://orcid.org/0009-0006-2224-0859>

OKUL DIŐI EĐİTİMDE STEM EĐİTİM ÖRNEĐİ – MANDALA SANATI

Aydın Emine

Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi Geleneksel Türk Sanatları Bölümü
Bilim Üsküdar - Tasarım Eđitmeni
İstanbul, Türkiye
e-mail: aydinemine4@gmail.com
orcid id: 0009-0006-2224-0859

Abstract. Mandala art is drawings made in a circular pattern, starting from the center and expanding. They learn the patterns and techniques used in mandala art. Students associate the concepts of symmetry and pattern used in mathematics with art and create their own mandala patterns under the guidance of the teacher. They express the emotions felt by colors. They understand that mandala art can be created using different materials.

Keywords: Unschooling Learning, 5E Lesson Plan, Mandala, Symmetry, Pattern.

Mandala Atölyesi Ders Planı

Yaş Grubu: 9-14 Yaş

Konu: Mandala

Süre: 1 Saat

Hazır Bulunuşluk: Öğrenciler desen çizmeyi bilir.

BECERİLER:

Tahmin etme, Sunum, Sorgulama, Uygulama, Açıklama

ÇALIŐMANIN AMACI:

Bu çalışma sanat atölyelerinin, eğitimde farklı disiplinlerin kesiştiđi bir alan olarak kullanıldığında sanatın matematikteki örüntü ve simetri kavramı ile etkisi araştırılmıőtır.

KAZANIMLAR:

Mandala çizimini öğrenir.

- Örüntü ve simetri kavramlarını bilir.
- Matematik ve sanatı ilişkilendirebilir.
- Psikomotor becerileri gelişir.
- Renklerin kendine hissettiklerini açıklar.
- Kendi özgün tasarımını oluşturur.

ATÖLYE HAZIRLIK LİSTESİ

- Eđitmen derste kullanılacak pergel, cetvel, gönye ve boyaları önceden hazırlar.
- Bilgisayar ve projeksiyon vb. donanımları hazırlanır.

DERS MATERYALLERİ :

Malzeme	Adedi	Malzeme	Adedi
Resim Kađıdı	20 adet	Cetvel	20 adet
Kurşun kalem	20 adet	Pergel	20 adet
Keçeli kalem	20 adet	Gönye	20 adet

GENEL BAKIŞ

Genel Bakış bölümü eğitime dersin tüm akışı hakkında bilgi veren alandır. Derse ilişkin önemli adımlar burada ifade edilir.

1)Harekete Geç: Mandalanın ne olduğu, neden yuvarlak olduğu ve mandalının anlamı hakkında sorular sorulur.

2)Keşfet: Öğrenciler örüntü ve simetrisinin ne olduğunu öğrenir. Mandala desenlerini ve tekniklerini öğrenir. Renklerin onlarda hissettikleri duygular üzerine konuşulur.

3)Üret: Öğrenciler eğitmen rehberliğinde cetvel, gönye ve pergel kullanarak mandala şablonunu ve desenlerini oluşturup renklendirirler.

4)İlerlet: Mandala sanatını farklı malzemeler kullanarak da oluşturabileceğini ve günlük yaşamda nerelerde görebileceğini öğrenir.

5)Değerlendir: Öğrencilerin eserine bir isim vermeleri ve kendilerini değerlendirmeleri istenir.

UYGULAMA

1.ADIM: HAREKETE GEÇ

Öğretmen mandala görselleri göstererek eğitime başlar. Görseldeki desenleri daha önce görüp görmedikleri hakkında sorular sorulur.



Öğrencilerin görüşleri alındıktan sonra aşağıdaki sorular sorulur:

SORULAR:

- Mandala nedir?
- Mandala neden yuvarlaktır?
- Mandalanın bir anlamı var mıdır?

BİLGİ:

Mandala:

Mandala sanatı, on bin yıllık geçmişe sahiptir. Hint kültürüne sahip olduğu düşünülen mandala meditasyon ve metafizik amacıyla kullanılmıştır. Mandala, Sanskritçe “büyülü daire” anlamına gelen bir kelimedir. Mandalalar genellikle karışımına daire şeklinde çıkmaktadır ama kare, kalp, dikdörtgen ve hayvan şekillerinde olan mandalalar da bulunmaktadır. Merkezden başlayarak genişleyen daire şeklinde bir düzen ile ilerleyerek yapılan çizimlerdir. Mandalayı hayat çemberi anlamına da gelmektedir. Mandala desenleri sonsuzluğa giden bir yol haritası gibi düşünebiliriz. Evren, dünya, güneş, ay, çiçekler ve doğadaki pek çok şey yuvarlaktır. Örneğin göz bebeklerimizin yuvarlak olmasının nedeni, görüş alanımızın genişlemesi içindir. Mandalalar hayatımızın gelişen süreçlerini simgeler. İçten dışa doğru yuvarlak olarak büyümesi, kendimizi, hayatımızı, yaşadığımız dünyayı değiştirme potansiyelimizin de büyümesi anlamına gelir.

“Jung bir psikanalist olarak mandalalar üzerine çok çalışmış ve mandalaları bireyin kendini tanıması ve geliştirmesi için bir araç olarak görmüştür.”

Mandala desenleri incelendiğinde simetrik bir düzen içinde ilerlendiği görülmektedir.

40.000 yıl önce yapılmış olduğu düşünülen bazı mağara resimlerinde de mandala benzeri şekillere rastlamak mümkün. Batı Tibet'teki Khartse Vadisi'nde bulunan kalıntılarda mandala çizimleri içeren duvar ve tavan boyamaları dikkat çekiyor.



1.ADIM: KEŞFET

Öğretmen Eğitimci, mandala hakkında bilgi sahibi olan sınıfa, bu bilgiler doğrultusunda mandala çizerken nelere dikkat etmesi gerektiğini ifade eder. Derse sorgulama ile devam edilir.

SORULAR:

- Mandala çizerken nelere dikkat etmeliyiz?
- Görseldeki mandala desenleri düzenli bir şekilde mi ilerliyor?
- Simetri ve örüntü nedir?

BİLGİ:

Mandala çizerken simetri veya örüntü olmasına dikkat etmeliyiz.

Simetri: Eksen olarak alınan bir doğrudan, benzer noktaları karşılıklı olarak eşit uzaklıkta bulunan iki benzer parçanın birbirine göre durumu. Örneğin herhangi bir cismin ortasından çizgi çektiğimizde her iki taraf da birbirinin aynısıysa buna simetri deriz. Mesela elimizde bir daire şeklinde bir desen olsun. Bu dairenin tam ortasından bir çizgi çektiğimizde bu daireyi iki eşit parçaya bölmüş oluruz.

Örüntü: Belli bir kurala göre devam eden sayı ya da şekil dizisidir. Örneğin kare – üçgen – kare – üçgen veya mavi – mavi – sarı – sarı – mavi - mavi gibi bir düzen içinde ilerlemeli.

SORULAR:

- Mandala tekniğinin desenleri neler olabilir?
- Mandala teknikleri nelerdir?

BİLGİ:

Mandala desenleri incelenmeden önce öğrencilerin fikirleri dinlenir.

Beklenen cevaplar: güneş, ay, yıldız, gezegen, çiçek, ağaç, daire vb.



Mandala desen örnekleri:

Bu kalıpları kullanmadan da mandala oluşturabiliriz. Tamamen kişinin hayal gücü ve yaratıcılığına kalmıştır.

Mandala Boyama Teknikleri:

- 1.Kuru boya ile boyama tekniği
- 2.Marker ve keçeli kalem ile boyama tekniği
- 3.Simli boyalarla boyama tekniği
- 4.Nokta boyama tekniği

SORU:

- Renklerin anlamları var mıdır?
- Mavi renk size ne hissettiriyor?
- Hangi renk hangi anlamla bütünleşiyor?

BİLGİ:

Doğanın renkleri bu sanatta karşımıza çıkıyor.

Mandala yaparken her rengin bir anlamı vardır.

Picasso arkadaşımı kaybettiği dönemde resimlerinde mavi ve tonlarını kullanmıştı. Mavi renk ona hüznü çağırıyordu. Ama mavi renk bana deniz ve gökyüzünü çağırıyor için huzurlu hissettiriyor. Öğrencilere mavi rengin onlarda ne hissettirdiğini düşünmeleri ve kendilerini ifade etmeleri istenir.

Aşağıdaki renklerin anlamları öğrencilere söylenir ama Picasso örneğinde olduğu gibi herkesin her renkte farklı şeyler de hissedebileceği belirtilir. Öğrenciler mandala desenlerini boyarken kendi hissettikleri renkleri kullanmalarını ifade edilir.

Renkler ve anlamları:

Beyaz: saflık, aydınlık, temizlik ve mükemmeliyet

Mavi: sevinç, huzur, mutluluk ve barış

Yeşil: umut, doğa, büyüme ve dengeli olmayı

Kırmızı: sevgi, tutku

Sarı: Işık, güneş, neşe ve dostluğu

Turuncu: Enerji, dinamizm, hırs ve şefkati

3.ADIM: ÜRET

Öğrenciler eğitmen eşliğinde yönergeleri takip ederek mandala desenlerini oluşturup renklendirirler. Mandala desenlerinin oluşturulmasında cetvel, pergel gibi temel geometrik çizim araçları kullanılmaktadır.

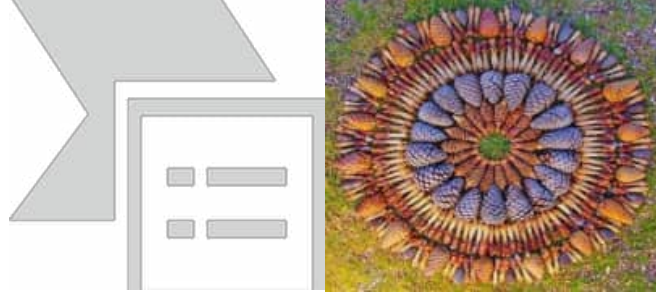
- Mandala çizmeye merkezden başlanır.
 - Merkezden başlayarak daireler halinde genişleyerek devam edilir.
 - Kağıdımızın tam orta noktası belirlenir ve cetvel yardımıyla artı şeklinde çizilir.
 - Mandala yapımı için pergele ihtiyacımız vardır, pergel yardımı ile istediğimiz büyüklükte daireler çizilir.
 - Daireyi eşit parçalara ayırırız. Kişinin isteğine göre parçalar eşit de olmayabilir.
 - Ayırdığımız eşit parçaları tam karşı noktalarından gelecek şekilde birleştiririz.
 - Yine pergel yardımıyla istediğimiz genişlikte ve sayıda daireler çizmeye devam edilir.
 - Yay şeklinde küçük motifler yaparak başlanır.
 - Öncelikle kurşun kalem kullanılır sonra rapido kalem yada renkli kalemler ile üstünden geçilir.
 - Kurşun kalem kullanırsak hatalarımızı yada beğenmediğimiz yerleri silebiliriz.
 - Çizilen daireler genişlikleri tamamen çizen kişinin zevkine göre ayarlanmaktadır.
- Mandalanın kuralı yoktur, yaratıcılık ve hayal gücüne göre değişir.
- İstedğimiz renkleri kullanabiliriz, sadece siyah-beyaz mandala da yapabiliriz.



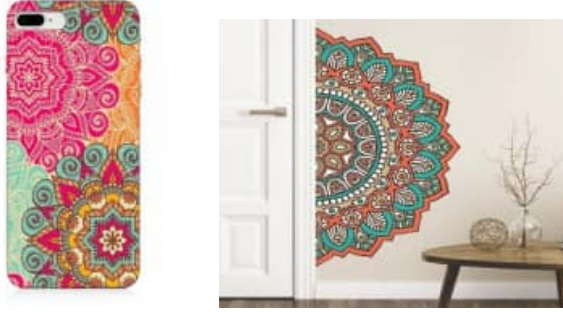
4. ADIM: İLERLET

Öğretmen öğrencilere şu soruyu sorar: Sahile veya ormana yürüyüşe gittim yanımda kalem, kağıt ve boyalarım yok ama mandala oluşturmak istiyorum. Resim malzemelerim olmadan mandala oluşturabilir miyim?

Farklı malzemeler kullanarak oluşturulan mandala örnekleri:



Günlük hayatta mandala desenlerini nerelerde görebiliriz:



Dijital sanatta mandala:



Adobe ve çeşitli dijital programlarda simetri olarak mandalayı daha hızlı oluşturabiliriz.

5. ADIM: DEĞERLENDİR

Öğrenciler çalışmalarını tamamladıktan sonra sınıfta diğer arkadaşlarına çalışmalarını sunmaları istenir. Hangi desenleri ve renkleri kullandığını ifade eder. Mandala çizmenin hissettirdiği duyguları ifade eder.

ÖNERİLER VE GELECEKTEKİ ARAŞTIRMALAR

Bu çalışma, gelecekte daha geniş bir çerçevede incelenebilecek farklı araştırma sorusunu gündeme getirebilir. Örneğin, Mandala sanatının sadece sanat ve matematikle sınırlı olduğu yoksa tarihsel, kültürel ve toplumsal bağlamda nasıl bir anlam taşıdığı atölye ortamında daha fazla araştırılabilir. Görsel sanatlar eğitiminde matematikğin önem bir yere olduğu ve farklı sanatlarda matematikğin kullanımı. Gelecekteki araştırmalar bu konular hakkında yapılabilir.

Eğitimde farklı mandala teknikleri ve farklı malzemeler denenebilir. Eğitim daha uzun süreli olabilir.

Kaynakça:

1. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/347163>
2. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1695605>



CZU 338.43

<https://orcid.org/0009-0002-8053-6990>

<https://orcid.org/0009-0000-7903-4665>

IDENTIFICAREA NIVELULUI DEȚINERII COMPETENȚEI EVALUATIVE DE CĂTRE PEDAGOGI

Chindriș Claudiu

profesor, Colegiul National Pedagogic „Regele Ferdinand” din Sighetul Marmatiei
Maramures, România
doctorand

Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău, RM
e-mail: clauchindris2004@gmail.com

orcid id: 0009-0002-8053-6990

Chindriș Liliana Felicia

profesoară, Colegiul National Pedagogic „Regele Ferdinand” din Sighetul Marmatiei
Maramures, Romania
doctorandă

Universitatea Pedagogică de Stat Ion Creangă, Chișinău, RM
e-mail: lilianachindris@yahoo.com

orcid id: 0009-0000-7903-4665

Abstract. This study underscores the crucial need to assess educators' evaluative competence in today's educational milieu. Beyond ensuring quality education and adaptability, this competency enhances teaching effectiveness and supports continuous professional development. It instills confidence in the educational system, serving as a tool for institutional performance evaluation. The definition of evaluative competence highlights its multifaceted nature, enabling educators to tailor their practices for ongoing educational enhancements.

Keywords: Evaluative Competence, Educational Quality, Professional Development, Institutional Performance, Adaptability in Education

Identificarea nivelului deținerii competenței evaluative de către pedagogi în mediul educațional actual reprezintă o prioritate esențială din diverse considerente:

1. Asigurarea Calității Educației:

- Evaluarea competențelor pedagogilor servește ca instrument crucial pentru garantarea calității învățământului. Pedagogii bine pregătiți și competenți în domeniul evaluării pot influența pozitiv procesul de învățare al elevilor, contribuind astfel la îmbunătățirea performanțelor academice și a rezultatelor obținute.

2. Adaptarea la Schimbările Educaționale:

- Mediul educațional în continuă evoluție impune necesitatea adaptării constante a pedagogilor la noile tehnologii, metode și abordări didactice. Identificarea nivelului de competență evaluativă este esențială pentru evaluarea capacității pedagogilor de a se adapta și de a-și îmbunătăți practicile în acest context dinamic.

3. Eficiența Procesului de Învățare:

- Pedagogii cu o competență evaluativă dezvoltată pot identifica eficient nevoile individuale ale elevilor și pot ajusta strategiile didactice pentru a sprijini și îmbunătăți procesul de învățare. Aceasta contribuie semnificativ la creșterea eficienței în cadrul procesului de predare-învățare.

4. Autoreflexie și Dezvoltare Profesională:

- Evaluarea proprie a competențelor evaluative oferă pedagogilor oportunitatea de autoreflexie și autoevaluare. Această introspecție este esențială pentru dezvoltarea profesională continuă,



permițându-le pedagogilor să identifice punctele forte și să identifice domeniile care necesită îmbunătățiri.

5. **Încrederea în Sistemul Educațional:**

- O evaluare riguroasă a competențelor pedagogilor consolidează încrederea în sistemul educațional. Părinții, elevii și comunitatea în general depun încredere într-un sistem în care pedagogii sunt bine pregătiți și evaluați în mod continuu în ceea ce privește abilitățile lor evaluative.

6. **Evaluarea Performanței Instituționale:**

- Nivelul deținerii competenței evaluative oferă indicii importante privind performanța instituțională. Instituțiile de învățământ pot utiliza aceste date pentru a identifica atât zonele de forță, cât și cele care necesită îmbunătățiri în cadrul întregii organizații.

Prin identificarea și evaluarea competențelor evaluative ale pedagogilor, mediul educațional poate progresa către o calitate superioară a învățământului, oferind elevilor experiențe educaționale mai eficiente și adaptate nevoilor individuale.

Definirea competenței evaluative în contextul pedagogic:

Competența evaluativă în context pedagogic reprezintă abilitatea pedagogilor de a planifica, implementa și evalua procesul de învățare al elevilor într-un mod eficient și eficace. Aceasta implică o înțelegere profundă a obiectivelor educaționale, a strategiilor didactice adecvate și a metodelor de evaluare care să măsoare precis progresele elevilor.

Competența evaluativă nu se rezumă doar la cunoașterea tehnicilor de evaluare, ci include și capacitatea de a interpreta rezultatele și de a lua decizii informate pentru a îmbunătăți procesul de predare-învățare. Pedagogii cu o competență evaluativă dezvoltată sunt capabili să-și ajusteze practicile în funcție de nevoile individuale ale elevilor și să ofere feedback constructiv, contribuind astfel la îmbunătățirea continuă a procesului educațional.

Modul în care se aplică la nivelul pedagogilor:

1. **Proiectarea Evaluării:** Capacitatea de a proiecta și implementa strategii de evaluare care să reflecte obiectivele educaționale și să ofere o imagine cuprinzătoare a înțelegerii elevilor.

2. **Analiza și Interpretarea Datelor:** Abilitatea de a analiza rezultatele evaluărilor și de a interpreta datele pentru a identifica nevoile și punctele forte ale elevilor.

3. **Feedback și Comunicare:** Capacitatea de a oferi feedback constructiv elevilor și de a comunica eficient rezultatele evaluărilor părinților sau colegilor de echipă didactică.

4. **Adaptabilitate la Diversitate:** Abilitatea de a adapta metodele de evaluare la diversitatea nevoilor și stilurilor de învățare ale elevilor.

5. **Dezvoltarea Continuă:** Capacitatea de a căuta și de a participa la oportunități de dezvoltare profesională care să îmbunătățească abilitățile evaluative.

Aspecte cheie ale evaluării competenței pedagogice:

Pedagogii trebuie să fie conștienți de contextul educațional în care activează, inclusiv resursele disponibile, nevoile elevilor și obiectivele educaționale. Definirea clară a obiectivelor educaționale și aliniată cu programele școlare. Utilizarea diverselor metode de evaluare, cum ar fi teste scrise, proiecte, prezentări orale, pentru a măsura în mod cuprinzător cunoștințele și abilitățile elevilor. Feedback Constructiv: Oferirea unui feedback specific și constructiv, concentrat nu doar pe rezultatele finale, ci și pe procesul de învățare. Capacitatea de a se adapta la schimbările în contextul educațional și la nevoile individuale ale elevilor. Practica regulată a autoevaluării și angajarea în activități de dezvoltare profesională pentru îmbunătățirea continuă a abilităților evaluative.

Metode de identificare a nivelului deținerii competenței evaluative:

1. **Autoevaluare și Portofoliu Profesional:** Pedagogii pot utiliza autoevaluarea pentru a reflecta asupra propriei competențe evaluative. Un portofoliu profesional poate include exemple concrete de proiecte de evaluare, feedback oferit elevilor și planificare a lecțiilor.

2. **Evaluări de Performanță în Clasă:** Observațiile de clasă efectuate de supervizori sau colegi pot oferi o imagine detaliată asupra modului în care pedagogii aplică abilitățile evaluative în practică.



3. **Sondaje și Chestionare de Autoevaluare:** Pedagogii pot completa sondaje și chestionare care abordează specific competențele evaluative. Aceste instrumente pot fi concepute pentru a evalua cunoștințele, abilitățile și atitudinile pedagogilor față de procesul de evaluare.

4. **Grupuri de Discuție și Colaborare Profesională:** Participarea la grupuri de discuție și colaborarea cu colegii pot oferi oportunități de a împărtăși experiențe și de a obține feedback din partea altor profesioniști în domeniul educației.

5. **Analiza Rezultatelor Evaluărilor Elevilor:** Evaluarea rezultatelor elevilor în cadrul anumitor evaluări standardizate sau a proiectelor poate oferi indicii asupra eficacității abilităților evaluative ale pedagogilor.

6. **Studiile de Caz:** Investigarea studiilor de caz relevante poate oferi exemple concrete privind modul în care pedagogii au aplicat competențele evaluative pentru a îmbunătăți procesul de predare-învățare.

7. **Feedback de la Elevi și Părinți:** Colectarea feedback-ului de la elevi și părinți poate oferi o perspectivă valoroasă asupra modului în care pedagogii comunică și aplică evaluarea în practică.

8. **Formare Continuă și Participare la Ateliere:** Implicarea în programe de formare continuă și participarea la ateliere privind evaluarea pot oferi pedagogilor noi cunoștințe și abilități evaluative.

9. **Indicatori de Performanță în Planuri de Dezvoltare Profesională:** Integrearea competențelor evaluative în planurile individuale de dezvoltare profesională poate servi ca un cadru formal pentru a identifica și îmbunătăți competențele necesare.

10. **Instrumente Online pentru Autoevaluare:** Utilizarea instrumentelor online specializate pentru autoevaluare și evaluarea competențelor pedagogilor poate oferi o abordare structurată și cu feedback detaliat.

Aceste metode pot fi combinate sau adaptate în funcție de contextul și obiectivele specifice ale evaluării competenței evaluative a pedagogilor.

Factori care influențează nivelul deținerii competenței evaluative:

1. **Experiența Pedagogică:** Pedagogii cu o experiență mai bogată pot dezvolta o competență evaluativă mai pronunțată, având o înțelegere mai profundă a nevoilor elevilor și a strategiilor de evaluare eficiente.

2. **Motivația și Atitudinea Față de Învățare:** Atitudinea pozitivă și motivația pentru dezvoltarea continuă pot contribui la eforturile de a îmbunătăți competența evaluativă.

3. **Autoevaluare și Reflexie Continuă:** Capacitatea pedagogilor de a se autoevalua și de a reflecta în mod regulat asupra propriilor practici influențează evoluția competenței evaluative.

4. **Cunoștințe Teoretice și Pedagogice:** O bază solidă de cunoștințe teoretice și pedagogice în domeniul evaluării contribuie la dezvoltarea competenței evaluative.

5. **Abilități Comunicative:** Abilitățile bune de comunicare, inclusiv capacitatea de a oferi feedback clar și constructiv, influențează modul în care se desfășoară procesul de evaluare.

6. **Resurse Disponibile:** Accesul la resurse adecvate, cum ar fi materiale de învățare, tehnologii, și training, poate sprijini dezvoltarea competenței evaluative.

7. **Cultură Organizațională:** Cultura școlară și suportul organizațional pot influența gradul de priorizare a evaluării și dezvoltării competenței evaluative.

8. **Diversitatea Elevilor:** Factori precum diversitatea culturală și individuală a elevilor pot influența modul în care pedagogii abordează și implementează evaluarea.

Linii directe și recomandări pentru îmbunătățirea competenței evaluative la nivelul întregului sistem educațional:

1. **Dezvoltarea Continuă Obligatorie:** Implementarea unor programe de formare continuă obligatorii pentru pedagogi, axate pe tehnici de evaluare moderne și adaptate la nevoile specifice ale elevilor și ale comunității școlare.

2. **Cultură de Feedback și Reflecție:** Promovarea unei culturi instituționale care încurajează feedback-ul deschis și reflexia continuă asupra practicilor evaluative.



3. **Implementarea Sistemelor de Mentorat și Coaching:** Sistemele structurate de mentorat și coaching pot oferi suport individualizat pentru pedagogi, promovând împărtășirea experiențelor și îmbunătățirea continuă a competențelor evaluative.

4. **Utilizarea Tehnologiilor Educaționale:** Integrarea tehnologiilor educaționale pentru a sprijini procesul de evaluare, inclusiv instrumente online pentru colectarea și analiza datelor.

5. **Încurajarea Colaborării între Pedagogi:** Promovarea colaborării și schimbului de bune practici între pedagogi, inclusiv prin organizarea de ateliere și sesiuni de colaborare.

6. **Evaluarea și Actualizarea Programelor de Formare Inițială a Pedagogilor:** Revizuirea și actualizarea continuă a programelor de formare inițială a pedagogilor pentru a se asigura că acestea includ strategii și tehnici moderne de evaluare.

7. **Conectarea cu Comunitatea Școlară și Părinții:** Implicarea părinților și comunității în procesul de evaluare pentru a asigura transparența și pentru a încorpora diferite perspective în evaluarea competențelor pedagogilor.

Aceste linii directoare și recomandări ar trebui adaptate la specificul fiecărui sistem educațional și implementate într-un mod integrat pentru a sprijini dezvoltarea competenței evaluative la nivel larg.

Concluzii și Direcții Viitoare:

1. **Importanța Competenței Evaluative:** Sublinierea importanței competenței evaluative în contextul pedagogic, evidențiindu-i rolul esențial în furnizarea unui proces educațional eficient și eficace.

2. **Impactul Asupra Performanței Elevilor:** Sublinierea legăturii strânse dintre competența evaluativă a pedagogilor și performanța academică și dezvoltarea generală a elevilor.

3. **Necesitatea Dezvoltării Profesionale Continue:** Recunoasterea necesității continue de dezvoltare profesională pentru pedagogi, cu accent pe competențele evaluative, pentru a asigura răspunsul adecvat la schimbările din domeniul educațional.

4. **Rolul Tehnologiilor Educaționale:** Integrarea tehnologiilor educaționale a fost evidențiată ca un factor crucial în îmbunătățirea procesului de evaluare, oferind instrumente moderne și eficiente.

5. **Parteneriate și Colaborare:** Parteneriatele între instituții de învățământ, organizații non-guvernamentale și comunitatea școlară au fost recunoscute ca o modalitate eficientă de a susține dezvoltarea competențelor evaluative la nivelul întregii comunități educaționale.

6. **Continuarea Dialogului:** Sublinierea importanței continuării dialogului și colaborării între diferite părți interesate pentru a dezvolta și implementa strategii eficiente de evaluare a competențelor pedagogilor.

7. **Adaptabilitatea la Schimbare:** Evidențierea necesității adaptabilității la schimbare în cadrul sistemelor educaționale, pentru a răspunde la noile provocări și oportunități.

Prin evaluarea și îmbunătățirea competențelor evaluative ale pedagogilor, comunitatea educațională poate crea un mediu propice învățării și dezvoltării elevilor, contribuind la formarea unei generații bine pregătite pentru provocările viitorului.

Bibliografie:

1. "Assessing Teacher Competency" de Sara C. Bicard și Laura M. S. Hathaway
2. Stronge, J. H. (2007). "Evaluating Teacher Effectiveness."
3. Airasian, P. (2011). "Classroom Assessment: Concepts and Applications."
4. Danielson, C. (2009). "Talk About Teaching! Leading Professional Conversations."
5. Marzano, R. J. (2009). "Designing & Teaching Learning Goals & Objectives."
6. Guskey, T. R. (2002). "Professional Development and Teacher Change."
7. Brookhart, S. M. (2013). "How to Assess Higher-Order Thinking Skills in Your Classroom."
8. Darling-Hammond, L., & Sykes, G. (2003). "Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the 'highly qualified teacher' challenge." *Educational Policy*, 17(3), 353-377.
9. Danielson, C. (2009). "Talk About Teaching! Leading Professional Conversations."



10. Ministerul Educației al României. (2022). "Standardele profesionale ale personalului didactic."
11. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). "The Power of Feedback". *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.
12. Marzano, R. J. (2010). "Formative Assessment & Standards-Based Grading". Solution Tree Press.
13. Guskey, T. R. (2009). "Closing the Knowledge Gap on Effective Professional Development". *Phi Delta Kappan*, 90(8), 528-533.
14. Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). "Professional Capital: Transforming Teaching in Every School". Teachers College Press.
15. Brookhart, S. M. (2013). "How to Give Effective Feedback to Your Students". ASCD.
16. Danielson, C. (2013). "The Framework for Teaching Evaluation Instrument". ASCD.
17. Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). "Seven strong claims about successful school leadership". *School Leadership & Management*, 28(1), 27-42.
18. Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). "Research Review / Teacher Learning: What Matters?" *Educational Leadership*, 66(5), 46-53.
19. Fullan, M. (2016). "The Principal: Three Keys to Maximizing Impact." John Wiley & Sons.
20. Guskey, T. R. (2000). "Evaluating Professional Development." Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
21. Hattie, J., & Yates, G. (2013). "Visible Learning and the Science of How We Learn." Routledge.
22. Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). "The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research." *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
23. Darling-Hammond, L. (2017). "Teacher Education around the World: What Can We Learn from International Practice?". *European Journal of Teacher Education*, 40(3), 291-309.
24. Fullan, M. (2013). "The Principal: Three Keys to Maximizing Impact". John Wiley & Sons.
25. Guskey, T. R. (2009). "Closing the Knowledge Gap on Effective Professional Development". *Phi Delta Kappan*, 90(8), 528-533.
26. Hattie, J., & Timperley, H. (2007). "The Power of Feedback". *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112.

CZU 376

<https://orcid.org/0000-0002-6090-8956>

<https://orcid.org/0000-0002-6490-9577>

SOFT-URI EDUCATIONALE ÎN TERAPIA LOGOPEDICĂ A ELEVILOR CU DEFICIENȚĂ DE INTELECT

Crișan Elena

profesor logoped

Școala Gimnazială Specială

"Constantin Păunescu"

Tecuci, jud. Galați, România

e-mail: elena81crisan@gmail.com

orcid id: 0000-0002-6090-8956

Stratan Valentina

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

UPSC „Ion Creangă”, mun. Chișinău, RM

e-mail: vstratanmd@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-6490-9577



Abstract. For both students and teachers, the educational software meets recent needs related to the development of the human potential, the reinforcement of new types of information processing and innovative ways to achieve specific therapies. Besides facilitating a wide range of educational activities, they help deficient children to play an active role in the learning process and to reach their maximum development potential. The teacher's intervention cannot be replaced by the computer, but the teacher with dedicated educational software can improve the basic schooling skills of children with learning difficulties. Performing computer-assisted therapeutic activities in the form of games constantly maintains the child's interest and adds flexibility to the therapeutic approach. In moments like this, they feel free from the constraints of the classical, traditional educational act.

Keywords. Educational software, language disorder therapy, intellectual disability, therapeutic behavior.

Soft-urile educaționale reprezintă pentru elevi și profesori o modalitate de satisfacere a unor nevoi recente legate de dezvoltarea potențialului uman, de consolidarea unor noi tipuri de procesare a informației și a unor modalități inedite de realizare a terapiei specifice.

Acestea, pe lângă faptul că facilitează o gamă largă de activități educaționale, îi ajută pe copiii cu deficiențe să aibă un rol activ în procesul de învățare și să își atingă potențialul maxim de dezvoltare. Intervenția profesorului nu poate fi înlocuită de calculator, dar profesorul cu ajutorul soft-urilor educaționale dedicate poate îmbunătăți abilitățile școlare de bază a copiilor cu dificultăți de învățare. Procesele terapeutice desfășurate în școală de către cei trei actori implicați (terapeut, copil, familie) beneficiază în acest caz de aportul unui valoros instrument pe care îl reprezintă calculatorul, acesta contribuind la succesul demersului terapeutic. Copiii cu capacitate cognitivă scăzută rețin mai ușor informația care îi interesează. Desfășurarea activității terapeutice asistate de calculator sub forma unor jocuri menține constant interesul copilului și adaugă o flexibilitate sporită demersului terapeutic.

Aceasta necesită din partea copilului doar un minim efort de familiarizare cu componentele de bază ale calculatorului (tastatură, monitor, mouse, soft, alte device-uri). În astfel de momente ei se simt liberi de constrângerile actului educațional clasic, tradițional.

Sub o atență supraveghere a adultului calculatorul poate deveni o unealtă foarte utilă în actul terapeutic și educațional al copilului cu C.E.S., indiferent de deficiențele acestuia (senzoriale, motrice, dificultăți de învățare).

Găsim în lucrările de cercetare ale lui O. Istrate faptul că noile tehnologii ale informației și comunicării schimbă pozitiv perspectiva asupra practicii educaționale, introducerea acestora fiind considerată o prioritate națională, un factor important la sfârșit de secol XX [1].

Utilizarea echipamentelor tehnologice în logopedie reprezintă o adevărată provocare pentru logopezii actului terapeutic și anume: profesorul psihopedagog, care are ocazia de a-și forma și/ sau extinde bagajul de competențe digitale și de a-și crea un demers corectiv- terapeutic - recuperator atractiv și diversificat sub aspect metodologic; elevul din terapie care descoperă în tehnologie un adevărat "coleg", un ofertă tentantă ce-l poate motiva chiar și intrinsec.

Integrarea secvențelor de învățare în terapia asistată de computer în traseul de corectare logopedic are drept consecință eficientizarea acestui act terapeutic prin crearea premiselor unei învățări afectiv-motivaționale. Practica logopedică a arătat că toți copiii pot folosi unul dintre dispozitivele tehnologice, indiferent de natura deficienței lor și că soft-urile educative constituie un potențial suport de învățare/terapie pentru orice copil [ibidem].

Puterea de implicare a tehnologiilor informației și comunicării privind ameliorarea instruirii și pentru eficientizarea învățării este mare, însă aprofundarea și rezultatele favorabile depline în educație depinde de gradul în care logopedul este pregătit să le integreze, de resursele tehnologice disponibile, de capacitatea și deschiderea întregii echipe de cadre didactice. De ceva vreme este cunoscută necesitatea instruirii asistată de calculator, aceasta fiind înțeleasă ca un răspuns social la cererea crescândă de educație, la nevoia de diversificare și sofisticare a ofertelor și instituțiilor de formare. Utilizarea învățării asistate de calculator sau a diferitelor softuri educaționale atrage după sine adaptabilitatea informațiilor științifice la nevoile/ particularitățile psiho-fizice ale copiilor, adaptarea



materialului de studiat într-o abilitate crescută, stimularea motivației pentru învățare prin prezența componentei ilariantice sau oferirea sentimentului de confort pentru elevi în general, și pentru cei cu deficiențe, cu precădere [3].

O afirmație a lui Mary Pat Radabaugh este adesea citată de specialiști în discuții cu referire la utilizarea softurilor educaționale în educație, ilustrează importanța acestora în viața persoanelor cu deficiențe: “Pentru majoritatea oamenilor, tehnologia face lucrurile mai ușor. Pentru persoanele cu dizabilități, tehnologia face lucrurile posibile”. În cadrul orei de terapie logopedică, se poate favoriza utilizarea mesajelor instantane, similare comunicării prin chat room prin care, elevii pot să comunice între ei și în timpul liber. Se demonstrează importanța valorificării la maximum a mijloacelor moderne de instruire în programul de terapie, condiție pentru obținerea de rezultate benefice în terapie. În procesul de pregătire al predării, TIC poate îndeplini o serie de funcții: poate avea rol în comunicare, pentru a oferi informații – prin intermediul creării de documente, poate avea rol în trezirea curiozității și întărirea competențelor intelectuale sau în organizare, evaluare și aplicații practice (experimente virtuale, simulări)

Interesant este faptul că profesorul logoped își folosește achizițiile, informațiile, cunoștințele metodologice pentru a obține materiale didactice deosebite, ilustrări ale unor activități educative și extracurriculare reușite – pentru a motiva elevii și părinții acestora, devenind astfel, un creator de produse educaționale individualizate, raportate la nevoile concrete ale elevilor, la posibilitățile lor de înțelegere, determinate de vârsta, intelect, ritm de învățare, tipul și gravitatea tulburării de limbaj, etc [1].

La elevii cu nevoi speciale, în acest caz cu deficiențe de intelect, de la formele ușoare și medii, la cele accentuate, profunde (autism, sindrom Down, ADHD, etc.) este necesară asigurarea unui act perceptiv de calitate în vederea formării unor reprezentări temeinice, prin utilizarea unui material intuitiv prezentat într-un context cât mai simplu și însoțit de o explicație verbală accesibilă [2].

Softul pedagogic/educational reprezintă un program informatizat, proiectat special pentru rezolvarea unor sarcini sau probleme didactice/educative prin valorificarea tehnologiilor specifice instruirii asistate de calculator, pe lângă adaptarea curriculară, sprijin individual, sau integrarea unor mijloace și materiale didactice suplimentare. Se utilizează de multe ori computerul în activitatea mea didactică, și ca motivatie extrinsecă, drept recompensă pentru o participare activă, pentru implicare în activitatea terapeutică de corectarea a propriilor deficiențe de vorbire, facilitându-se accesul la deschiderea diverselor fișiere cu informații, jocuri, exerciții, utilizarea de softuri educaționale, lecții AEL. Pentru a avea un nivel cât mai ridicat de integrare a copiilor cu deficiențe de limbaj curriculum trebuie adaptat astfel încât să cuprindă toate ariile curriculare în vederea remedierii pe cât posibil a deficiențelor de vorbire.

Un **soft educațional performant** trebuie să atragă prin calitatea prezentării, să asigure necesarul de informații pentru o anumită temă, să asigure interferența dintre computer și logopat sau calculator și terapeut, să se poată adapta în funcție de caracteristicile utilizatorului. Acestea sunt furnizate într-un mod mobilizator și vizual pentru a acționa ca un sprijin în subiecte cum ar fi terapia logopedică [3].

Cu privire la tema valențelor tehnologiei informaționale care se desfășoară în terapia recuperatorie, E. Danciu specifică faptul că computerul este partenerul ideal, ce stimulează, încurajează, și nu te ceartă, nu îți reproșează. Fiind un partener de interacțiune unde se creează o atmosferă eficientă de lucru, oferind siguranță, posibilitatea de a participa activ, de a lua hotărâri”. Autoarea ne prezintă o imagine plastică a acestei metode moderne integrată în demersul terapeutic, calculatorul apărând personificat, lucru ce demonstrează ideea transformării modelului bidimensional terapeut-subiect logopat într-unul tridimensional (terapeut – computer – subiect logopat). Profesorul logoped este cel ce se adaptează schimbărilor prezentului și se evidențiază printr-un stil didactic creativ, cu înclinație spre inovație, arătând mai multă flexibilitate în comportamentul său terapeutic, fiind receptiv la ideile și experiențele noi, la provocările generate de lumea informaticii. În contradicție cu cei mai sus descriși se află terapeuții predispuși unui stil rutinier, rigizi, înclinați spre convențional, care rămân fideli practicilor tradiționale, fiind „imuni” la impactul pe care îl poate avea



componenta învățare/ terapie asistată de computer într-un demers logopedic. Prin exploatarea la maximum a competențelor digitale dobândite, profesorii logopezi se pot exprima printr-o atitudine terapeutic inovator. Astfel, își pot construi singuri instrumentele de antrenament terapeutic și de evaluare, folosindu-se de platforme educaționale prefigurate, cu aplicații deschise, flexibile sau de alte programe computerizate [1].

Faptul că prezintă o gândire rigidă și lipsa de coerență a gândirii limitează mai mult sau mai puțin accentuat accesul la informație și capacitatea de a prelucra și transmite această informație.

Despre aceștia putem spune că sunt caracterizați printr-un spirit de observație scăzut, prezintă o insuficientă curiozitate, o slabă manifestare a interesului cognitiv, prin tendința de a pierde rapid noile imagini obținute prin contactul nemijlocit cu obiectele reale sau substitutele acestora și înlocuirea lor cu elemente mai vechi, din experiența anterioară, utilizarea tehnologiei în activitatea didactică cu acești copii are rol în activizarea capacității de mobilizare la activitate, influențează pozitiv procesul antrenării lor în activitatea cognitivă, care are ca obiectiv principal îmbogățirea achizițiilor operaționale.

Tot acești terapeuți, mobilizează și susține atenția lor prin conținuturi interesante și accesibile, dar și prin caracterul incitant al sarcinilor de rezolvat, pentru că participarea activă sau învățarea prin acțiune, interesul sau înțelegerea scopului învățării și a utilizării celor învățate, precum și afectivitatea procesului de învățare, desfășurarea activităților cognitive pe un fond emoțional optim reprezintă factori care influențează memorarea în învățare [2].

Un **soft educațional performant** trebuie să atragă prin calitatea prezentării, să asigure necesarul de informații pentru o anumită temă, să asigure interacțiunea dintre calculator și elev sau calculator și profesor, să se poată adapta în funcție de caracteristicile utilizatorului (de exemplu, programe care să prezinte mai multe niveluri de dificultate, trecerea la un nivel superior presupunând parcurgerea nivelurilor anterioare). Chiar și metoda de învățare s-a schimbat și de-a lungul anilor, când, învățarea se făcea individual, pentru ca pentru generația actuală de elevi, învățarea se bazează foarte mult pe colaborare și interactivitate. Nu pledează pentru utilizarea excesivă a computerului în actul terapeutic, ci pentru o mai mare flexibilitate în comportamentul terapeutic, prin integrarea TIC în terapia recuperatorie a tulburărilor de limbaj. Pentru a fi eficiente, mijloacele TIC trebuie combinate cu tehnici, procedee și mijloace de învățare/terapie tradiționale, devenind atât instrumente de antrenament terapeutic, dar și o modalitate de depășire a barierelor în cunoaștere și comunicare. Software-ul educațional este extrem de benefic pentru profesori, directori, elevi și părinți deopotrivă. Soluțiile oferă utilizatorilor o serie de beneficii, de la vizibilitate îmbunătățită și distribuție de conținut până la analize și canale de comunicare mai bune. Conținutul inteligent, comunicarea îmbunătățită, consolidarea datelor și informațiilor, eficacitatea și eficiența dovedite, sunt toate beneficiile care însoțesc utilizarea unui software educațional în sala de clasă.

Programul educațional are potențialul de a schimba radical modul în care conținutul este creat și prezentat elevilor. Conținutul digital poate oferi material care se adaptează la nivelurile de cunoștințe ale elevilor și include opțiuni de evaluare și testare pe care profesorii le pot folosi pentru a urmări rezultatele elevilor [1].

Folosirea calculatorului reprezintă o strategie de concepere a instruirii și învățării ce prezintă importante valențe formative și informative. Calculatorul simulează procese și fenomene complexe pe care nici un alt mijloc didactic nu le poate pune atât de bine în evidență. Astfel, prin intermediul lui, se oferă elevilor modelări, justificări și ilustrări ale proceselor și conceptelor abstracte, ilustrări ale proceselor și fenomenelor neobservate sau greu observabile din diferite motive, așezarea corpurilor în spațiu, măsurători, ilustrarea problemelor. Astăzi există mai multe programe informatice folosite în procesul educațional: softuri de prezentare a informației specifice a unui domeniu (de ex. softuri tematice: impostarea unui sunet deficitar, formarea deprinderii dislexo-disgrafiei etc.) softuri pentru facilitarea unor procese (editoarele de texte, aplicațiile grafice etc.). Softurile educaționale se pot utiliza în cadrul tuturor tipurilor de lecții. Utilizarea TIC cu eficiență sporită depinde foarte mult de gradul de deficiență a copilului dar și de priceperea și deschiderea logopedului către utilizarea acestor softuri, de modul cum le integrează în sistemul anterior de achiziții, deprinderi și obișnuințe



de vorbire și exprimare verbală al elevilor, în ansamblul demersului corectiv-recuperativ, terapeutic și compensator [2].

Elevii cu deficiență de auz și deficiență de vorbit trebuie să beneficieze de un act didactic de calitate susținut de noile tehnologii care, o dată puse în practică au dovedit că duc la recuperarea problemelor întâmpinate în cadrul orelor clasice de cursuri. Aceste softuri sunt folosite pentru corectarea deficiențelor de limbaj, unde pe lângă aceste beneficii, pot fi găsite și avantajele utilizării acestor softuri educaționale [3].

Un lucru de menționat ar fi că pentru elevii cu nevoi speciale nu doar în timpul orelor de curs ei ar trebui să participe la învățarea asistată pe calculator dar și în timpul lor liber, când pot naviga pe internet, pot comunica fără bariere și complexe și pot accesa site-uri de formare on-line care le pun la dispoziție cursuri ce includ etapele unui demers didactic: conținut specific, metodică, interacțiune, suport, evaluare. „Platformele educaționale reprezintă un interes pozitiv din punct de vedere cognitiv, sunt fascinante, motivează elevii dar și logopezii și îi transformă în participanți activi în programul de terapie. Avantajul evident este că o astfel de recuperare terapeutică poate fi accesată oricând și de oriunde [ibidem].

Integrarea tehnologiilor ale informației și comunicării **în demersul logopedic** constituie o adevărată modernizare a actului terapeutic, a redării acestuia aspect atractiv și creativ, precum și a sporirii calității intervenției logopedice. Dubla provocare a TIC se regăsește în cei doi actori ai terapiei logopedice – logopedul și logopatul. *Profesorul logoped* își formează și extinde setul de competențe digitale, își elaborează un demers metodologic diversificat al procesului corectiv-recuperator. Dar și *subiectul logopat* descoperă că computerul este accesibil pentru el, este un suport de învățare/terapie, un adevărat “prieten”, care-l poate atrage și motiva la participare activă și conștientă. Drept consecință nu se lasă așteptată nici eficientizarea actului logo-terapeutic, crearea premiselor unei participări afectiv-motivaționale [4].

Bibliografie:

1. Pârșan, V. Sentimentul de competență și succesul copilului. În Logopedia. Revista Profesorilor Logopezi. 2011. Nr.4, p.35-35. București. ISSN 2066 – 6632.
2. <https://corneliabisceanu.blogspot.com/2011/11/tic-si-logopedia.html>
3. <https://iteach.ro/experiencedidactice/softuri-educationale-in-procesul-didactic-pentru-elevi-cu-nevoi-speciale>
4. Marinache A. V. Integrarea TIC în demersul logopedic. Argumente pentru un stil terapeutic inovator. În Logopedia. Revista Profesorilor Logopezi. 2011. Nr.4. București, p. 17.

CZU 378

<https://orcid.org/0000-0003-2821-5065>

MENTORING FOREIGN STUDENTS' PROJECTS

Kovtun Natalia

Senior lecturer RSU, Ryazan, Russia

e-mail: n.kovtun@365.rsu.edu.ru

orcid id: 0000-0003-2821-5065

Abstract. The article deals with the system of mentoring foreign students' projects while training them for setting up their own start-ups. The author focuses on the peculiarities and necessities of teaching Turkmen students entrepreneurship competences as the most demanded twenty first century ones. It is stressed that national business cultures should be studied first as they reflect basic characteristics of both national business and businessmen. Infusing entrepreneurship practices into educational process is possible through various types of projects.



Keywords: higher education, foreign students, start-up, project work, entrepreneurship competencies

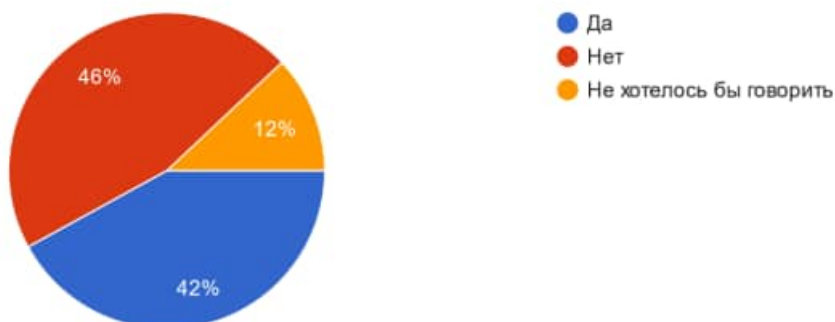
Global tendencies of the global world have become overwhelming. According to P. Altbach globalisation pushes 21st century higher education toward greater international involvement, for “global capital has, for the first time, heavily invested in knowledge industries worldwide, including higher education and advanced training. This investment reflects the emergence of the “knowledge society,” the rise of the service sector, and the dependence of many societies on knowledge products and highly educated personnel for economic growth” [2, p.3]. Thus, universities are undergoing significant changes. Exploring those changes J.G. Wissema states that universities turn from big scientific theoretical state-financed centres into 3GUs with their technostarters, start-ups, young enterprises, actively putting theoretical knowledge into practice [7]. Universities of today are switching from teaching purely theoretical knowledge with its cognitive development towards more practical one, presupposing more creativity, dedication, flexibility and better salary potential [3]. Since it is never certain which competences will be in demand in the nearest future modern higher education is supposed to provide future professionals with various types of practices [4]. The introduction of entrepreneurship competences in university programmes is a step forward to give a push to the social and economic growth of any country. Teaching them has become a worldwide trend in higher education [5]. The concept of teaching entrepreneurship competences has been introduced in almost all spheres of studies. So pedagogical field of study isn’t an exception.

Since 2019 in Russian Federation it is welcomed to write graduation work in the form of start-up. Being the fifth country to provide higher education to international students Russia guarantees equal opportunities to all its students. Ryazan State University named after S.A. Esenin is proud to have become Alma Mater to thousands of international students. In this article we would like to describe our experience of preparing students from the Republic of Turkmenistan for their start-up.

Our first step on the way was to define typical features of Turkmen national business culture. For that we relied on the typologies suggested by G. Hofstede, R. Lewis, F. Trompenaars, which are based on different elements of national cultures and thus, don’t contradict but complement each other [1]. The data we get will serve to characterise not only business culture of Turkmenistan, but also will help to understand the way national businessmen run and lead their business, communicate with the staff, partners and etc. It is not the aim of the university to change those national peculiarities but to adjust them to the world around, to teach students to analyse entrepreneur tactics and strategies of representatives of other cultures, to assess personal pluses and drawbacks. According to E. Makhmutova another important thing for students at this period is to evaluate their own entrepreneur potential from the point of view of psychology, as not everyone is able or longing to set up their own business enterprise [6]. Before involving Turkmen students into any type of entrepreneur projects we learnt about their personal experience in business. We asked 50 first-year Turkmen students doing their bachelor programme in Ryazan State University named after S.A. Esenin about their experience in business (pic.1). The results show that unlike Russian students, who entered the university immediately after school, almost half of the students already had this or that type of experience in business.

Были ли у Вас опыт ведения собственного бизнеса?

50 ответов

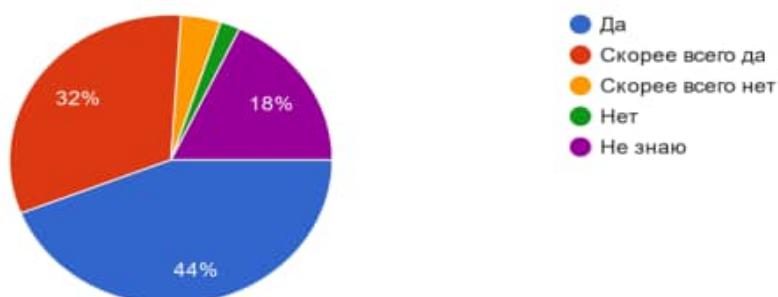


Picture 1.

We asked the same students three years later whether they were going to have their own business after graduating from the university (pic.2), 44 percent expressed their desire to start some business of their own and were already planning it, 32 percent answered that they were thinking about starting their own business but without any concrete plans yet. Only one person (2%) answered that she/he was dead against it. These results together with the others from the survey show that Turkmen students are more prepared to be taught entrepreneur competences and take part in activities connected with business.

Вы собираетесь открыть собственный бизнес после окончания университета?

50 ответов



Picture 2.

But a start-up is a matter of the last year at the university, but how to keep up the skills students already have and develop the new ones? The answer is projects. So, it became our second objective – to teach how to work on a project: from generating ideas to reflexing on the results. Here arose another problem, students either lacked experience working with projects or had difficulties expressing their ideas in foreign languages. Taking into consideration all that, we moved on as any project social, scientific or entrepreneur has the same structure, management, strategies and can be converted into business.

We started with teamwork. The number of participants was limited to 20, so working in small groups students managed to define their preferences for teamwork and try their leadership potential. The next level was brainstorming for choosing problems close to foreign students on one hand, and having financial prospects on the other. That's how we got absolutely unexpected ideas because foreigners have their own unique view of the things we are used to. We tried to find solutions to the problems, analysed the market deciding why people will choose our product. We argued on the technologies, instruments and languages to use, developed designs of our products. All that experiential work served them good later when 8 of them ran a risk of working at their first start-up.



Summing it up, we'd like to state that working on projects of various types, students get a lot of experience that can be later used to start their own business enterprise, as follows:

- to work in a team;
- to define the sphere of interests;
- to study perspectives (financial as well);
- to participate in real-life practices;
- to gain new experience of cooperation with teachers;
- to find out personal weak and strong sides.

Библиография:

1. Ahvlediani Z., Zyabrikov V. Edinaya tipologiya delovoj kul'tury kak instrument sovershenstvovaniya upravleniya firmoj // Rossijskoe predprinimatel'stvo. 2016. №14.
2. Altbach P.G.(PDF) The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. Available from:https://www.researchgate.net/publication/225083494_The_Internationalization_of_Higher_Education_Motivations_and_Realities [accessed Sep 23 2023].
3. Entrepreneurship: Educational guidance / Solkan A., Ianioglo N., [et.al]; Comrat State University. - Comrat, 2015. - 45p.
4. Kostikova L. Academic literacy development among future specialists: interdisciplinary integration // Mezhdunarodnoj nauchnoj konferencii, posvyashchennoj 101-j godovshchine obrazovaniya Belorusskogo gosudarstvennogo universiteta, Minsk, 27 oktyabrya 2022 goda / Belorusskij gosudarstvennyj universitet, fakul'tet mezhdunarodnyh otnoshenij. – Minsk: Belorusskij gosudarstvennyj universitet, 2022. – S. 44-48.
5. Lavi R., Tal M., Dori Y.J. Perceptions of STEM alumni and students on developing 21st century skills through methods of teaching and learning. Stud Educ Eval 70:1-11. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2021.10.1002>
6. Mahmutova, E. N. Social'no-psihologicheskie aspekty formirovaniya predprinimatel'skih kompetencij studentov // Social'naya psihologiya: voprosy teorii i praktiki : Materialy VII Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoj konferencii pamyati M.YU. Kondrat'eva, Moskva, 12–13 maya 2022 goda. – Moskva: Moskovskij gosudarstvennyj psihologo-pedagogicheskij universitet, 2022. – S. 281-284.
7. Wissema J. Towards the Third Generation University: Managing the University in Transition. Cheltenham, UK, Northampton, MA, USA: Edward Elgar, 2009. DOI: 10.4337/9781848446182

CZU 374.1

<https://orcid.org/0009-0004-2940-8808>

OKUL DIŐI EĐİTİMDE STEM EĐİTİMİ 5E DERS PLANI ÖRNEĐİ - HAVACILIKTA BİYOMİMİKRİ

Kübra Sarı

İstanbul Üniversitesi Fen Bilimleri Öğretmenliği Bölümü
T3 Vakfı-Bilim Üsküdar-DoĐa BilimleriEđitmeni İstanbul, Türkiye
e-mail: kubra.sari@turkiyeteknolojita.kimi.org
orcid id: 0009-0004-2940-8808

Abstract. It is a structure that provides services for the benefit of society, affiliated with bilim turkey t3 foundation. Lesson plans created for science türkiye workshops are written according to the 5e model. In this study, i will share the lesson plan i created according to the 5e lesson plan. Biomimicry; it is the development of devices that are adapted to our lives by imitating the events in



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 33-a aniversării a Universității de Stat Comrat

nature. Many vehicles used in aviation are made using biomimicry. In the biomimicry in aviation lesson plan, we learn by talking about both turkish aviation history and aircraft.

Keywords: unschooling learning, 5e lesson plan, biomimicry, aviation history.

HAVACILIKTA BIYOMİMİKRI ATÖLYESİ DERS PLANI



KAZANIMLAR:

Bu atölyede öğrenciler,

- Biyomimikriyi öğrenir.
- Biyomimikri temelinde benzetme olayını fark eder. Tasarımlarını modele dönüştürür.
- Biyomimikri misyonlarını öğrenir.
- Biyomimikrinin havacılık sektöründeki önemini fark eder.



ÖĞRETMENE HAZIRLIK NOTLARI:

- <https://www.youtube.com/watch?v=UsYziOX4BEE>
- <https://www.youtube.com/watch?v=DRnHQ8Budl4>



ATÖLYE HAZIRLIK LİSTESİ

- Modelleme için materyaller hazırlanmalı.
- Video ve görseller için bilgisayar hazırlanmalı.
- Sunum dosyası hazırlanmalı.



DERS MATERYALLERİ :

Malzeme	Adedi	Malzeme	Adedi
Karton bardak	Her öğrenciye 2 tane	Silikon tabancası	Her öğrenciye 1 adet
Silikon	Her öğrenciye 1 adet	Akrilik boya	6 paket
Paket lastik	Her öğrenciye 1 adet	Pipet	Her öğrenciye 1 adet
Fırça	Her öğrenciye 1 adet	Makas	Her öğrenciye 1 adet
Çöp Şiş	Her öğrenciye 1 adet	Orta boy delikli boncuk/ Küçük boy strafor	Her öğrenciye 1 adet
A4 Kağıdı	Her öğrenciye 1 adet		

GENEL BAKIŞ

1. **Harekete geç:** Öğrencilere video izletilir.
2. **Keşfet:** Hazırlanan etkinlik kağıdında benzerlikleri eşleştirmeleri istenir.
3. **Üret :** Yusufçuktan esinlenerek helikopter tasarımı yapmaları istenir.
4. **İlerlet :** Türk havacılık tarihinde biyomimikrinin önemine değinilerek uçmak için üretilen araçlara değinilir. Bu konuyla ilgili vakit yeterliyse poster çalışmalarını yapmaları istenir.
5. **Değerlendir:** Neyi öğrendim köşesine öğrencilerin her birinin birer bilgi yazıp yapıştırmaları istenir.



UYGULA 1.ADIM: HAREKETE GEÇ

AMAÇ: Öğrencilerin dikkatini konuya çekmek.

Eğitmen öğrencilere uçaklar nasıl uçar konulu ilgi çekici bir video açar.

https://www.youtube.com/watch?v=V2_bk89o9N4 Video sonunda öğrencilere sorular sorulur:

- İnsanlar uçmayı nasıl hayal ettiler?
- Tarih boyunca insanlar uçmayı nasıl hayal ettiler? Neler tasarladılar?
- Uçaklar nasıl uçar?
- Uçakların kanatları neye benzetilmiş?
- Kanatlar olmasaydı uçabilir miydik?
- Türk havacılık tarihinde kanat takarak uçmaya çalışan bilim insanımız kimdir?



2.ADIM: KEŞFET

AMAÇ: Öğrencilerin doğadaki canlılardan esinlenerek üretilen ürünleri fark etmeleri sağlanır.

Hazırlanan etkinlik kağıdında hayvan ve havacılık araçlarını karşılaştırarak eşleştirme yapmaları istenir. (EK:1) Etkinlik sonrasında değerlendirme yapılır.



3.ADIM: ÜRET

AMAÇ: Öğrencilerin yusufçuktan esinlenerek helikopterin üretilmiş olduğunu öğrenildikten sonra bir helikopter tasarlamaları istenir. Videoyu başlangıçta izleterek helikopter yapım aşamalarını öğrenmeleri sağlanır.

Helikopter tasarımında esneklik potansiyel enerjiyi kinetik enerjiye dönüştürmek için lastik kullanacağız. Enerji dönüşümünden bahsedilebilir.

<https://www.youtube.com/watch?v=EZrnpV2C8E4>

MALZEMELER:

- Karton bardak
- Akrilik boya
- Fırça seti
- Lastik
- Strafor top küçük boy/ şişe kapağı
- Pipet
- Çöp şiş
- Silikon tabancası
- Silikon
- A4 kağıdı
- Makas

ETKİNLİK YAPILIŞI:

- Karton bardaklar boyanır.
- Karton bardağın birinin yarısı kesilir.
- Yarısı kesilen bardak katlanarak helikopter kuyruğu yapılır.
- A4 kullanılarak pervane, helikopter camı çizilerek kesilir.
- Strafor topta delik aşılarak lastik içe geçirilir. (önceden hazırlamanızı tavsiye ederim.)
- Pervaneler ve camlar karton bardağa takılır.
- Son aşamada lastiğe pipet geçirilir.
- Helikopterimiz hazır.



4.ADIM: İLERLET

AMAÇ: Öğrencilerin Türk havacılık tarihinden bahsedilir. Geçmiş dönem ve güncel dönem hava araçlarından bahsedilerek üretilen havacılık araçlarıyla ilgili poster oluşturmaları istenir. Türkiye için önemli bilim insanlarımıza değinilir.

HEZARFEN AHMED ÇELEBI, LÂGARİ HASAN ÇELEBI, VECİHI HÜRKUŞ, SABIHA GÖKÇEN, BEDRIYE TAHİR GÖKMEN.

Öğrenciler gruplara ayrılır. Her grup bir havacılık aracını seçerek bununla ilgili poster hazırlar.

https://www.youtube.com/watch?v=gPbGNy-5G_w



5.ADIM: DEĞERLENDİR

AMAÇ: Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri değerlendirmek Öğrenciler hazırlamış olduğu posterleri sınıfta sunarlar.

Kaynakça:

- <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/811953>
- <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://e-dergi.tubitak.gov.tr/edergi/yazi.pdf?dergiKodu=4&cilt=42&sayi=648&sayfa=120&yaziid=28679>
- <https://evrimagaci.org/biyomimikri-felsefesi-nedir-muhendislik-milyonlarca-yildir-suren-evrimin-urununu-olarak-gorulebilir-mi-11587>
- <https://biyomimikri.com.tr/>
- <https://lifeofmedical.com/biyomimetik-nedir/>
- <https://www.garantibbva.com.tr/blog/biyomimikri-nedir>
- <https://yapidergisi.com/biyomimetik-tasarim-yaklasimi-ve-mimari-uygulamalar/>
- <https://akademyadergisi.com/biyomimetik-veya-dogadan-ilham-almak/>
- <https://boardinginfo.com/ucak-tasarimlarina-doga-nasil-ilham-veriyor/>
- <https://ucakmuh.ogu.edu.tr/tr/Sayfa/Index/45/biyomimetik-kuslar-ve-planorler>
- <https://www.elektrikport.com/makale-detay/doganlarin-ucusundan-esinlenilen-ucaklar/19008#ad-image-0>



CZU 374.1

<https://orcid.org/0009-0004-2940-8808>

BİLİM MERKEZLERİNDE YAPILAN GÖNÜLLÜLÜK FAALİYETLERİ - BİLİM ÜSKÜDAR ÖRNEĞİ

Kübra Sari

İstanbul Üniversitesi Fen

Bilimleri Öğretmenliği Bölümü

T3 Vakfı-Bilim

Üsküdar-Doğa Bilimleri Eğitmeni

İstanbul, Türkiye

e-mail: kubra.sari@turkiyeteknojitakimi.org

orcid id: 0009-0004-2940-8808

Abstract. A volunteer is a person who undertakes to do a job spontaneously without expecting any reward or benefit in the community he is in. While doing this, he offers his time, knowledge and labor for the benefit of society with his own free will, without expecting any financial reward. In this study, volunteering activities in Turkey and the participation of young people in volunteering activities will be examined and the volunteering activities carried out at Bilim Üsküdar will be mentioned.

Keywords: Volunteer, Bilim Üsküdar, University Students, Voluntarism in Turkey.

GÖNÜLLÜ TERİM ANLAMI.

Tdk'ya göre; bir işi yapmayı hiçbir yükümlülüğü yokken isteyerek üstlenen kişilere gönüllü denir. Gönüllülük, bir bireyin maddi karşılık ve başka bir çıkar beklentisi içinde olmadan; toplumun yararına olduğu düşünülen hedefte; kendi isteği ile veya ihtiyacı doğrultusunda, toplumsal girişim bünyesinde yer alarak ya da bir sivil toplum kuruluşunda (stk) sürdürdüğü faaliyetler olarak tanımlanabilir. Bu alanda kendi kişisel gelişimlerini, iletişim ve sosyal becerilerine ciddi oranda katkı sağlarlar.

TÜRKİYE'DE GÖNÜLLÜLÜK TEMEL İLKELERİ

- Gönüllülük topluma ve gönüllüye fayda sağlar.
- Gönüllü çalışma ücretsizdir. Gönüllülük her zaman bir seçim meselesidir.
- Gönüllülük, bireylerin veya grupların insani, çevresel ve sosyal ihtiyaçları ele almaları için bir araçtır.

- Gönüllülük sadece kar amacı gütmeyen sektörde gerçekleştirilen bir faaliyettir.
- Gönüllülük ücretli çalışmanın yerini tutmaz.
- Gönüllülük başkalarının haklarına, haysiyetine ve kültürüne saygı duyar.
- Gönüllülük insan haklarını ve eşitliği destekler. [1]

Bu aşamada gönüllülük çalışmalarının toplumsal gelişim açısından önemli bir rol oynadığı söylenebilir. Gönüllü motivasyonları, gönüllü kimliği, topluluk hissi ve gönüllülük deneyiminden duyulan tatminin gönüllü çalışmanın uzunluğu ve gönüllü etkinliğine ayrılan zaman üzerindeki etkileri yapılan çalışmalarla gösterilmektedir.

BM'ye göre, gençlik gönüllülüğü, gençlerin gelişimine ve sosyal aidiyetlerinin güçlenmesine hizmet eden, aynı zamanda onların yakın sosyal çevrelerinin gelişimine anlamlı katkılarda bulunmasını kolaylaştıran önemli bir faaliyet olarak nitelenmektedir.

BİLİM ÜSKÜDAR

Türkiye'nin en kapsamlı bilim merkezleri arasında yer alan Bilim Üsküdar; TÜBİTAK,

Üsküdar Belediyesi ve T3 VAKFI işbirliğiyle kurulmuştur. 2018 yılından bu yana eğitim faaliyetlerine ara vermeden devam ediyor. Bilim merkezimiz çok yönlü bir yapıya sahiptir. Merkez içerisinde 5 farklı atölye, 7 farklı tematik sergi alanları, gezici sergi alanı, seminer salonu, konferans



salonu, kütüphane, Gelecek Üsküdar Girişimcilik Akademisi, DENEYAP Teknoloji Atölyeleri bulunmaktadır.

Bilim ve bilimsel düşüncenin, toplumun tüm katmanlarıyla buluşturulması amacıyla ortaya çıkan “Bilim Üsküdar”, bilimsel gelişmeleri toplumla buluşturmanın yanı sıra bilimsel düşünce sistematığının alt yaş gruplarından başlayarak, topluma öğretilmesini de hedefleyen bir öğrenme merkezidir.

Atölyelerimiz: Astronomi, Havacılık ve Uzay Atölyesi, Teknoloji Atölyesi, Matematik

Atölyesi, Doğa Bilimleri Atölyesi (Fizik, Kimya, Biyoloji), Tasarım Atölyesi olmak üzere toplam beş farklı alanda ilkökul ve ortaokul çağındaki öğrencilere özgün içeriğiyle uygulamalı atölye eğitimleri verilmektedir.

Sergilerimiz: Bilim Üsküdar'da Finans, İletişim, Robotik, Otomotiv, Mavi Gezegen,

Vücudumuz ve Gökyüzünde ve Ötesinde Milli Teknolojiler sergisi olmak üzere 7 ana sergi alanı bulunmaktadır. Ekstra olarak dinazor temalı gezici sergi alanımız bulunmaktadır.

Bilim Üsküdar atölye ve sergi çalışmalarını sürdürürken aynı zamanda üniversite öğrencilerinin bu alanlarda deneyim kazanmalarına olanak sağlıyor. Gönüllülük Programı, bölümü fark etmeksizin farklı alanlarda kendini geliştirmek isteyen üniversite öğrencilerinin katıldığı bir programdır. Program süresi 2 aydır.

BİLİM ÜSKÜDAR GÖNÜLLÜLÜK PROGRAMLARI

1. **Sergi Gönüllülük Programı:** Bilim Üsküdar'ın 7'den 70'e herkesi eğlenceli şekilde bilimle buluşturacağı tematik sergi alanları için gönüllülük programıdır. Gönüllüler Dinazor Devri, İletişim, Robotik, Otomotiv, Finans, Gökyüzünde ve Ötesinde Milli Teknolojiler sergi alanlarında görev alacaklardır. Eğitim, Mühendislik, Sosyal Bilimler vb. tüm branşlardan başvuru yapılabilir. Sergi gönüllüleri sergi alanlarındaki ziyaretçileri sergi düzeneklerinin kullanılmasına yardımcı olmaktan ve sergi hakkında bilgilendirmekten, grup ziyaretleri sırasında sergi eğitimine yardımcı olmaktan, program süresince verilecek anketi, bilimsel içerik geliştirme vb. projeleri yerine getirmekten sorumludur.

2. **Atölye Gönüllülük Programı:** 6-14 yaş arasındaki çocukların bilimi ve kendileri keşfettikleri atölyelerimiz için gönüllülük programıdır. Gönüllüler Tasarım, Doğa Bilimleri, Matematik, Astronomi Uzay ve Havacılık ile Teknoloji Atölyesinde görev alacaklardır. Eğitim, fakültesi başta olmak üzere, Fen Bilimleri, Sosyal Bilimler vb. tüm branşlardan başvuru yapılabilir. Atölye gönüllüleri, program süresince eğitimler sırasında atölye eğitimine yardımcı olmak, ders programı içeriği geliştirmek, öğrencilere eşlik etmek, atölyelere yönlendirme yapmak vb. görevleri yerine getirmelidir.

3. **İletişim Gönüllüleri Programı:** Bilim Üsküdar'ın yüz yüze ve dijital dünyada iletişim köprülerinin kurulduğu alanlarımız için olan gönüllülük programıdır. Halkla ilişkiler, Grafik Tasarım ve Yeni Medya olmak üzere 3 konumda görevlendirme yapılacaktır.

Halkla ilişkiler alanında ziyaretçileri karşılamak ve yönlendirmek, okul grupları ile iletişime geçerek öğretmenlere bilgilendirme yapmak, tanıtım kampanyaları için fikir geliştirmek vb. görevleri yerine getireceklerdir. Sosyal bilimler alanları başta olmak üzere tüm branşlardan başvuru yapılabilir. Gönüllerin Türkçeyi güzel kullanma ve düzgün diksiyonla konuşması gerekmektedir.

Grafik Tasarım alanında Sosyal medya hesapları, tanıtım materyalleri vb. için görsel tasarımlar yapılacaktır. Grafik tasarım, Görsel iletişim tasarımı vb. alanlarında öğrenciler veya tasarım alanında kendi geliştiren Photoshop, Illustratior, Canva vb. Programları kullanabilen kişiler başvuru yapabilirler.

Yeni Medya alanında, sosyal medya için içerik geliştirmek için Yeni medya, Radyo-Televizyon Sinema vb. bölümlerden veya bu alanda kendini geliştiren Adobe Premiere, After Effects vb. programları kullanabilen kişiler başvuru yapabilirler.

4. **Yüksek Lisans Gönüllülük Programı:** Bilim merkezleri, okul dışı öğrenme ortamları ile ilgili akademik katkı sağlamak veya bu alanda proje geliştirmek isteyen gönüllülerin alındığı programdır. Yüksek Lisans öğrencisi yada yüksek lisans mezunu kişiler başvuru yapabilir.

5. **PDR Gönüllülük Programı:** Psikoloji ve PDR bölümlerinden başvuruların alındığı programdır [2].



Kaynakça:

1. <https://gonullu.siviltoplum.gov.tr/gonulluluk-ilkeleri>
2. <https://www.bilimuskudar.org/tr/>

CZU 37.091.214

<https://orcid.org/0000-0001-9661-6886>

FIRESCUL INSATISFACTIEI DE SINE ÎN PROCESUL ÎNVĂȚĂRII TRANSFORMATIVE

Repeșco Gabriela

doctorandă

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, RM

e-mail: gabrielarepesco@gmail.com

orcid id: 0000-0001-9661-6886

Abstract. This article highlights theoretical-praxiological considerations regarding the essence of the intention of the fourth phase of transformative learning - the recognition that other individuals have undergone a similar/common change, a process accompanied by self-discontent. The paper presents various approaches to transformative learning, identifies the phases of transformative learning, implicitly addressing the essence of the fourth phase of transformative learning, and provides models of teaching tasks to stimulate learning activities, including the independent thinking operations of learners in the previously mentioned fourth phase of transformative learning.

Keywords: transformative learning, phases of transformative learning, trainer, learner, learner centered education, self-discontent.

În prezent, asistăm la o schimbare continuă în dinamica inovațiilor tehnologice, care nu doar modifică paradigmele existente, ci și reconfigurează întregi sectoare ale activității umane, determinând astfel eliminarea și restructurarea variilor tipuri de ocupații sau domenii. În acest sens, se solicită formarea unor personalități care manifestă gândire independentă, autonomie în decizii și acțiuni, deschise spre schimbare și restructurare a propriilor valori și convingeri, capabile să se adapteze la viteza alertă a transformărilor produse în societate și apte să abordeze în mod constructiv situații complexe sau probleme ce pot apărea în cursul evoluției. Învățarea transformativă devine esențială în acest context, deoarece se adaptează la cele mai recente evoluții din cadrul domeniului educațional și cel tehnologic, definind realitatea noastră contemporană. Această adaptare nu doar că este necesară, ci reprezintă și oportunități semnificative pentru dezvoltarea personală și profesională a fiecărui formabil implicat în procesul de învățare transformativă.

Învățarea transformativă are loc în momentul în care o persoană experimentează o schimbare structurală semnificativă în modul cum percepe și înțelege lumea din jurul său. Acest tip de învățare constituie un proces care induce o transformare în perspectiva individuală și generează o reevaluare a credințelor, valorilor și ipotezelor personale, fapt ce provoacă efecte benefice în procesul de formare inițială și continuă atât pentru subiecții care sunt în curs de formare, cât și pentru formatorii implicați în cadrul celor 10 faze ale învățării transformative (denumite în continuare FÎT), conform teoriei propuse de J. Mezirow [5; 2]:

FÎT1 – Dilemă dezorientantă

FÎT2 – Autoexaminarea (cu trăirea afectivă jenantă pentru necunoaștere)

FÎT3 – Evaluarea critică a propriilor viziuni

FÎT4 – Recunoașterea că și alte persoane au trecut printr-o schimbare similară, procesul fiind însoțit de nemulțumire de sine

FÎT5 – Explorarea opțiunilor pentru noi roluri și acțiuni



FÎT6 – Planificarea unei serii de acțiuni

FÎT7 – Achiziționarea de valori și dezvoltarea abilităților pentru implementarea planurilor propuse

FÎT8 – Încercarea noilor roluri

FÎT9 – Sporirea abilităților și a încrederii în sine pentru exersarea noilor roluri

FÎT10 – Reintegrarea în viața proprie, în baza condițiilor dictate de noua perspectivă

Fazele menționate mai sus sunt relevante pentru formabilul care se află într-un proces de învățare transformativă, deoarece aceștia elaborează un plan bine determinat pentru implementarea unei abordări specifice. Mai apoi, ei dobândesc achizițiile și abilitățile necesare pentru a pune în practică acest plan.

În cele ce urmează vom pune accent pe abordarea esenței *FÎT4 – Recunoașterea că și alte persoane au trecut printr-o schimbare similară/comună, procesul fiind însoțit de nemulțumire de sine*, această etapă fiind la fel de esențială precum cele precedente [5].

Faza anterior nominalizată presupune conștientizarea că și alți formabili ar putea traversa provocări similare și că procesul de învățare transformativă nu este singular, ci poate fi experimentat de mai multe persoane în cadrul procesului de învățare. În timpul acestei faze, formabilul poate ajunge la concluzia că experiența sa nu este singulară și că există mai mulți subiecți cu un context similar care se confruntă cu descoperiri care schimbă fundamental perspectivele lor de viață, adesea însoțite de nemulțumire față de propria persoană. La această etapă formatorii pot constata că nemulțumirea exprimată de careva din subiecții implicați în procesul de transformare este un aspect comun și în cazul altor participanți, care, de asemenea, au trecut prin situații similare.

În conformitate cu informațiile prezentate mai sus, vom expune o serie de sarcini practice ce pot fi propuse formabililor din mediul academic în cadrul celei de-a patra etapă a învățării transformative - *recunoașterea că și alte persoane au trecut printr-o schimbare similară sau comună, procesul fiind însoțit de nemulțumire de sine*. Aceste sarcini de învățare își propun să mobilizeze și să aducă în prim-plan resursele relevante pe care subiecții le dețin, chiar dacă acestea nu au fost procesate în mod suficient. Sarcinile propuse în continuare servesc drept catalizatori care îi motivează și îi provoacă pe formabili să se implice activ în etapele ulterioare ale învățării transformative și sunt parte integrantă a conținutului cursului *Psihopedagogia centrată pe formabil* (denumit în continuare PPCF), dezvoltat pentru formarea inițială a cadrelor didactice în învățământul superior.

❖ ***Unitatea de învățare 1. Repere teoretice și delimitări conceptuale ale educației centrate pe formabil***

Sarcină pentru reflecție!

- Ai depus efort în producerea raționamentelor solicitate de tehnica GPP anterior aplicată pentru realizarea sarcinii din FÎT 3?
- Care/ale cui rezultate științifice valorice pentru conturarea conceptului ECF au fost în top?
- Te atęști și tu printre acei care au apreciat la justa valoare rezultatele date?
- Experiențele de învățare în care ai fost implicat ți-au produs mulțumire/nemulțumire de sine?
- Estimează dacă și alți colegi au avut trăiri afective identice.
- Ce schimbări ți-au produs contextele de învățare în care ai fost propulsat anterior?

•

❖ ***Unitatea de învățare 2. Perspective constructiviste asupra procesului de învățământ centrat pe formabil***

Sarcini didactice:

1. *Deducerea consecințelor.* În baza analizei informației cu referire la tema abordată și lecturarea rapidă a unor publicații din lucrările de specialitate, identificați principalele schimbări existente în lumea contemporană care au avut un impact major asupra conturării procesului de învățământ centrat pe subiect/formabil. Deduceți apoi, consecințele lor în educație. Utilizați algoritmul propus mai jos.

Tabelul 1. Schimbări existente în lumea contemporană cu impact major asupra conturării procesului de învățământ centrat pe formabil și consecințe în educație

Identificare (provocările, problemele lumii contemporane)	Deducere (consecințe în educație)
...	...

2. Estimați în ce măsură vă afectează schimbările lumii moderne pe dvs. personal în calitate de formabil și care sunt reflecțiile asupra propriei activități de învățare.

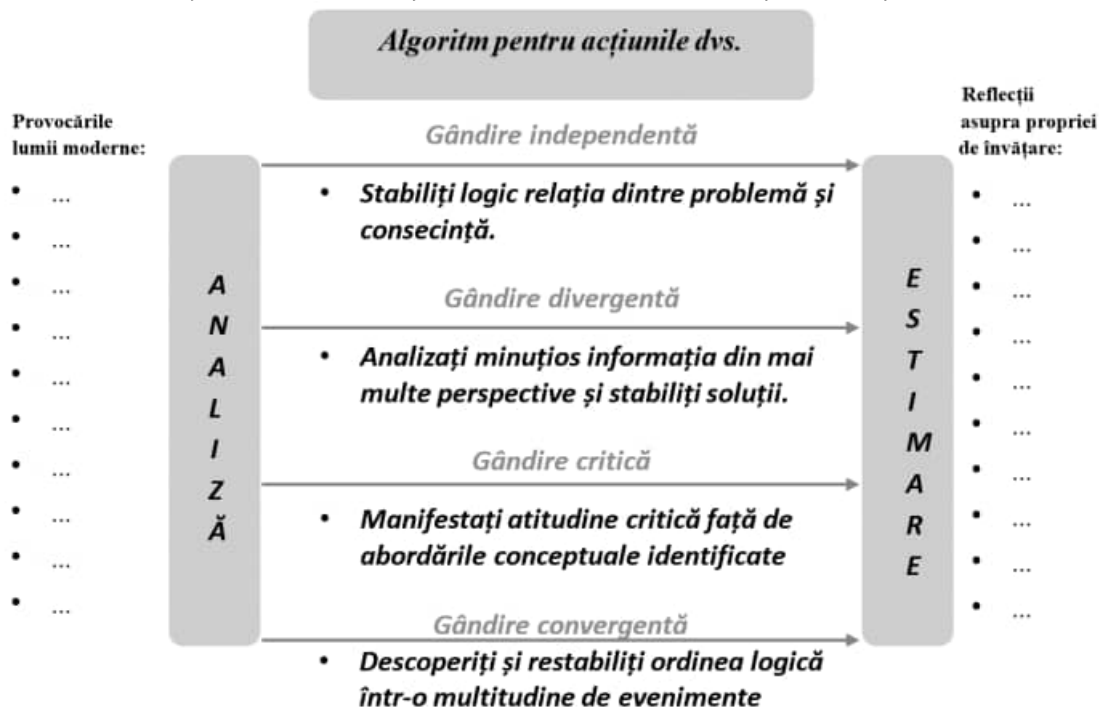


Fig. 1. Provocările lumii moderne și reflecții asupra propriei activități de învățare

❖ **Unitatea de învățare 3. Cadrul relațional în educația centrată pe cel ce învață**
Sarcină didactică:

1. Ilustrați esența, tipurile și structura activității pedagogice printr-o schemă generalizatoare.

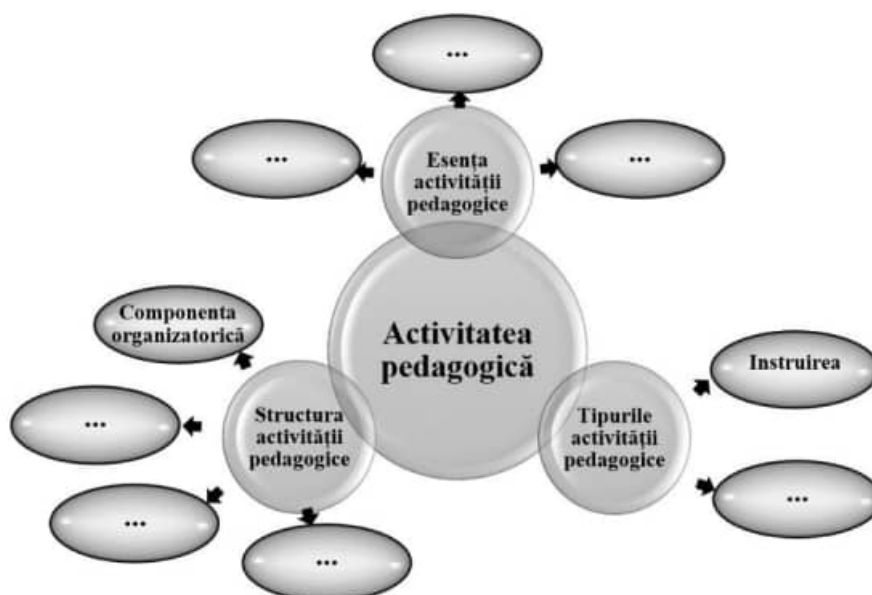


Fig. 2. Tipurile și structura activității pedagogice

2. Evaluați reciproc cu colegul de bancă schemele generalizatoare elaborate.
3. Stabiliți dificultățile cu care s-a confruntat colegul în elaborarea sarcinii, comparându-le cu propriile dificultăți.

❖ **Unitatea de învățare 4. Proiectarea curriculară centrată pe formabil**

Sarcină didactică:

Comparați discrepanțele și similitudinile dintre particularitățile proiectării didactice tradiționale și celei constructiviste, utilizați în acest caz diagrama Venn.

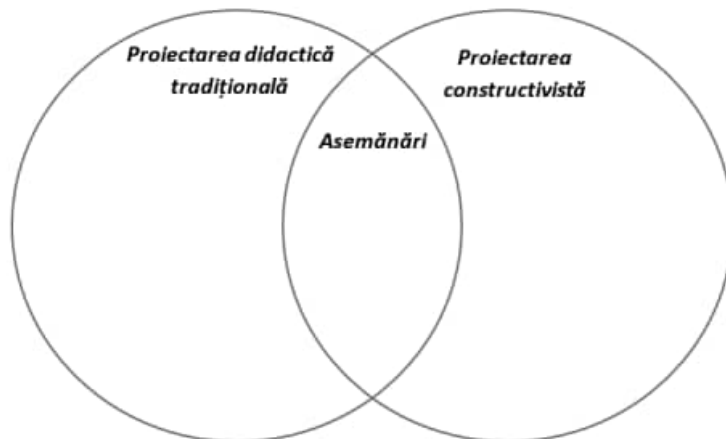


Fig. 3. Discrepanțele și similitudinile dintre particularitățile proiectării didactice tradiționale și celei constructiviste

❖ **Unitatea de învățare 5. Strategii de predare-învățare centrate pe subiectul care învață**

Sarcină didactică:

Elucidați esența acțiunilor pedagogului în cadrul lecției la care se aplică strategii comunicaționale/ acționale/ interacționale/ informaționale:

- Identificați și prioritizați acțiunile specifice ale formatorului axate pe implementarea prevederilor conceptului *Educației centrate pe subiect*.
- Stabiliți împreună cu colegii potențialele acțiuni și schimbări ale formabililor ce se vor produce în urma utilizării strategiilor comunicaționale/ acționale/ interacționale/ informaționale. Discutați despre experiențele și confruntările întâlnite de colegii care au parcurs o schimbare similară.

❖ **Unitatea de învățare 6. Strategii de evaluare din perspectiva conceptului: Educație centrată pe formabil**

Tehnica „Cubul” [6]

- Folosind Tehnica „Cubul”, realizați o analiză a funcțiilor și operațiilor evaluării centrate pe subiect/formabil, având în vedere experiența personală în calitate de evaluator.
- Identificați și explorați apoi situațiile în care nemulțumirea de sine a interferat cu procesul de evaluare, și împărtășiți colegilor de grup experiențele și modalitățile de depășire a barierelor întâlnite. Spre final, reflectați asupra modului în care aceste experiențe vă pot ajuta să fiți mai conștienți și mai eficienți în procesul de evaluare, atât ca formatori, cât și ca formabili.



❖ **Unitatea de învățare 7. Organizarea procesului educațional centrat pe educabil în instituția de învățământ**

Sarcini didactice:



1. Stabiliți principalele tangențe și discrepanțe dintre IET/Școala tradițională și IET/Școala prietenoasă copilului.

2. Determinați în ce măsură v-au afectat pe dvs. personal în calitate de formabil sau angajat aceste schimbări și cum ați reacționat?

❖ **Unitatea de învățare 8. Managementul grupului de copii din perspectiva Educației centrate pe formabil**

Sarcini didactice:

1. În calitate de manager într-o instituție de învățământ, identificați 5 schimbări individuale pe care considerați că le puteți realiza pentru a contribui la succesul instituțional și 5 schimbări organizaționale pe care le puteți implementa pentru a sprijini dezvoltarea personală și profesională a membrilor echipei. Discutați cu colegii dvs. despre comportamentele manifestate în timpul procesului de schimbare (dacă ați fost receptivi, flexibili sau ați manifestat rezistență etc.) și analizați impactul acestor comportamente asupra rezultatelor obținute.

2. Descrieți 10 modalități prin care se poate depăși rezistența la schimbare (5 modalități cu referire la schimbarea individuală și 5 cu privire la schimbarea sistemică).

Concluzii:

Învățarea transformativă implică procese participative de luare a deciziilor complexe în fiecare dintre cele zece faze. Prin urmare, devine un proces de dezvoltare atât individuală, cât și colectivă, facilitând astfel transformarea și autotransformarea subiecților care parcurg cu succes toate fazele propuse de J. Mezirow.

Impulsionarea formabililor, în contextul fazei a patra a învățării transformative, poate reprezenta un început valoros în deschiderea oportunităților pentru dobândirea de competențe profesionale semnificative și pentru dezvoltarea personală.

Finalitățile fazei - *recunoașterea că și alte persoane au trecut printr-o schimbare similară/comună, procesul fiind însoțit de insatisfacție de sine* se atestă prin conștientizarea faptului că experiența de schimbare nu este singulară și că mai există și alți participanți care au traversat schimbări similare sau comune în procesul de învățare transformativă, adesea asociate cu o perioadă de insatisfacție personală.

Bibliografie:

1. Botnari, V. Învățarea studenților ca proces: configurații actuale. În: *Studia Universitatis Moldaviae, Seria „Științe ale Educației”*. Chișinău: USM, 2018, nr. 9 (119). pp. 221-2024. ISSN 1857-2103.
2. Botnari, V., Repeșco, G. Theoretical-praxiological considerations regarding the development of independent thinking in students. In: *New research directions in pedagogy*. Krakow: „National Education Commission” University Publishing House in Krakow, Poland, 2023, pp. 47-55. ISBN 978-83-80-84-985-3.
3. Callo, T., Paniș, A., Andrițchii, V. *Educația centrată pe elev*. Ghid metodologic. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 171 p. ISBN 978-9975-4152-9-3.
4. Dicționar explicativ al limbii române. București: Univers Enciclopedic, ediția a II-A, 1998. 1192 p.
5. Repeșco, G. Experiențe de valorificare a învățării transformative în școala superioară modernă. In: *Proceedings of the 2nd International Conference of Applied Psychology „Current Affairs and Perspectives in Psychological Research”* Chisinau: Moldova State University, 2022, pp. 403-408 ISBN 978-9975-159-99-9. DOI: Disponibil: <https://doi.org/10.5281/zenodo.7360921>.
6. Temple, C., Steele, J.L., Meredith, K. S. *Aplicarea tehnicilor de dezvoltare a gândirii critice*. Ghidul IV. citat [16.01.2024]. Disponibil: <http://prodidactica.md/wp-content/uploads/2016/09/4.pdf>.
7. What is Transformative Learning? [citat: 15.01.2024]. Disponibil: <https://meridianuniversity.edu/content/what-is-transformative-learning>



CZU 37.047

<https://orcid.org/0000-0003-4157-2286>

AUTODETERMINAREA PROFESIONALĂ - CONDIȚIE A EFICIENTIZĂRII PARTENERIATULUI INTERSECTORIAL

Scutaru Albina

doctorandă, asistent universitar

Universitatea Pedagogică „Ion Creangă” din Chișinău, RM

e-mail: scutaru.albina@gmail.com

orcid id: 0000-0003-4157-2286

Abstract. In this article, professional self-determination is addressed as a condition for the efficiency of the intersectoral partnership focused on ensuring the well-being of the child. The article includes an extensive analysis of Self-Determination Theory as a methodological benchmark in ensuring a functional cross-sector partnership. The conclusions presented at the end reflect value reasoning derived from the literature analysis with reference to the Theory of Self-Determination and its importance in ensuring the functionality of intersectoral partnerships focused on ensuring the well-being of the child.

Key words: partnership, self-determination, well-being, child, theory of self-determination.

Bunăstarea copilului reprezintă satisfacerea nevoilor copilului în toate domeniile sociale. Satisfacere acestor nevoi vor avea loc doar în cadrul unui parteneriat intersectorial funcțional și durabil. Agenții educaționali implicați într-un astfel de parteneriat necesită a fi motivați în implicarea diverselor activități în comun pentru un scop unic. Copiii și familiile care necesită activități de intervenții multiple și complexe trebuie să beneficieze de servicii coordonate de către profesioniști care să coopereze în diferite sectoare: educație, sănătate, serviciile sociale, organele de drept.

Necesitatea de a promova un parteneriat intersectorial funcțional în asigurarea bunăstării copilului este larg acceptat ca un imperativ moral, iar ca imperativ pragmatic, este la fel de demn de prioritate.

Incapacitatea de a proteja și a promova bunăstarea copiilor este asociată cu un risc crescut într-o gamă largă de aspecte mai târziu în viață, care variază de la afectarea dezvoltării cognitive, la performanțe școlare slabe. Scopul parteneriatului intersectorial constă în fundamentarea praxiologică a intervențiilor agenților implicați în asigurarea bunăstării copilului.

Importanța unui parteneriat intersectorial reiese din lipsa sau existența unor cunoștințe, atitudini, practici lacunare și inadaptate condițiilor socioculturale actuale în rândul familiilor, referitoare la aspecte ce țin de îngrijirea, educarea și dezvoltarea copilului. Conform Ordinul MEC nr.247 din 01.04.2022, au fost instruite cadrele didactice în implementarea Instrucțiunii cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului. Conform HG 143/2018 se stabilește o procedură specifică pentru colectarea de date cu privire la riscurile la bunăstarea copiilor. În această privință, lipsește un program unic de formare la nivel național cu privire la mecanismele evaluate, dedicat profesioniștilor din întreaga țară, pentru a asigura o abordare unică, intersectorială și multidiscplinară a proceselor și procedurilor [3].

Pentru asigurarea unei viziuni clare privind relevanța autodeterminării profesionale în eficientizarea parteneriatului intersectorial funcțional și durabil, considerăm oportun a explica esența teoriei autodeterminării. Problemele autodeterminării profesionale au fost studiate de cercetatori străini precum A. Maslow, S. Fukuyama, J. Holland etc., care considerau autodeterminarea profesională un ansamblu de sarcini puse de societate în fața unei personalități, a unui proces de luare a deciziilor pas cu pas, care ajută o personalitate să formeze echilibru între preferințele și abilitățile sistemului educațional [6]. Teoria autodeterminării a fost elaborată și dezvoltată de către Ryan și Deci. Această teorie reunește concepte precum: motivație, scopuri, dezvoltare personală, stare de bine,



bunăstare. Teoria autodeterminării oferă modele explicative pentru o serie de mecanisme și fenomene precum: auto-reglarea; funcționarea nevoilor psihologice de bază, a aspirațiilor, scopurilor, vitalității; influența factorilor de mediu și culturali asupra motivației, stărilor emoționale, comportamentului, stării de bine și bunăstării. Printre domeniile în care Teoria autodeterminării a fost aplicată în studii asupra relațiilor apropiate, parentalității, educației, contextului de muncă, sănătății, sportului/educației fizice, ecologiei și sustenabilității, etc [2].

Aplicabilitatea variată într-o multitudine de domenii ale psihologiei, sănătății, educației și științelor sociale, demonstrează gradul de generalizare al teoriei. Teoria autodeterminării explică faptul că omul este orientat nativ spre motivația de creștere și dezvoltare, spre integrarea autentică a datelor la nivelul sinelui individual și la nivelul social mai larg. Omul are tendința înăscută de a relaționa cu ceilalți, de a se simți autonom și de a demonstra că este capabil, toate acestea în vederea integrării sociale și a dezvoltării personale. Oamenii au tendința înăscută de a urmări acele scopuri care pot facilita satisfacerea nevoilor psihologice de bază. Teoria autodeterminării explică faptul că omul este orientat nativ spre motivația de creștere și dezvoltare, spre integrarea autentică a datelor la nivelul sinelui individual și la nivelul social mai larg. Omul are tendința înăscută de a relaționa cu ceilalți, de a se simți autonom și de a demonstra că este capabil, toate acestea în vederea integrării sociale și a dezvoltării personale. Un cadru teoretic din ce în ce mai utilizat pentru studiul motivației este cel oferit de teoria autodeterminării [3]. Aceasta ia în calcul tendințele de creștere și trebuințele psihologice fundamentale pentru a explica motivația și starea de bine. Teoria identifică trei astfel de trebuințe: de competență, de relaționare și de autonomie, care par a fi esențiale pentru dezvoltarea socială și bunăstarea psihologică. În concepția autorilor menționați, o trebuință fundamentală presupune o stare de tensiune care dacă este satisfăcută duce la sănătate și stare de bine, iar dacă nu la boală și disconfort psihic. Important este că toate cele trei tipuri de nevoi trebuie satisfăcute pentru ca starea de bine să se manifeste deplin. De exemplu, un mediu care permite doar satisfacerea nevoii de competență, dar nu și a celor de autonomie și relaționare, nu va conduce la un nivel foarte ridicat al stării de bine. Mai mult decât atât, contextele care determină conflicte între trebuințele de bază pot crea vulnerabilitate psihopatologică - luăm ca exemplu cazul copiilor care trebuie să renunțe la autonomie, sub presiunea părinților, dacă doresc să se simtă iubiți. TA susține că nevoile amintite anterior sunt universale, dar că modul lor de manifestare poate fi diferit, ca urmare a condițiilor diferite de internalizare. Teoria s-a dovedit a fi utilă în predicția și înțelegerea dinamicii motivației în rândul studenților din SUA sau Europa Occidentală; cu toate acestea, în timpul procesului de generalizare, a constituit subiectul unor critici acerbe din partea psihologiei transculturale. Cercetările au sprijinit ideea că trebuințele de autonomie, competență și relaționare sunt universale [4]. În culturile care îmbrățișează norme mai degrabă colectiviste, motivele autonome au efecte similare asupra comportamentului și rezultatelor acestuia ca și în culturile individualiste (un nivel mai ridicat al stării de bine, coping adaptativ în clasă, învățare mai eficientă). Teoria autodeterminării are câteva avantaje în studiul motivației. În primul rând, propune o conceptualizare multidimensională a acestui proces. În concordanță cu alte perspective asupra motivației, Teoria autodeterminării propune o distincție între motivația intrinsecă și cea extrinsecă.

Când sunt motivate intrinsec, persoanele se angajează în activități pentru simplul motiv că se vor simți bine în timpul desfășurării lor. În contrast, motivația extrinsecă presupune existența unor motive instrumentale. Teoria arată însă existența a trei forme ale motivației extrinseci, fiecare având nivele diferite de autodeterminare. Astfel, este oferit un cadru tipologic complex pentru examinarea dinamicii diferitelor orientări motivaționale. Un alt avantaj al teoriei este că fiecare formă motivațională poate fi plasată într-un continuum al autodeterminării. Prin urmare, este posibilă investigarea consecințelor educaționale ale nivelului autodeterminării. Unul dintre punctele tari ale teoriei este ideea că motivația este maleabilă. Schimbarea orientării motivaționale apare în mod natural prin procesul de internalizare, care se referă la tendința naturală a persoanelor de a interioriza reglarea comportamentelor care sunt valorizate social și care au depins inițial de recompensele externe. Teoria atrage atenția asupra faptului că mediul social poate să submineze motivația autodeterminată, când nu sprijină trebuințele fundamentale de autonomie, competență și relaționare.



Motivația în continuum-ul autodeterminării Spre deosebire de alte perspective care văd comportamentele motivate extrinsec ca fiind invariant non-autonome, teoria autodeterminării susține că motivația extrinsecă poate să varieze foarte mult în ceea ce privește autonomia; cu alte cuvinte, există forme ale motivației extrinseci care pot satisface trebuințele de autonomie, competență și relaționare, depinzând de măsura în care sursa comportamentului a fost interiorizată.

Când sunt reglate extern, comportamentele indivizilor sunt controlate de surse externe; această formă de reglare acoperă definițiile cele mai întâlnite în literatura de specialitate pentru motivația extrinsecă Studenții care realizează proiecte deoarece sunt importante pentru cariera lor sunt motivați extrinsec, la fel ca aceia care le realizează pentru a-și mulțumi părinții. Ambele exemple presupun alte scopuri decât plăcerea activității în sine, însă în primul caz apare implicarea personală și libertatea alegerii, pe când în al doilea apare conformarea la un reglaj extern. Gradul de autonomie diferă deci în cele două exemple. Experiența teoriei și practicii ruse și străine de formare profesională a unei personalități permite distingerea problemelor cheie ale acestui proces: proces incomplet de autodeterminare profesională;calitatea scăzută a deciziei luate și implementate;slaba înțelegere a sinelui, a propriilor abilitati, valori, dorinte, calitati;idee superficială a profesiei alese, a scopurilor, conținutului și mijloacelor viitoareii activității profesionale, a calităților importante din punct de vedere profesional; idee vagă a perspectivelor educaționale și profesionale și a planului de stăpânire a profesiei.

Teoria autodeterminării are la bază o metateorie organismică și afirmă că reglarea comportamentului se poate realiza fie în mod autonom (autoreglare, autoorganizare), fie în mod controlat, din exterior (bazat pe forme de organizare externă). Controlul extern poate fi necesar când există presiuni și solicitări la care individul are nevoie de ghidare, întrucât nu reușește să facă față singur solicitărilor impuse. Astfel, reglajul extern are o valoare adaptativă, benefică, însă poate avea și consecințe nedorite. Comportamentul controlat extern poate conduce la o percepție distorsionată a cauzalității externe. Controlul excesiv favorizează formarea la nivelul personalității a unei trăsături numită locul controlului extern: înclinația de a considera că fenomene externe sau alte persoane sunt sursele principale ale cauzalității evenimentelor[2]. Comportamentul reglat autonom implică o percepție internă a cauzalității, un locus al controlului intern, este voluntar, liber ales. Internalizarea este procesul prin intermediul căruia reglările condiționate de factori externi sunt transformate în reglări condiționate de factori interni (Ryan 1993). Teoria autodeterminării afirmă că omul are o tendință înăscută de utiliza activ contextul social în activitatea sa și de a internaliza procesele reglatorii. Internalizarea are grade diferite de eficacitate și poate fi de două feluri: introiecția și integrarea[2]. Introiecția presupune o internalizare parțială, în care individul preia procesul reglator extern, dar nu îl acceptă ca fiind parte din sine. Reglările introiectate se traduc într-o presiune exercitată asupra persoanei de a se comporta într-un anumit fel. Ele sunt întărite de sancțiuni interne (spre exemplu, rușine sau vină) sau de recompense interne (spre exemplu, stima de sine sau autovalidarea). Introiecția este relativ ineficace, deoarece implică reglări care devin parte din persoană dar nu sunt integrate în sinele autentic al acesteia[5]. Integrarea se referă la internalizarea completă, situație în care persoana se identifică cu importanța unei reguli comportamentale. Acest tip de internalizare facilitează transformarea comportamentelor controlate în comportamente autonome.

Prin integrare, reglările externe intră în armonie cu sinele și sunt receptate de individ ca reglări aparținând propriei persoane. Când procesul reglator a devenit integrat, individul trăiește într-o măsură mai mică conflicte interioare, devine responsabil pentru propria reglare comportamentală și are un comportament voluntar și liber ales. Procesul internalizării este relevant atât pentru reglarea comportamentală cât și pentru reglarea sistemului valoric, cognitiv și atitudinal al unei persoane.

Oamenii își stabilesc diferite scopuri în diverse domenii ale vieții lor. Eficiența procesului de urmărire a scopurilor de viață depinde de motivele care stau la baza urmăririi acestora. Credințele și valorile unui individ pot reprezenta surse importante în fixarea scopurilor. Oamenii tind să selecteze scopuri mai concordante cu sine odată cu vârsta, acordând o atenție mai mare experienței pe care au acumulat-o. Odată cu înaintarea în vârstă, ei își bazează scopurile din ce în ce mai mult pe informații interne ce corespund propriilor nevoi și propriei personalități [4]. Persoanele care urmăresc scopuri



concordante cu sine au următoarele calități: sunt disponibile să facă schimbările necesare în viața lor pentru a progresa către atingerea scopurilor—și se implică activ în acțiunile orientate spre scop. Persoanele care urmăresc scopuri discordante cu sine tind să analizeze mai mult timp avantajele și dezavantajele implicării în acțiune, fără însă a realiza vreo acțiune concretă direcționată spre schimbare, deoarece scopurile discordante cu sine sunt generatoare de conflicte interne. Există o asociere între concordanța cu sine și o serie de trăsături pozitive ale personalității: autoactualizarea, autenticitatea, vitalitatea, deschiderea, afectul pozitiv, empatia, stima de sine, orientarea autonomă, satisfacția de viață și un nivel scăzut al afectelor negative [5].

Din cele expuse mai sus putem **conchide** următoarele: Axându-ne pe esența Teoriei autodeterminării și necesitatea motivării agenților educaționali în implicarea unui parteneriat intersectorial durabil și funcțional considerăm oportun a valorifica *autodeterminarea profesională* în inițierea parteneriatului nominalizat mai sus. Acest fapt ar contribui la comprehensiunea fenomenului de bunăstare și ar permite să se elaboreze acțiuni pertinente de monitorizare și asigurare a acestui proces.

Bibliografie:

1. Botnari, Valentina, Scutaru, Albina. Formarea continuă a cadrelor didactice axată pe funcționalitatea factorilor protectori ai bunăstării copilului. In: *Educația din perspectiva conceptului Clasa Viitorului*, Ed. 3, 4-5 noiembrie 2022, Chisinau. Chișinău: CEP UPC, 2022, Ediția 3, pp. 181-188. ISBN 978-9975-46-681-3.
2. Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self-determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119-142.
3. SCUTARU, Albina. Mecanisme funcționale de implementare a parteneriatului intersectorial axat pe asigurarea bunăstării copilului. In: *Dialog intercultural polono-moldovenesc*, 11-13 aprilie 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia UST, 2022, Vol. V, nr.2, pp. 31-37. ISBN 978-9975-76-398-1.
4. Sheldon, K. M., Ryan, R. M., Rawsthorne, L., & Ilardi, B. (1997). Trait self and true self: Cross-role variation in the Big Five traits and its relations with authenticity and subjective well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1380-1393.
5. Sheldon, K. M., Reis, H. T., & Ryan, R. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
6. Kazakevich, A.V. (n.d.) Pedagogical support of professional self-determination of Agricultural University students
<https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskoe-soprovozhdenie-professionalnogo-samoopredeleniya-studentov-agrarnogo-vuza>

CZU 082:37

<https://orcid.org/0000-0002-9912-6089>

ÎMBUNĂTĂȚIREA INCLUZIUNII ELEVILOR CU CES ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL DE MASĂ CA FINALITATE A FORMĂRII CONTINUE A CADRELOR DIDACTICE

Toma Mihaela

doctorandă

Universitatea de Stat din Moldova, mun. Chișinău, RM

e-mail: tmihaela86@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-9912-6089

Abstract. This article presents aspects related to the inclusion of students with special educational needs, in mainstream education institutions, emphasizing the dimension of continuous professional training of teaching staff in public education school units and the facilitation of their inclusion process. Thus, following continuous improvement in the field of inclusive education,



trainees will acquire a set of acquisitions that they will transfer and apply to students with special needs, in order to ensure an individualized, personalized and adapted educational approach in relation to the needs that they claim, with the specific psycho-individual characteristics, in order to be able to capitalize on the potential that each of them possesses, with the aim of recording school progress, reflected in the fact that they will obtain better school performances, which will contribute to the development of school success.

Keywords: inclusion, students with special educational needs, continuous professional training.

În sistemul de învățământ public, în cadrul instituțiilor de învățământ sunt din ce în ce mai mulți elevi cu cerințe educaționale speciale de orice natură, dar indiferent de aceasta, personalul de conducere, împreună cu cadrele didactice care predate în școlile respective trebuie să găsească soluții optime pentru asigurarea respectării drepturilor tuturor copiilor care solicită școlarizarea, prin oferirea de acces, participare și crearea unor contexte favorabile dezvoltării unei educații de înaltă calitate.

În primul rând este primordial ca managerul unităților de învățământ, alături de cadrele didactice din școlile respective să fie adere la informare, promovarea și implementarea incluziunii în școală, atât din punct de vedere teoretic, cât și în practică, să analizeze situațiile beneficiarilor cărora li se adresează, pentru a identifica împreună cu alți specialiști din școală sau din afara școlii necesitățile particulare și problemele cu care se confruntă fiecare elev, în raport cu cauzele și efectele pe care le pot genera atât pe termen scurt, cât și pe termen îndelungat, pe parcursul traseului educațional al acestora.

După această etapă, urmează cea de centralizare a tuturor elevilor identificați, ca având cerințe educaționale speciale, pe clase, iar cadrele didactice care vor să adopte practici incluzive pentru a favoriza desfășurarea unui proces de incluziune pentru această categorie de elevi, se vor orienta și opta pentru înscrierea și finalizarea unor cursuri de formare profesională continuă în domeniul educației incluzive.

De aceea, personalul de conducere, prin intermediul Casei Corpului Didactic de la nivel județean, a unor formatori de la diferite organizații independente, va pune la dispoziție o ofertă de cursuri de formare, pe care le vor desfășura online, se pot organiza fie în instituțiile respective, fie în unitățile școlare, în cazul în care se formează o grupă, cu numărul maxim de participanți.

De asemenea, trebuie examinate și celelalte aspecte ce țin de incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă, alături de elevii tipici, cum ar fi: adaptarea școlii la nevoile copiilor cu C.E.S., în vederea creării unor condiții favorabile derulării procesului de incluziune, atât sub aspect educațional, dar și oferirea unui confort fizic și emoțional.

Astfel, în vederea dezvoltării unor atitudini pozitive bazate pe respect, încredere, acceptarea diversității, a diferențelor dintre copii cu cerințe educaționale speciale și elevii tipici, manifestarea de empatie, toleranță, acordarea de sprijin elevilor cu nevoi speciale, este necesară informarea și sensibilizarea părinților și elevilor tipici, a celorlalți membri din comunitate, pentru a se implica activ și a lua parte la această acțiune comună.

Parteneriatul dintre școală-elevi-părinți joacă un rol foarte important în desfășurarea procesului de incluziune al elevilor cu cerințe educaționale speciale în clasele din învățământul de masă, deoarece o colaborare eficientă între acești actori, dar și dintre cadrele didactice din școală și alți specialiști implicați în acest proces, formând o echipă vor reuși să îi ajute pe elevii în cauză să se integreze mai bine în colectiv, să le înțeleagă nevoile, să le ofere suportul educațional corespunzător, cu susținere din partea membrilor familiei, cu furnizarea unor date și informații prețioase, prin formarea unui climat familial favorabil învățării și confortului psihic și emoțional, încurajarea elevilor cu cerințe speciale de a fi deschiși, să împărtășească experiențele lor, pentru a putea fi ajutați pentru a avea o bună adaptare din punct de vedere socio-educațional.

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice din învățământul de masă va genera un impact pozitiv și va înregistra rezultate favorabile în ceea ce privește incluziunea elevilor cu cerințe



educaționale speciale, aceasta se va îmbunătăți considerabil, întrucât în urma finalizării cursurilor de perfecționare aceștia vor acumula un set de competențe utile pentru proiectarea și organizarea procesului instructiv-educativ, întocmirea, revizuirea, documentelor și a programelor educaționale individualizate pentru fiecare elev cu nevoi speciale în parte.

O altă dimensiune importantă este și realizarea unui mediu incluziv în sala de clasă, referitor la așezarea elevilor cu cerințe educaționale în bănci, pentru a nu le fi periclitată vizibilitatea la tablă, adaptarea mobilierului în funcție de problemele fizice pe care le întâmpină aceștia, asigurarea unor condiții prielnice din punct de vedere ergonomic, reglarea optimă a intensității luminii, căldurii, trebuie să aibă în vedere și alți factori care pot produce efecte negative asupra concentrării și atenției elevilor cu nevoi speciale pe parcursul activităților educaționale, dar și cu alte tipuri de stimuli care le pot disturba menținerea receptivității și a însușirii cunoștințelor în procesul de predare, descoperirea stilurilor de învățare specifice și oferirea de ajutor suplimentar și din partea părinților, la rezolvarea temelor pentru acasă.

Cadrele didactice formate vor fi pregătite să faciliteze dezvoltarea relațiilor dintre elev-elev, elev-profesor, în vederea acceptării, creării de contexte prin care au ocazia să se cunoască, să formeze relații de prietenie, să lucreze în echipă, să organizeze activități comune cu părinții elevilor, pentru a-și consolida relația dintre ei.

Îmbunătățirea relației dintre elev-profesor va determina cunoașterea aprofundată a elevilor cu cerințe educaționale speciale de către cadrele didactice, adaptând adecvat metodele, strategiile, procedeele, materialele didactice, în vederea asigurării sporite a suportului vizual și intuitiv, tehnici, fișe, sarcini de lucru adaptate, atractive, interactive, corelate cu jocuri educative, deoarece nu se mai simte constrâns sau sub presiune și învață din plăcere, crearea unei conexiuni solide, va favoriza și oferirea unui feedback reciproc, atât din partea profesorilor și a specialiștilor care lucrează cu elevii cu cerințe educaționale speciale asupra activității, a gradului de implicare activă, observarea comportamentelor pe care le manifestă pe parcursul derulării activităților educative școlare, cât și extrașcolare; interesul și motivația pentru anumite discipline școlare, în raport cu potențialul și abilitățile pe care le are mai dezvoltate în diferite domenii de activitate, precum și canalizarea acestora spre activitățile preferate, conform aspirațiilor de viitor.

În procesul instructiv-educativ, terapeutic și recuperator este necesară alternarea educației tradiționale cu mijloace informatice moderne, precum tabla interactivă, video-proiector, programe adaptate, în format electronic sau online, diferite aplicații, platforme educaționale, în vederea dezvoltării competențelor digitale la elevii cu cerințe educaționale speciale; medierea sau rezolvarea unor situații conflictuale apărute în clasă sau la nivelul școlii[1, p.30].

Cadrele didactice formate vor fi capabile să aibă o colaborare mai fructuoasă cu profesorul de sprijin și să elaboreze documente personalizate pentru elevii cu nevoi speciale, în interesul superior al elevului, privind procesul de învățământ, alcătuit din cele trei componente esențiale predarea-învățarea-evaluarea să fie centrate pe elevul cu cerințe educaționale speciale, oferindu-i oportunități de a obține progres școlar, prin maximizarea interesului și a motivației pentru învățare, bazat pe cooperare, nefiind încurajată competiția, informațiile transmise, sarcinile de lucru, implicit și cerințele propuse în cadrul activităților să fie adaptate nivelului său cognitiv și gradului de înțelegere, cu un nivel de dificultate mai scăzut față de ale celorlalți colegi[2, p.25].

În cadrul procesului instructiv-educativ, cât și terapeutic - compensator și/ sau recuperator sunt extrem de importante realizarea activităților de terapie educațională, în vederea îmbunătățirii stării de sănătate a elevilor cu cerințe educaționale speciale.

Astfel, autoarea va expune câteva exemple praxiologice de bună practică, din cadrul demersului didactic al elevilor cu dizabilități, din instituția de învățământ în care activez, în România. Astfel, prin intermediul activităților de terapie educaționale cu efect terapeutic au în vedere exersarea următoarelor aspecte, care pe parcurs, se vor transforma în competențe profesională, fiindu-i de ajutor atât în viața cotidiană contemporană, cât și pe viitor, după finalizarea studiilor, pentru o integrare socială optimă, acestea țin de : însușirea de priceperi și deprinderi utile în diferite



circumstanțe sau etape ale vieții, formarea autonomiei personale, dezvoltarea abilităților de igienă personală, socializare, adaptarea în locuri noi, să intre în contact cu persoane străine și altele.

Un impact pozitiv este generat asupra elevilor cu cerințe educaționale speciale și în cazul proiectelor sau parteneriatelor și implicit a activităților derulate în cadrul acestora, acestea pot fi încheiate între instituții de învățământ cu același profil, unități școlare din învățământul public, organizații neguvernamentale sau alte tipuri de instituții locale, prin intermediul cărora au ocazia să interacționeze și să desfășoare activități educaționale cu alți elevi tipici din învățământul de masă, cu alți tipuri de la diferite asociații, cu alte persoane necunoscute, cu care pot empatiza și au șansa să formeze relații de prietenie, în vederea schimbării atitudinilor și din partea altor persoane din comunitate, prin realizarea de activități comune, la nivelul școlii sau în context social.

Terapiile ocupaționale includ o gamă variată de alte activități, specifice persoanelor cu dizabilități, cele mai importante fac referire la ludoterapie, terapie prin muzică, prin intermediul dansului și a ergoterapiei.

Terapia ocupațională în sens general este compusă din arteterapie, terapiei în cadrul bibliotecii, prin activități de lectură, ateliere de ludoterapie, terapia recreațională, activități de loisir și petrecere a timpului liber, modalități diverse de modelare a lutului, denumită și lutoterapie, broderia etc., care contribuie la exersarea deprinderilor de lucru manual, simț estetic, un mod de a-și exprima elevii cu nevoi speciale emoțiile lor, stimulare cognitivă prin lectură, care poate genera și un beneficiu economic.

Activitățile educaționale pentru dezvoltarea deprinderilor de muncă cotidiană și de formarea autonomiei personale, pentru ca aceștia să devină, treptat, independenți, să nu mai fie necesar ca un adult să îi ofere ajutor permanent, ei pot exersa cu cadrele didactice de la clasă, în timpul orelor de terapie complexă și integrată, o serie de acțiuni de bază, pentru a facilita adaptarea elevilor și tinerilor cu nevoi speciale la mediul în care conviețuiește cu ceilalți. Spre exemplu, vor desfășura activități care necesită efectuarea unei rutine zilnice, atât în plan teoretic, prin joc de rol, cu ajutorul păpușilor, a obiectelor, a imaginilor, cât și în practica aplicativă cotidiană, la cantină și sala de mese, la internat, cum ar fi: după ce se trezesc aceștia să își facă singuri patul, mai ales elevii care sunt interni și stau în internatul școlii, pot fi supravegheați și monitorizați asupra săvârșirii acestor sarcini, apoi vor servi mesele principale, ajutând adulții la așezarea și strângerea mesei în toate momentele zilei, apoi vor exersa periajul dinților, pieptănatul părului, vor îmbrăca și dezbrăca hainele, pregătindu-se pentru plecarea la școală, se vor încălța și descălța încălțăminte, realizarea dușului sau baia înainte de culcare, precum și în mediul social: deplasarea cu mijloace de transport în comun, folosirea telefonului mobil, mersul la magazine și efectuarea de joc de rol, aplicat în practică, folosirea banilor, a cardului bancar, respectarea regulilor de politețe și a celor de circulație în comunitate.

Pentru elevii din școala în care activez, a fost pregătit un solar, de care se ocupă elevii cu cerințe educaționale speciale din centrul nostru, anual, ei sapă pământul, plantează semințe, apoi răsaduri de legume și verdețuri, roșii, vinete, dovlecei, ardei, salată verde, mărar, ceapă verde pătrunjel, le îngrijesc pe parcurs, apoi când ajung la maturitate, aceștia își pregătesc singuri în cantina școlii sau în sala de clasă, o salată de legume proaspete sau folosesc legumele să gătească produse finite.

Astfel, elevii noștri au participat cu mare interes la un proiect sub formă de tabăra de vară, despre Prepararea produselor locale tradiționale. Desfășurându-se în perioada vacanței cu elevii interni, care rămân permanent în școală, în decursul a mai multor zile, ce a presupus diverse tipuri de activități și s-a finalizat printr-un Brunch local, sub îndrumarea cadrelor didactice coordonatoare și a voluntarilor, care s-au implicat în buna desfășurare a activităților planificate în acest proiect.

Acest proiect a fost realizat la nivel național, în România, de mai multe unități școlare în aceeași perioadă de timp, au fost fixate responsabilitățile fiecărui coordonator la nivel județean, respectiv împărțite sarcinile asumate de către adulții și copiii care alcătuiesc echipele locale, dar și pentru voluntarii care s-au implicat în organizarea acestei tabere de vară, adresată copiilor din mediul din care provin.



Prin intermediul acestui proiect, am urmărit explorarea potențialului gastronomic din comunitatea locală de către elevii noștri cu cerințe speciale, împreună cu elevi tipici, concret, le-am sugerat elevilor să efectueze o incursiune cronologică pornind de la analizarea comunității în vederea depistării specialităților culinare tradiționale particulare zonei, apoi au adunat informații despre rețetele acestor meniuri, modalitatea de preparare a lor, până la realizarea unei activități de marketing, promovarea și expunerea produselor finite obținute, sub forma unui brunch local.

Astfel, elevii însoțiți de către adulții participanți au mers în comunitatea locală, în mediul rural, în comunele limitrofe unde locuiesc aceștia și au întrebat despre rețete locale, pe care le-au notat în jurnalele lor, ulterior și s-au deplasat printr-o pădure din apropiere, de unde au strâns fructe și plante pentru siropuri.

În zilele următoare, elevii participanți și-au exersat abilitățile și cunoștințele matematice, au cântărit zahărul, au realizat exerciții de numărare și calcul matematic, apoi au spălat și pregătit plantele și fructele strânse și au pregătit siropurile și la final le-au sterilizat.

În perioada de timp următoare, elevii cu C.E.S. și persoanele adulte participante, au cules legumele din solar, le-au spălat și le-au tocat, după care au gătit tocana de legume.

În următoarea zi, personalul participant împreună cu grupul de elevi pregătesc aluatul pentru chifle și gogoși, iar cât timp acesta a stat la dospit, aceștia au aranjat borcanele pentru tocană, sticlele pentru sirop, au scris etichetele și programează brunch-ul final.

Totodată, prepară termic gogoșile, coc chiflele și pun conținutul în borcane, etichetându-le. În ultima zi a proiectului, elevii împart pliante și afișe membrilor comunității locale, confecționate hand-made, în vederea promovării Brunch-ului local caritabil și atragerea de clienți, iar cu suma adunată în urma realizării acestuia au fost cumpărate alte semințe de legume sau au fost persoane care au donat sau achiziționat produse în schimbul oferirii de semințe, în vederea inițierii și implementării altor proiecte de service-learning.

Profesorul de sprijin le oferă elevilor cu cerințe educaționale speciale suport educațional adaptat, în funcție de particularitățile individuale și nevoile fiecărui elev, la disciplinele școlare la care întâmpină dificultăți de învățare, în special la limba română și matematică, iar împreună cu celelalte cadre didactice și alți specialiști, vor consilia și îndruma părinții elevilor identificați ca având cerințe educaționale speciale, în vederea întocmirii dosarului, evaluării acestora de către specialiști de către specialiști care au cabinet individual, la diferite clinici, din comisii județene, în vederea obținerii unui diagnostic corect și a unei orientări școlare corespunzătoare, iar ulterior vor putea beneficia de profesor de sprijin în școală.

Elevii cu cerințe educaționale speciale vor înregistra efecte pozitive datorită formării profesionale continue a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive, atât în plan educațional, reflectate prin performanțele școlare și a competențelor asimilate pe parcursul școlarizării lor, dar și în plan personal, prin formarea autonomiei personale, însușirea unor priceperi, deprinderi de muncă, cu ajutorul terapiei ocupaționale, abilitatea corelării aspectelor teoretice cu practica, prin diferite modalități aplicative, găsirea unor soluții optime pentru rezolvarea unor situații-problemă, adaptarea în locuri, situații și cu persoane noi, creșterea stimei și a încrederii de sine, diminuarea sentimentului de inferioritate și simțindu-se acceptați, deoarece nu mai sunt marginalizați, se manifestă atitudini pozitive față de ei și implicit față de procesul de incluziune socio-educațională, facilitate de către cadrele didactice prin planificarea și organizarea unor proiecte și activități educaționale culturale la nivel social, campanii de informare despre această categorie de elevi din comunitatea locală, dezvoltarea de parteneriate educaționale cu alte instituții de învățământ de același profil sau din învățământul special, precum și din alte organizații, în vederea socializării și interacțiunii cu diferite persoane, ce va contribui la o integrare socială bună, cât și sub aspect profesional, la vârsta adultă.

În concluzie, toți copiii au dreptul la o educație de calitate, în orice instituție din învățământul de masă, iar incluziunea lor alături de elevii cu cerințe educaționale speciale va fi facilitată de către cadre didactice din învățământul de masă, la un nivel ridicat și adecvat, în cazul în care au absolvit cursuri de formare profesională continuă în domeniul educației incluzive.



Astfel, cadrele didactice vor conștientiza importanța colaborării dintre ele, cu profesorul de sprijin și ceilalți actori, pentru individualizarea instruirii elevilor cu cerințe educaționale, consilierea educațională și psihologică a acestora, crearea de situații educaționale și acordarea de șanse egale, prin intermediul cărora vor înregistra progres și performanțe școlare bune, fiindu-le valorificat potențialul personal, în vederea dezvoltării și transformării instituției de învățământ, într-o școală incluzivă.

Bibliografie:

1. Rusov, V.; Șova, T., Educația incluzivă : Ghid metodic pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice S. n.:Bălți, 2021, 30 p.
2. Gherguț, A., Educația incluzivă și pedagogia diversității, Iași: Polirom, 2016, 25 p.

УДК 378

<https://orcid.org/0000-0002-5141-8074>

<https://orcid.org/0000-0002-5141-7892>

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ В АКАДЕМИЧЕСКУЮ СРЕДУ РОССИЙСКОГО ВУЗА

Воевода Елена

доктор педагогических наук, профессор

МГИМО МИД России

г. Москва, РФ

e-mail: elenavoevoda@yandex.ru

orcid.id: 0000-0002-5141-8074

Хань Сюеин

Китай

аспирантка

МГИМО МИД России

г. Москва, РФ

e-mail: 悠悠 1824123927@qq.com

orcid id: 0000-0002-5141-7892

Abstract. The paper addresses the integration of Chinese students into the academic environment of a foreign university and presents a comprehensive – philosophical and socio-pedagogical – analysis of this issue. The article aims at exploring the process of academic integration and adaptation of Chinese students studying abroad and analyze the difficulties they face. The article clarifies the definition of the concept "academic integration" as a philosophical and socio-pedagogical problem and identifies the factors that influence the process of integration of Chinese students into the academic environment of a Russian university and their adaptation to socio-cultural specifics of the host country. Such factors are language, academic and socio-cultural barriers. The author stresses the significance of supporting the international student in adapting to a new educational environment.

Keywords: integration, adaptation, Chinese students, language barrier.

Последние десятилетия были отмечены активным ростом академической мобильности и студенческих обменов. На этом фоне отмечается активизация китайско-российского сотрудничества в области образования. На III Международном форуме «Один пояс, один путь» в октябре 2023 г. руководство КНР подтвердило намерение развивать сотрудничество в области науки и культуры, в том числе – образования. Вместе с тем, обучение за рубежом, в частности, в российских университетах, вызывает у китайских студентов проблемы,



связанные с интеграцией в незнакомое образовательное пространство и адаптацию к условиям обучения и проживания в условиях иной академической и социокультурной среды. И хотя проблеме интеграции и адаптации иностранных студентов посвящено немало работ российских исследователей (Т.Н. Иванова, Х.Ю. Музафарова, Т.А. Глебова, Е.В. Соколова, М.В. Рыбакова, Н.А. Иванова и др.), тема интеграции китайских студентов в академическую среду иностранного вуза остается недостаточно раскрытой в научно-педагогической литературе. Для повышения эффективности обучения китайских студентов в российских вузах необходимо выявить факторы, оказывающие негативное влияние на образовательный процесс и определить пути решения проблемы. Этим обусловлена **актуальность** исследования.

Цель исследования – изучить процесс академической интеграции и адаптации китайских студентов к обучению за рубежом и проанализировать трудности, с которыми они сталкиваются.

Рассмотрим понятие «интеграция» с философской и психолого-педагогической точек зрения. Философская энциклопедия дает следующее определение: «интеграция – это сторона процесса развития, связанная с объединением в целое ранее разнородных частей и элементов» [7]. Поскольку мы рассматриваем процесс социализации студентов в зарубежном вузе, приведем определение «социальной интеграции» из того же источника: «наличие упорядоченных отношений между индивидами, группами, организациями <...> и т. д.» [7]. Таким образом, мы видим, что интеграция предполагает формирование определенных отношений между иностранным студентом и университетом как образовательной организацией, между иностранным студентом и академической группой и между иностранным студентом и другими (отдельными) студентами группы и факультета. Эти отношения формируются в процессе общения и взаимодействия. Нельзя забывать и об общении и взаимодействии иностранного студента с сотрудниками университета – работниками деканата, библиотеки, учебного отдела, общежития, т.е. об интеграции нового индивида в образовательную среду университета. Следует отметить, что процесс интеграции в социальную и академическую жизнь университета предполагает с одной стороны, вхождение иностранного студента в новое для него академическое и социокультурное поле, а с другой стороны – формирование самой образовательной среды, в которую вливаются представители различных этнокультурных сообществ.

В контексте настоящего исследования, с процессами интеграции тесно связаны процессы адаптации. В соответствии с определением педагогического энциклопедического словаря, «социальная адаптация представляет собой приспособление личности к социальной среде» [4, с. 11-12], под которой, в контексте нашего исследования, понимаются университет и новое социокультурное пространство страны, в которой обучаются китайские студенты.

Исследования Е.В. Соколовой [6], Т.А. Глебовой [2], авторского коллектива из Югорского государственного университета (А.Е. Воронцова, Д.Д. Птицына, А.Д. Устьянцева) [1] показало, что факторами, препятствующими эффективной адаптации иностранных студентов к условиям обучения в зарубежном вузе и интеграции в новую для них образовательную среду являются, в первую очередь, языковой барьер, непривычные академическая среда, пища и климатические условия. При этом подчеркивается, что социокультурные факторы существенно влияют на академические успехи китайских студентов. Рассмотрим их подробнее.

Подавляющее большинство китайских студентов, обучающихся в российских университетах, отмечают языковой барьер как самый серьезный стрессор в процессе адаптации и интеграции в образовательную среду нового для них вуза. Поступая в университет, студенты владеют русским языком на уровне чтения и поддержания устного общения. Однако в языковом плане они не готовы к аудированию текстов большого объема теоретического характера, т.е. к слушанию лекций и адекватному восприятию материала. Некоторые студенты признаются, что часто не полностью, а иногда – совсем не понимают



содержание лекций. В этом случае они дома просматривают слайды презентации, которые обычно предоставляет лектор, и стараются освоить материал. Не меньшую трудность представляют семинарские занятия, на которых китайские студенты стараются минимизировать свои выступления. Они готовы выступать с докладами, опираясь на подготовленную монологическую устную речь. Отметим, что это связано не только с недостаточным уровнем владения языком обучения, но и с приобретенной в школе привычкой к пассивному обучению. Исследователи данной проблемы отмечают необходимость специальной довузовской подготовки китайских студентов к обучению в российском вузе с акцентом на освоение языка академического дискурса и лингвокультурных аспектов изучения языка.

Адаптация к особенностям академической среды также представляет проблему для китайских студентов: им необходимо привыкнуть к тому, что учебный год состоит из двух семестров, усвоить стиль общения с преподавателями и сотрудниками администрации, понять и запомнить, где находятся те или иные подразделения университета, в которые он должен обращаться и т.п. Для облегчения этого процесса до начала первого учебного года университеты проводят интеграционные недели, в ходе которых преподаватели и студенты-волонтеры, активисты студенческих землячеств рассказывают об университете, проводят экскурсии, знакомят новичком с преподавателями. В различных университетах практикуется помощь тьюторов, работающих с китайскими студентами (Югорский государственный университет), раздача буклетов, в которых описаны особенности обучения и проживания в России (МГИМО) и т.п.

Серьезным барьером на пути адаптации к условиям обучения за рубежом являются неакадемические стрессоры. К ним относятся проживание в общежитии, питание и климатические условия. Проживание вдали от родных и близких людей порождает чувство одиночества, вызывает стресс и фрустрацию, снижает мотивацию к обучению. Но в то же время студент становится самостоятельным, учится рационально распределять свое время и бюджет.

Непривычная пища также вызывает чувство дискомфорта, однако студенты решают эту проблему, приготавливая пищу на кухне в общежитии. Постепенно у них появляются любимые блюда русской кухни. Что касается непривычного климата, эта проблема ощущается особенно остро, в основном, в первый год обучения, а затем студенты привыкают к новым климатическим условиям.

Проведенные исследования показывают, что академические и неакадемические стрессоры тесно взаимосвязаны, при этом последние существенно влияют на академические успехи китайских студентов. Для того, чтобы обеспечить эффективное обучение необходимо организовать системную психолого-педагогическую поддержку китайским студентам на период их обучения в российском вузе.

Библиография:

1. Воронцова А.Е., Птицына Д.Д., Устьянцева А.Д. (2023). Адаптация иностранных студентов к образовательному пространству в вузе на примере опыта Югорского государственного университета // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. № 6-2 (81). С. 128-133.
2. Глебова Т.А. Языковая подготовка студентов-иностранцев в поликультурной среде вуза // Вестник МГИМО-Университета. 2014. № 4 (37). С. 317-323.
3. Иванова Т.Н., Музафарова Х.Ю. Адаптация иностранных студентов к образовательному пространству в вузе (эмпирический опыт исследований) // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 4(29). С. 66-70.
4. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2008. – 528 с.



5. Рыбакова М.В., Иванова Н.А. Адаптация китайских студентов в российских вузах: некоторые проблемы // Социально-гуманитарные знания. 2022. № 3. С. 410-416.
6. Соколова Е.В. Академические стрессоры иностранных студентов в России // ЦИТИСЭ. 2021. № 4 (30). С. 386-397.
7. Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л. Ф. Ильичёв, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалёв, В. Г. Панов. 1983. URL: https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_philosophy/2360/%D0%98%D0%9D%D0%A2%D0%95%D0%93%D0%A0%D0%90%D0%A6%D0%98%D0%AF

УДК: 37.014.5:316.6

<https://orcid.org/0000-0002-8592-1022>

СТРАТЕГІЇ ПРОСУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ КОНТЕКСТ

Калагін Юрій

доктор соціологічних наук, професор
НТУ “ХП”, Харків, Україна
e-mail: kalagin_y@ukr.net
orcid id: 0000-0002-8592-1022

Abstract. The relevance of gender equality issues in education is increasingly crucial in the modern world, heightened by societal changes, technological advancements, and globalization. This article emphasizes the need to address gender disparities within the educational framework, examining the impact of socio-cultural transformations on career choices, stereotypes, and access to educational opportunities. Investigating gender equality not only reveals existing problems but also provides avenues for resolution. Strategies such as promoting women's participation in academic spheres, fostering leadership skills in female students, and implementing inclusive methodologies with gender sensitivity contribute to cultivating a fair and equal educational space. Gender equality in education transcends ethical considerations, becoming a pivotal factor for society's sustainable development. Ensuring equal learning and professional growth opportunities, regardless of gender, enhances education quality, boosts economic competitiveness, and fosters a harmonious society.

Keywords: Gender Equality, Education, Societal Changes, Stereotypes, Inclusive Strategies, Women's Participation, Academic Leadership, Socio-cultural Factors, Sustainable Development, Educational Equality.

Актуальність проблеми гендерної рівності в освіті в сучасному світі набуває все більшої важливості та нагострюється в контексті змін, що відбуваються у суспільстві. На тлі стрімкого розвитку технологій, соціокультурних трансформацій та глобалізації, виникають нові виклики і можливості для створення більш інклюзивного та справедливого освітнього простору. У цьому контексті, розгляд питань гендерної рівності стає ключовим для визначення ефективних стратегій та політик у сфері освіти. Зміни в сучасному світі викликають необхідність адаптації освітніх систем до нових реалій, врахування різноманітності та усунення гендерних нерівностей в освітньому середовищі.

Роль жінок та чоловіків у суспільстві та їхня участь у різних сферах життя набувають нового виміру, а отже, необхідно переглядати підходи до гендерної рівності в освіті. Важливо розуміти, як стереотипи та соціокультурні чинники впливають на вибір професій, розвиток кар'єри та доступ до освітніх можливостей для різних груп населення.

Дослідження в галузі гендерної рівності в освіті не лише виявляє наявні проблеми, але і визначає шляхи їх вирішення. Активна участь жінок у науковій та академічній сферах,



стимулювання лідерських якостей учениць та студенток, а також впровадження інклюзивних методик із врахуванням гендерної чутливості — це лише кілька аспектів, які допоможуть сформувати більш справедливий і рівний освітній простір.

Гендерна рівність у сфері освіти стає не лише питанням принципової справедливості, але й ключовим фактором для досягнення сталого розвитку суспільства в цілому. Забезпечення рівних можливостей для навчання та професійного зростання незалежно від статі веде до покращення якості освіти, збільшення конкурентоспроможності економіки та формування гармонійного суспільства.

У світлі сучасних гендерних дисбалансів, які виявляються у виборі освітніх траєкторій, розподілі наукових ресурсів, а також у професійних кар'єрах, важливо розглядати гендерні питання як складову стратегічного розвитку освіти. Підходи та стратегії, спрямовані на вирішення цих проблем, не лише сприятимуть створенню справедливого освітнього середовища, але і визначають подальші тенденції розвитку суспільства у цілому. Тому, що вчені з кафедри соціології і публічного управління національного технічного університету "Харківський політехнічний інститут" мають значний досвід у проведенні досліджень з гендерної рівності в освіті. Ініційоване та проведене ними соціологічне дослідження стратегій гендерної рівності в освіті у липні 2023 року впливає з їхнього попереднього плідного досвіду у галузі гендерних аналізів соціальних практик, зокрема в контексті українських біженців у 2022 році [1, 2].

Гендерна рівність у сфері освіти є не лише ключовим етичним питанням, але й стратегічним елементом створення справедливого та ефективного освітнього середовища. Розглядаючи теоретичний контекст стратегій просування гендерної рівності в освітніх установах, можна виділити кілька підходів.

1. Феміністська теорія:

Феміністський підхід наголошує на розкритті та подоланні системних нерівностей, які існують в освітній сфері. Аналізуючи дискримінаційні практики та гендерні стереотипи, освітні установи можуть розробляти стратегії для сприяння вільному вибору навчального шляху для всіх студентів незалежно від їхньої статі.

2. Соціокультурний підхід:

Визначення ролі соціокультурних факторів у формуванні гендерних ролей в освіті дозволяє створювати програми, спрямовані на перегляд та перетворення цих ролей. Врахування культурних варіацій та розміщення гендерних питань у контексті місцевих традицій може покращити ефективність стратегій.

3. Теорія соціального конструктивізму:

Гендерна рівність розглядається як соціальний конструкт, формується та утримується соціокультурними чинниками. Стратегії, зорієнтовані на зміну соціальних уявлень про гендер, можуть включати в себе розвиток позитивних гендерних моделей та відмову від стереотипів.

4. Емансипаторська теорія:

Орієнтована на звільнення від гендерних обмежень, ця теорія визначає необхідність активної підтримки та заохочення жінок у вищій освіті та науковій діяльності. Стратегії можуть включати в себе програми менторства, грантові ініціативи та заохочення жінок до лідерства.

5. Гендерний трансформаційний підхід:

Враховуючи гендер як динамічний конструкт, цей підхід ставить перед собою завдання трансформації усіх рівнів освітньої системи.

У світлі висвітлених аспектів гендерної рівності в освіті виокремлюється ряд перспектив для подальших досліджень. Сприяючи розумінню інтеграції гендерної рівності в освітні системи, подальші дослідження можуть спрямовуватися на:

1. Вивчення впливу гендерних стереотипів: детальний аналіз впливу стереотипів на вибір навчальних шляхів та професійний розвиток студентів для розробки ефективних стратегій трансформації стереотипів.



2. Оцінка ефективності заходів для підтримки гендерної рівності: аналіз і визначення результативності існуючих освітніх програм та ініціатив для розвитку та підтримки гендерної рівності в освіті.
3. Гендерний аналіз освітніх політик: вивчення гендерних аспектів у формулюванні та реалізації освітніх політик для розробки прогресивних та ефективних стратегій.
4. Дослідження впливу гендерної рівності на якість освіти: вивчення того, як різні рівні гендерної рівності впливають на якість навчання та здобуття студентами гендерно чутливих компетенцій.
5. Інклюзивність та гендерна рівність: Дослідження можливостей вдосконалення процесів навчання для створення інклюзивного середовища, де кожен студент має рівні можливості незалежно від статі.

Подальші наукові дослідження в цій області відіграють ключову роль у розвитку сучасної освіти, сприяючи створенню справедливого, рівного та прогресивного освітнього середовища для всіх.

Бібліографія:

1. Калагін, Ю., & Шанідзе, О. (2023). Гендерний аналіз соціальних практик українських біженців 2022 року. Науково-теоретичний альманах Грані, 26(3), 62-68. <https://doi.org/10.15421/172349>
2. Калагін, Ю., & Шанідзе, О. (2023). Інституціалізація соціальних практик «внутрішньо переміщених осіб» в Україні 2014-2022 роках. Періодичний науковий фаховий журнал Габітус, 52/ <http://habitus.od.ua/52-2023>

УДК 378

<https://orcid.org/0000-0002-0114-3113>

<https://orcid.org/0000-0002-7222-7365>

АКАДЕМИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОГО РОССИЙСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

Костикова Лидия

доктор педагогических наук, профессор
РГУ имени С.А. Есенина, г. Рязань, РФ
РязГМУ Минздрава России, г. Рязань, РФ
e-mail: l.p.kostikova@gmail.com
orcid id: 0000-0002-0114-3113

Федотова Оксана

доктор филологических наук, доцент,
РГУ имени С.А. Есенина, г. Рязань, РФ
e-mail: ofedotova81@mail.ru
orcid id: 0000-0002-7222-7365

Abstract. The authors discuss the main characteristics of academic culture of modern universities in Russia. The article outlines the third mission of the universities and entrepreneurship, intercultural educational environment and development of the intercultural competence. It also draws the readers' attention to scientific schools and research activity in higher education. The article addresses the importance of post-graduate studies and the work of dissertation councils.

Keywords: academic culture, third mission of the university, entrepreneurship, intercultural educational environment, developing intercultural competence, post-graduate studies, dissertation councils.



Классический университет в России имеет давнюю историю и обладает особой академической культурой, имеющей свою систему ценностей, связей и отношений, давние академические традиции, сложившиеся в течение длительного времени в научной, образовательной и воспитательной деятельности, что придаёт ему особый статус среди учреждений высшего образования. В период Российской империи (1721-1917) в России сформировалась своя собственная модель академического университета, что позволило ей занять важное место на научной карте мира.

Академическая культура любого современного университета – классического, медицинского, технического или военного – является частью культурного пространства страны, которое характеризуется своими неповторимыми особенностями. «Культурное пространство – это в первую очередь пространство ценностей», – справедливо подчёркивает П. И. Касаткин [6, с. 151]. Несомненно, ценности определяют важнейшие черты образовательной политики университета, его научную деятельность и молодёжную политику, взаимодействие с деловыми кругами, взаимоотношения между преподавателями и студентами.

В условиях обострения глобальной конкуренции современный университет трансформируется и открывает новые практико-ориентированные направления подготовки, стремится к зарабатыванию собственных средств, готовит выпускников к предпринимательской деятельности. Несомненно одно, что предпринимательские компетенции, формируемые у студентов университета, как авторитетно заявляют Е. Н. Махмутова и Р. Н. Воронина, могут значительно повышать ценность выпускников всех специальностей на рынке труда и результативность их профессиональной деятельности [10]. Современные вузы, являющиеся университетами третьего поколения, «активно занимаются внедрением или коммерциализацией создаваемых ими знаний, рассматривая подобную деятельность как важную задачу наряду с образовательной и научной деятельностью» [13, с. 68]. Понятно, что ценность академического образования и профессиональных знаний определяют сущность современной академической культуры.

Третья миссия университетов, безусловно, оказывает определённое влияние на трансформацию академической культуры. Помимо коммерциализации, важной составляющей жизни современного университета является также некоммерческая деятельность, которая заключается во вкладе университета в развитие местного сообщества и региона с помощью различных образовательных, социальных и волонтерских инициатив [4]. Как видим, происходят глобальные изменения в социально-экономической, политической сферах и в культуре всего общества. «Образование должно оставаться частью культуры, а культура может сохраняться и развиваться лишь при помощи образования» [7, с. 12]. Этот парадокс указывает на неразрывную связь общей культуры общества и академической культуры университетов.

Не вызывает сомнений тот факт, что академическая культура университета определяется уровнем подготовки профессорско-преподавательского состава. «Основными детерминантами положительного имиджа преподавателя выступают, – справедливо подчёркивает И. А. Мурог, – активная научно-исследовательская деятельность, интересное проведение учебных лекций и практических занятий, организация профессионально-ориентированных воспитательных мероприятий, взаимодействие со студентами в социальных сетях» [1, с. 7]. Подготовка педагогических кадров высшей школы всегда была непростой задачей. Количество проблемных вопросов в данной области велико и требует постоянного их разрешения. Эти проблемы могут быть вызваны изменениями как «сверху», так и «снизу» и пути их разрешения должны учитывать не только текущее положение дел, но и их возможные последствия в будущем.

Нормы и требования к видам профессиональной деятельности и личностным качествам преподавателя университета содержатся в профессиограмме специалиста. Не секрет, что специалисты со знанием иностранного языка в настоящем времени особенно востребованы в



различных отраслях экономики. На основании проведённого исследования и полученных результатов Е. В. Воевода и соавторы разработали модель профессиограммы преподавателя иностранного языка, которая учитывает специфику академической культуры университета, унифицирует требования к профессионально-личностным характеристикам педагога, представляет собой основу для отбора кадров и формирования профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка [3].

Особую значимость в современных условиях для академической культуры университета приобретает процесс подготовки педагогических кадров, способных успешно выполнять профессиональные задачи в поликультурном образовательном пространстве, справедливо подчёркивает М. Яниогло. Межкультурная компетенция выступает движущей силой развития личности педагога, способного противостоять глобальным негативным процессам и готового к эффективному межкультурному общению с участниками образовательного процесса [14, с. 279]. Кроме того, межкультурная академическая среда в неязыковом вузе, как выяснила в результате своего исследования А. В. Илюшина, повышает мотивацию студентов к овладению иностранным языком, поскольку мотивация находится в сильной зависимости от «наличия положительной эмоциональной познавательной среды, от создания возможности для актуализации полученных знаний» [5, с. 244].

Межкультурная академическая среда оказывает положительное влияние на формирование профессионального мировоззрения будущих специалистов, что способствует их личностному росту, верно отмечает З.Ю. Кузнецов [9, с. 118]. На значимость межкультурной академической среды указывает также и М. А. Сиваков, т. к. компетенции, сформированные в процессе межкультурного обучения и воспитания, помогают преодолеть стереотипы «в процессе коммуникации на иностранном языке, а также подобрать нужные понятные слова для собеседника, а в случае неудачи адаптироваться к новым ситуациям гибко и креативно» [12, с. 303]. Неотъемлемой чертой академической культуры современного университета, как отмечает Н. В. Ковтун, стало наставничество в различных его формах и видах [15] и законы вежливого поведения в обществе, верно подчёркивает Е. А. Ревкова [11].

Для эффективной жизнедеятельности академической среды, безусловно, важно не только подобрать хорошие кадры в соответствии с профессиограммой, но и регулярно осуществлять повышение квалификации. Причём, наиболее актуальными являются программы профессиональной, психолого-педагогической и цифровой направленности. «Преподавательская деятельность отличается от других профессий, прежде всего, тем, что, педагог постоянно должен быть «на высоте», то есть быть интересным в профессиональном и личностном плане для тех, кого он обучает, – не без основания утверждают Е. В. Воевода и О. И. Воленко. – Программы повышения квалификации повышают общую культуру и интеллектуальный уровень преподавателя, способствуя его профессионально-личностному развитию» [2, с. 344]. Подчеркнём, что грамотный подбор кадров и своевременное повышение их квалификации в значительной мере определяют высокое качество академической культуры университета.

И наконец, нельзя обойти стороной подготовку кадров высшей квалификации [8], которая завершает формирование академической культуры университета и является её высшим уровнем, определяющим успешность современного образовательного учреждения высшего образования. Диссертационные советы, научные школы, грантовая активность, продвижение бренда университета и создание его позитивного имиджа в научном и бизнес-сообществе – всё это создаёт неповторимые уникальные черты академической культуры современного университета.



Библиография:

1. Актуальные вопросы подготовки специалистов в современных условиях / И. А. Мурог, А. Ф. Маруков, Л. П. Костикова [и др.]. Рязань: РГУ им. С.А. Есенина, 2023. 183 с.
2. Воевода, Е. В., Воленко, О. И. Профессионально-личностное развитие преподавателя средствами дополнительного профессионального образования // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6(103). С. 342-344. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-342-345
3. Воевода, Е. В., Чигашева, М. А., Тимченко, М. В., Крячков, Д. А., Махмутова, Е. Н., Евтеев, С. В., Баукова, М. А. Моделирование профессиограммы преподавателя иностранного языка в вузе международного профиля // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6(103). С. 254-260. DOI: 10.24412/1991-5497-2023-6103-254-260
4. Дремова, О. В., Щеглова И. А. Третья миссия университетов в России: тренд на (не)коммерциализацию? // Университетское управление: практика и анализ. 2022. Т. 26, № 2. С. 27-37. DOI 10.15826/umpra.2022.02.010.
5. Илюшина, А. В. Межкультурная среда в контексте повышения мотивации к изучению иностранного языка в неязыковом вузе: опрос студентов // Наука. Образование. Культура: 32-ая годовщина Комратского государственного университета. Сборник статей, Комрат, 10 мая 2023 года. Том 2. Комрат: Комратский государственный университет, 2023. С. 241-245.
6. Касаткин, П. И. Культурное пространство: аксиологический аспект // Знание. Понимание. Умение. 2017. № 4. С. 145-156. DOI 10.17805/zpu.2017.4.13.
7. Касаткин, П. И. Современное образовательное пространство: особенности и перспективы // Философия образования. 2017. № 3(72). С. 3-16. DOI 10.15372/PHE20170301.
8. Костикова, Л. П., Ольков, А. С., Федотова, О. С. Междисциплинарная интеграция в подготовке научных и научно-педагогических кадров // Человеческий капитал. 2023. № 9(177). С. 109-117. DOI 10.25629/HC.2023.09.11.
9. Кузнецов, З. Ю. Межкультурные аспекты формирования профессионального мировоззрения студентов-медиков // Современные технологии в науке и образовании - СТНО-2023 : Сборник трудов VI международного научно-технического форума. В 10-ти томах, Рязань, 01–03 марта 2023 года / Под общей редакцией О.В. Миловзорова. Том 9. Рязань: Рязанский государственный радиотехнический университет им. В.Ф. Уткина, 2023. С. 115-118. EDN L1BPAQ.
10. Махмутова, Е. Н., Воронина, Р. Н. Проектирование образовательной среды вуза для развития предпринимательских компетенций студентов // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19, № 3. С. 123-134. DOI 10.21702/grj.2022.3.8.
11. Ревкова, Е. А. Дипломатический этикет в обучении студентов-международников иностранным языкам // Актуальные проблемы филологии и методики преподавания иностранных языков. 2023. Т. 17, № 1. С. 145-150. EDN OQYZAJ.
12. Сиваков М. А. Межкультурное воспитание в системе языковой подготовки студентов вуза //Наука. Образование. Культура : 32-ая годовщина Комратского государственного университета. Сборник статей, Комрат, 10 мая 2023 года. Том 2. Комрат: Комратский государственный университет, 2023. С. 301-304.
13. Университет третьего поколения в стратегии развития современного образования (круглый стол) / Й. Виссема, Е. В. Воевода, А. Ю. Белогуров [и др.] // Высшее образование в России. 2018. Т. 27, № 5. С. 59-73. EDN UPCVDI.
14. Яниогло, М. Межкультурная компетентность как условие успешного становления педагога // Международная научно-практическая конференция "Наука. Образование. Культура" : 31-ая годовщина Комратского государственного университета. – Комрат: Комратский государственный университет, 2022. С. 274-279.
15. Kovtun, N. Mentoring as Part of Educational Paradigm when Working with International Students // Наука. Образование. Культура : 32-ая годовщина Комратского государственного университета. Сборник статей, Комрат, 10 мая 2023 года. Том 2. Комрат: Комратский государственный университет, 2023. С. 188-191.



УДК 37.013

<https://orcid.org/0000-0001-8675-7597>

ДИСКУССИЯ В ФОРМАТЕ «КРУГЛОГО СТОЛА» КАК ОДИН ИЗ СПОСОБОВ МОТИВАЦИИ К ИЗУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Дубовская Ольга

кандидат филологических наук, доцент каф. англ. яз. №2

МГИМО МИД России, г. Москва, РФ

e-mail: o.dubovskaya@my.mgimo.ru

orcid id: 0000-0001-8675-7597

Abstract. The article dwells upon the stages of effective organization of methodological support of round tables as one of the ways of problem-based teaching of ESP and provides recommendations on how to enhance students' motivation for personal achievements in life and their future profession.

Key words: round table, discussion, motivation, moderator, ESP.

Целью образования является не только расширение знаний и приобретение навыков, но и формирование личности студента и компетенций, необходимых молодым людям для будущей профессиональной деятельности и дальнейшей жизни в обществе. Реализация компетентностного подхода включает в себя использование активных и интерактивных форм обучения (таких как компьютерные симуляции, ролевые игры, разбор конкретных ситуаций и групповые дискуссии), которые могут быть использованы на конференциях и круглых столах.

«Круглый стол» представляет собой форму организации обмена мнениями, публичного обсуждения или освещения каких-либо вопросов, когда участники высказываются в определенном порядке. Представление о «круглом столе» как символе равенства и благородства восходит к легендам о короле Артуре [1]. Так же это коммуникативная технология, позволяющая с помощью рациональных аргументов влиять на мнения и изменять отношение участников в процессе общения [2, с. 7]. По сути, «круглый стол» является разновидностью публичного и свободного обмена знаниями, суждениями и идеями по какому-либо спорному вопросу. Его характерной чертой является столкновение различных точек зрения [3, с. 40].

Ключевым элементом «круглого стола» является модерация. Модератор (от итал. *moderare* – смягчать, сдерживать, умерять, обуздывать) выступает в роли ведущего дискуссии. Если в Ватикане модератор указывал на самые существенные положения в речах папы, то в современном значении под модерацией стали понимать такую технику организации дискуссии, которая способствует тому, чтобы групповая работа становилась более целенаправленной и структурированной [4, с. 9].

Следует отметить, что от модератора «круглого стола» зависит многое, поскольку ему предстоит не только объявить имена участников и обозначить главные темы мероприятия, открывая «круглый стол», но и держать в своих руках все происходящее от начала до самого конца. Именно поэтому требования к качествам ведущих столь высоки.

Модератор должен сам уметь чётко формулировать проблему и не давать участникам мероприятия в ходе выступления отвлекаться от основной темы, выделять ключевую идею предыдущего выступающего и, логически связывая, предоставлять слово следующему, следить за регламентом.

Существует несколько вариантов проведения «круглого стола», основными из которых являются следующие:

1) каждый участник представляет свой доклад, а затем в ходе модерлируемой дискуссии проводится их обсуждение;



2) ведущий/модератор предлагает участникам темы для обсуждений или опрашивает каждого из них.

Дискуссия в формате «круглого стола» на иностранном языке по профессионально значимым вопросам дает возможность студентам использовать знания, полученные не только на парах по иностранному языку (в рамках изучения языка профессии), но и при изучении основных профильных дисциплин, а также способствует развитию их коммуникативной, аналитической компетенций, умения слушать друг друга, уточнять информацию, аргументировано высказывать свою точку зрения.

Следует отметить, что целью организации «круглых столов» в процессе преподавания английского языка в МГИМО МИД России является представление идей и мнений по предложенной проблеме обсуждения. Каждый участник круглого стола выступает в роли оппонента, все равны в правах; никто не имеет права диктовать свою волю и навязывать свои решения.

Проблемы для обсуждения являются профессионально ориентированными, например:

- Глобализация: за и минусы;
- Умный город и сохранение наследия с помощью современных технологий;
- Тайм-менеджмент будущих лидеров;
- Тенденции и перспективы экономического сотрудничества между Россией и дружественными странами;
- Цифровая валюта и криптовалюта;
- Искусственный интеллект: преимущества и недостатки.

На примере «круглого стола», посвященного теме искусственного интеллекта, организованного в группе студентов с разным уровнем владения английским языком, остановимся на целях мероприятия и способах изучения мотивации к изучению иностранного языка.

Цели круглого стола были следующими:

- 1)развить интеллектуальный потенциал студентов;
- 2)изучить и обсудить инновационные методы решения проблем и результаты их практической реализации;
- 3)обменяться информацией и идеями, провести анализ нерешенных проблем;
- 4)повысить мотивацию студентов к изучению иностранных языков;
- 5)усовершенствовать навыки публичного выступления на иностранном языке;
- 6)сформировать междисциплинарную профессиональную мобильность.

Для изучения роли данного формата мероприятий в мотивации студентов к совершенствованию владения иностранным языком использовалась анкета, позволяющая выявить четыре параметра учебной мотивационной направленности студентов:

1. ориентация на приобретение знаний / процесс обучения;
2. ориентация на получение профессии (социальная значимость профессии, желание овладеть специальностью);
3. ориентация на получение диплома о высшем образовании;
4. другие.

Согласно результатам исследования, в структуре мотивации студентов 45 % опрошенных ориентированы на процесс приобретения знаний, а 40 % респондентов ориентированы на получение профессии.

Несомненно, познавательный интерес – один из главных факторов успешного образовательного процесса и свидетельство его правильной организации. В процессе обучения иностранному языку важно сформировать у студентов стимул к постоянному повышению качества своей профессиональной деятельности. В этом случае оценка и самооценка успехов и неудач в овладении профессией имеют смысл. У студентов может сформироваться адекватное отношение к приобретенным знаниям, умениям и компетенциям.



Таким образом, большинство студентов оцениваются как имеющие высокий уровень готовности к профессиональному развитию.

Этапы организации «круглого стола».

За месяц до даты проведения мероприятия студенты получают задание, в котором формулируются проблема и цель обсуждения; их проектная задача – собрать информацию из различных источников о проблемах / опасностях / угрозах и преимуществах, которые сопровождают ИИ. Студенты проводят мозговой штурм проблемы в аудитории и обсуждают историю вопроса.

Следующий шаг – подготовить презентацию по этому вопросу, продумать содержание, сформулировать новизну, выяснить необходимые факты, привести иллюстрации и убедиться, что презентация имеет логическое оформление.

Для коммуникативной подготовки к круглому столу студенты могут прослушать аудиозаписи или просмотреть видеозаписи профессиональных выступлений, например, на сайте TED Talks.

Им рекомендуется выучить англоязычные речевые клише делового общения: приветствие, представление себя, выражение своей точки зрения, поддержка разговора, заполнение пауз, выдвижение аргументов и контраргументов, заключительные фразы.

В группах с более слабым уровнем владения языком с помощью специально подобранных лексических и грамматических упражнений студенты отрабатывают языковой материал по теме предстоящего круглого стола. Важно добиться однозначного понимания лексических единиц, терминов, понятий, словосочетаний, профессиональных фразеологических единиц, жаргонных выражений и речевых клише. [5, с. 72]

На втором этапе проводится «круглый стол». По результатам исследований студентов организуется их выступление с последующим обсуждением в группах. Важно поддерживать высокий уровень активности всех студентов, соблюдение регламента, создание дружеской и мотивирующей атмосферы. Студенты знакомятся со всем собранным материалом, анализируют его, записывают свои мысли, идеи и выводы. Обычно участники не перебивают друг друга, а вопросы, ответы, комментарии оставляют на заключительный этап.

Эффективность дискуссии зависит от следующих факторов:

- хорошей предварительной подготовки студентов (осведомленность и компетентность в предложенной проблеме);
- смысловая схожесть (все термины должны быть одинаково понятны всем участникам);
- соблюдение регламента;
- предварительная подготовка модератора.

На заключительном этапе участники высказывают свое мнение по представленным вопросам. Оказалось, что некоторые студенты не знали о ряде проблем, с которыми может столкнуться человечество в результате применения ИИ. Эта тема включает в себя различные аспекты, которые побуждают говорить даже студентов с относительно невысоким уровнем владения языком и низкой мотивацией.

После анализа выступлений и групповой дискуссии модератор сделал вывод, что при всех возможностях ИИ стоит прислушаться к Илону Маску, генеральному директору Tesla, который призывает начать регулировать искусственный интеллект или будет слишком поздно.

Результаты

В подобных мероприятиях приняли участие студенты МГИМО МИД России и преподаватели кафедры английского языка № 2 факультета Международные экономические отношения. Было представлено более 150 докладов, как групповых, так и индивидуальных.

После представленных выступлений преподаватели кафедры, ведущие в этих группах, дают экспертную оценку качеству каждого доклада, выполненного с использованием специальной лексики, и презентационным навыкам каждого студента. Преподаватели как представители жюри определяют лучших докладчиков, а затем студенты, участвовавшие в



«круглом столе», делятся своими впечатлениями и комментариями. С помощью анонимного голосования в мессенджере студенты выбирают наиболее интересный доклад. Следует отметить, что отношение студентов к участию в этом проекте всегда ответственное и восторженное. Все докладчики получают дополнительные баллы к академическому рейтингу по иностранному языку.

Анализ «круглых столов» в разных группах студентов показал, что современные студенты это социально ответственные люди, которые активно участвуют в общественных процессах, стремятся овладеть навыками ведения дебатов на высоком профессиональном уровне, знать этические нормы и правила межкультурной коммуникации.

Аналитические и исследовательские навыки студентов, их способность генерировать идеи и анализировать ситуацию успешно формируются в ходе мини-конференций и «круглых столов». Результаты повторного анкетирования показали, что структура стимулирования студентов существенно изменилась, повысился познавательный интерес к профессиональному развитию (54%).

Таким образом, сегодня важно, чтобы будущие специалисты, наряду с академическими успехами, обладали хорошо развитыми навыками устной и письменной речи на родном и иностранном языках, пониманием информационных технологий, умели критически мыслить и принимать самостоятельные решения. Они должны быть хорошими командными игроками, креативными и инициативными коммуникаторами. Проведение «круглых столов» на парах английского языка способствует достижению этих целей, они вовлекают учащихся в реальную языковую деятельность и дают прекрасный опыт работы в команде.

Представленная выше методика позволяет эффективно использовать внеаудиторные часы, предназначенные для самостоятельной работы и выполнения домашних заданий, не только для изучения иностранного языка и предмета будущей специальности, но и для развития у студентов понимания связи между изучаемыми дисциплинами и потребностями их будущей профессии. Приобретение навыков публичных выступлений и качественная подготовка презентаций формируют профессиональную культуру будущего специалиста.

Библиография:

1. <https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc3p/169210>
2. Малышева М.А. Современные технологии обучения и их роль в образовательном процессе. Современные технологии обучения в вузе (опыт НИУ ВШЭ в Санкт-Петербурге). – Санкт-Петербург, 2011. — 134 с.
3. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современные способы активизации обучения. – М: Издательский центр «Академия», 2006. – 176с.
4. Петров А.В. Дискуссия и принятие решений в группе: технология модерации. – СПб.: Издательство «Речь», 2005. – 80с.
5. Дубовская О.В. Обучение языку профессии в магистратуре на примере программы «Менеджмент в области ВТС и ВТ». Европейский день языков в МГИМО. – М: Издательство «МГИМО-Университет», 2022. – 202с.



УДК 378

<https://orcid.org/0000-0003-4923-9744>

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ

Илюшина Анна

кандидат педагогических наук, доцент
ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России, г. Рязань
e-mail: annailushina@mail.ru
orcid id: 0000-0003-4923-9744

Abstract. The article deals with the problem of research competence development in the process of professional foreign language teaching. Modern requirements for the training of specialists in the higher education system clearly formulate a request for a graduate capable of effective communication, analysis, having skills in research and design work. It is necessary to strengthen the research component of professional language training. Since the sooner the future specialist begins to be involved in research activities, the more effective and proficient his or her scientific work is in the future. Three areas of work on the formation of research competence can be distinguished: educational, educational and research, scientific and research. The question of searching for new ways of scientific and research competence formation remains open and requires further study.

Keywords: research competence, high education, foreign language training, scientific-research activities

Современные требования к подготовке специалистов в системе высшего образования четко формулируют запрос на выпускника с высоким уровнем адаптивности, самостоятельно определяющего траекторию профессиональной деятельности, способного к эффективной коммуникации, анализу, овладению управленческими функциями и, наконец, имеющего навыки научно-исследовательской и проектной работы. В ответ на этот запрос в государственных стандартах отражены самые разнообразные компетенции, предназначенные для формирования в процессе обучения будущих специалистов. Особое место в этом ряду занимает научно-исследовательская компетенция, выделение которой в отдельную общепрофессиональную компетенцию, стало нововведением ФГОС ВО 3++.

Сама по себе исследовательская компетенция имеет разноуровневую структуру, подразумевая под собой готовность и способность к осуществлению исследовательской деятельности, она включает как учебно-исследовательскую, так и научно-исследовательскую работу студентов. Исходя из этого, процесс формирования навыков исследовательской деятельности обучающихся охватывает работу на занятиях, что является обязательным для всех студентов, а также внеучебную научно-исследовательскую работу, с использованием форм поисковой, аналитической, синтезирующей деятельности [5]. Компонентный состав исследовательской компетенции, также имеет сложную структуру. В исследованиях выделяются, такие компоненты как когнитивный, ценностно-ориентированный, проектно-творческий, креативный, деятельностный, мотивационный и другие [1,6,7,8]. В некоторых работах в структуру исследовательской компетенции также включают практические навыки, отношение и поведение, способность к самооценке и самоанализу, навыки владения иностранным языком [10]. На последний пункт следует обратить особое внимание, поскольку нам интересен именно потенциал занятия по иностранному языку в плане возможностей для формирования исследовательской компетенции.

Исходя из выказанного, можно выделить три направления работы по формированию исследовательской компетенции, которые отражены на Рисунке 1. Во-первых, это непосредственная профессиональная языковая подготовка, которая является неотъемлемым

компонентом профессионального обучения [3], в том числе для эффективной научно-исследовательской работы. Владение иностранным языком, в частности английским, помогает осуществлять исследовательскую работу на более высоком уровне. Студенты легче осуществляют поиск нужных источников информации, быстрее справляются с анализом и синтезом иноязычного материала, более корректно используют результаты исследований зарубежных авторов в своей собственной работе [2].

Вторым направлением учебной работы направленной на формирование исследовательской компетенции является работа с научными источниками на иностранном языке непосредственно на занятии по иностранному языку. Это так называемая учебно-исследовательская деятельность. Студенты не проводят собственного научного изыскания, но изучают статьи в зарубежных высокорейтинговых журналах, знакомятся со структурой научной статьи, изучают особенности написания аннотации, оформления списка литературы, пробуют применять лексические обороты, характерные для научного стиля. Включение в учебный план по дисциплине «Иностранный язык» вышеупомянутых тем является очень важным, поскольку данная работа охватывает всех студентов, независимо от их научных интересов и готовит основу для будущей успешной научной деятельности. Студенты 1-3 курсов, приходя на занятия по иностранному языку, зачастую, не имеют навыков работы с научным текстом и преподаватель дисциплины первым знакомит их с особенностями научного изложения материала, что также повышает требования в подготовке самого педагога.



Рисунок 1. Структура формирования исследовательской компетенции студентов вуза

Третье направление включает непосредственно научно-исследовательскую работу по различным лингвистическим, социологическим, педагогическим направлениям, в рамках тематики связанной с изучением дисциплины «Иностранный язык». Такая работа эффективно проводится с привлечением студентов для работы в студенческих научных сообществах под руководством опытных наставников [7]. Будущие специалисты проводят собственные научно-теоретические и научно-практические исследования, а затем представляют результаты работы на конференциях различного уровня.

В Рязанском государственном медицинском университете имени академика И.П. Павлова работа по формированию исследовательской компетенции активно ведется по всем направлениям. Уже начиная с первого курса, в процессе преподавания иностранного языка студенты учатся использовать элементы научного дискурса, знакомятся с культурой научного общения. Профессиональная языковая подготовка основана на принципах междисциплинарной интеграции, что является важным фактором для поддержания мотивации



будущих специалистов [4]. Кроме того, на занятиях осуществляется также и учебно-исследовательская деятельность. Чтение и анализ медицинской литературы включены в учебный план дисциплины «Иностранный язык». Студенты готовят курсовой проект, работают с лексикой, аннотируют и реферируют научный текст, готовят презентации по изученному материалу. В данную работу вовлечены все студенты, поскольку она является одним из способов оценивания для получения зачета по дисциплине. Часть студентов, которые проявляют особый интерес к изучению иностранного языка, охотно посещают научный кружок на кафедре иностранных языков с курсом русского языка, участвуют в исследовательской деятельности, представляют результаты своей работы на конференции «Межкультурная коммуникация в едином образовательном пространстве: проблемы и перспективы», которая ежегодно проводится в вузе и на других конференциях. Данная практика показывает свою эффективность, поскольку, с одной стороны, все больше студентов проявляют интерес к изучению вопросов межкультурной коммуникации, а с другой, они получают большой опыт и, впоследствии, с готовностью принимают участие в научных исследованиях на специальных клинических кафедрах, становясь частью научного сообщества.

Следует подчеркнуть, что, чем раньше будущий специалист начинает вовлекаться в исследовательскую деятельность, тем эффективнее он работает в дальнейшем. Чем более высокий уровень владения иностранным языком демонстрирует специалист, тем продуктивнее складывается его дальнейшая научная работа. Подобные взаимосвязи прослеживаются в данных различных источников и позволяют сделать вывод о необходимости усиления научно-исследовательского компонента профессиональной языковой подготовки.

Библиография:

1. Воздвиженская А.В., Всеволодова А.Х., Белка А.Ю., Мухина М.Ю. Исследование динамики сформированности исследовательской компетенции у студентов-медиков младших курсов // *Современные наукоемкие технологии*. – 2023. – № 7. – С. 139-143; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=39708> (дата обращения: 13.01.2024).
2. Илюшина, А. В. Основные принципы обучения иностранному языку студентов медицинского вуза в рамках концепции гуманитарной политики РФ / А. В. Илюшина // *Школа будущего*. – 2023. – № 2. – С. 70-81. – DOI 10.55090/19964552_2023_2_70_81. – EDN XLTOOY.
3. Костикова, Л. П. Формирование профессиональной идентичности: предпочтения и оценки студентов медицинского вуза / Л. П. Костикова, М. А. Сиваков, А. В. Илюшина // *Перспективы науки и образования*. – 2023. – № 2(62). – С. 85-101. – DOI 10.32744/pse.2023.2.5. – EDN NFHWER.
4. Костикова, Л. П. Междисциплинарная интеграция в подготовке научных и научно-педагогических кадров / Л. П. Костикова, А. С. Ольков, О. С. Федотова // *Человеческий капитал*. – 2023. – № 9(177). – С. 109-117. – DOI 10.25629/НС.2023.09.11. – EDN INVMOS.
5. Allahverdiyeva, L. Z. Formation of research competencies in teachers-undergraduates / L. Z. Allahverdiyeva // *3i: Intellect, Idea, Innovation - интеллект, идея, инновация*. – 2023. – No. 1. – P. 238-242. – DOI 10.52269/22266070_2023_1_238. – EDN FKOCBV.
6. Dmitrienko, N. A. Model of forming students' research competencies in teaching a foreign language at technical university / N. A. Dmitrienko, S. I. Ershova // *Russian Journal of Education and Psychology*. – 2023. – Vol. 14, No. 3. – P. 7-29. – DOI 10.12731/2658-4034-2023-14-3-7-29. – EDN TOZOMQ.
7. Drutsko, N. A. Formation of scientific research competence in students of nonlinguistic universities / N. A. Drutsko // *Herald of the Ural State University of Railway Transport*. – 2020. – No. 1(45). – P. 104-110. – DOI 10.20291/2079-0392-2020-1-104-110. – EDN RXQBRC.
8. Ergeshov, E. Enhancement of the future teachers research competence and creative thinking in the system of professional training / E. Ergeshov, Zh. Khasenov, V. N. Chernov // *Bulletin of the Kyrgyz*



National University named after Zhusup Balasagyn. – 2022. – No. 3(111). – P. 49-53. – EDN ILOPUR.

9. Imankali, A. Formation of information and research competence of students in the conditions of information and educational environment of the University as a pedagogical problem / A. Imankali // Интернаука. – 2020. – No. 23-2(152). – P. 69-71. – EDN WGKQRC.

10. Pınar Duru, Özlem Örsal. Development of the Scientific Research Competency Scale for nurses J Res Nurs. 2021 Nov;26(7):684-700. doi: 10.1177/17449871211020061.

УДК 378.1

<https://orcid.org/0000-0002-2341-1131>

ТРАНСФОРМАЦИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСНОВАНИЙ ПРОФЕССИОГРАММЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

Махмутова Елена

кандидат психологических наук, доцент
МГИМО МИД России, г. Москва, РФ

e-mail: e.makhmutova@inno.mgimo.ru

orcid id: 0000-0002-2341-1131

Abstract. The article is devoted to the analysis of the structure of the university teacher's professionogram taking into account the modern requirements of student training. Digitalization, development of entrepreneurial competencies of students, priority of ethics in the activities of a modern university teacher are highlighted as the main directions of transformation of psychological and pedagogical bases of the professionogram

Keywords: psychology of higher education, university teacher, professionogram, digitalization, entrepreneurial competencies of students, ethics of higher education teacher

Статья посвящена анализу структуры профессиограммы преподавателя университета с учетом современных требований подготовки студентов. В качестве основных направлений трансформации психолого-педагогических оснований профессиограммы выделены цифровизация, развитие предпринимательских компетенций студентов, приоритет этики в деятельности преподавателя современного университета. Проблема профессионализма традиционно находится в фокусе исследовательского интереса педагогов и психологов как теоретиков, так и практиков, поскольку профессиографический запрос побуждает прояснить еще не раскрытые аспекты человеческого капитала, с одной стороны, с другой – позволяет решать конкретные задачи оптимальной расстановки и обучения кадров с учетом требований профессии и личностных ресурсов сотрудников. В этой связи профессиограммы рассматриваются как «документы, в которых в конкретно-культурной форме зафиксированы, объективированы свойства субъекта деятельности и области приложения его сил» [4, с. 35].

В психолого-педагогической литературе приводятся различные основания построения профессиограмм, их видов, направлений применения. Так, если в качестве критерия принять назначение профессиограммы, то ее видами можно считать диагностическую, информационную, конструктивную, методическую, ориентировочно-диагностическую. Если критерием считать содержание и структуру, то имеем дело с аналитической, комплексной или психологически ориентированной [7, с. 215-216], хотя обычно «типовая структура профессиограммы включает три блока: трудограмма – описание труда в профессии; психограмма – описание человека в труде (упорядоченная совокупность профессионально важных качеств); социограмма – описание личности в профессии» [3, с. 37-38].



Если считать, что «профессиограмма является эталоном специалиста» [5, с.45] или «профессиограмма – описание идеального кандидата на конкретную должность» [3, с. 36] или профессиограмма – форма воплощения модели специалиста [9, с. 122], то необходимо признать неотвратимые трансформации этих «эталонов», «идеалов» и «моделей» в связи с запросами реальной практики и глобальными социокультурными переменами. Не избежала таких изменений и профессиограмма преподавателя современного университета. Особый интерес приобретают исследования, показывающие, что элементы профессиограммы преподавателя отражаются в оценках студентов: «закономерно предположить существование сложных множественных нелинейных связей между профессиональными качествами и характеристиками преподавателя (профессиограмма) и результатами его профессиональной деятельности с конкретными учебными группами по фиксированной дисциплине. Более того, как правило, единое множество членов формального коллектива (кафедра, лаборатория, отдел и т.д.) подразделяется на подмножества (малые группы) по тем или иным признакам общности, например, по индивидуальному стилю преподавания, идентифицируемому, в частности, по результатам обучения учащихся» [1, с. 45-46]. Причем, оказалось, что оценки «4» и «5» в семестровый экзамен студенты могут получить у преподавателей практически вне зависимости от их индивидуальных особенностей, отраженных в профессиограмме, а частоты выставления «2» и «3» значимо отличаются для преподавателей с определенным типом профессиональных качеств и характеристик. Таким образом, одним из направлений трансформации профессиограммы преподавателя современного университета следует считать необходимость нивелирования субъективной шкалы оценки знаний студентов, что отчасти достигается путем расширения использования цифровых технологий в университетском образовании.

Ссылаясь на вышеупомянутую структуру профессиограммы, *на уровне «трудограммы»* в описании преподавательской деятельности появился вектор *цифровизации*. «Современные цифровые практики обладают уникальными дидактическими возможностями, а их применение позволяет представлять учебный материал в различных формах» [8, с. 175]. Овладение университетскими преподавателями цифровыми технологиями сокращает и своеобразный мировоззренческий разрыв с поколением современных студентов, уже рожденных в цифровом мире.

На уровне «психограммы» совокупность профессионально важных качеств расширяется за счет приобретения самими преподавателями и фасилитации в студентах *предпринимательской компетенции* независимо от специализации обучения. По результатам исследований, проводимых в российских университетах, было показано, что «предпринимательские компетенции студентов независимо от профессиональной специализации повышают их конкурентоспособность на рынке труда в условиях социально-экономической неопределенности; ...около трети всех студентов могут результативно развивать предпринимательские компетенции в образовательной среде вуза» [6, с. 124].

На уровне «социограммы» имеем дело с запросом на *приоритет этики* в деятельности преподавателя высшей школы. «Если преподаватель не проявляет порядочность, общительность, уважительное отношение к студентам, вежливость, тактичность, то в его профессиональной деятельности его личностные особенности, профессиональное взаимодействие, научные достижения, позитивное восприятие мира, разумный оптимизм не имеют смысла. Вне этики отрицается значимость самих по себе положительных качеств» [2, с. 124], а также у студентов снижается интерес к изучению учебной дисциплины, когда ее ведет преподаватель, в котором они не видят следования установке «этичность как ценностный приоритет».

Таким образом, психолого-педагогические основания цифровизации университетского образования, развития предпринимательских компетенций студентов и приоритета этики в деятельности преподавателя университета определяют пути трансформации профессиограммы современного преподавателя высшей школы.



Библиография:

1. Вайндорф-Сысоева М.Е., Фаткуллин Н.Ю., Шамшович В.Ф. Исследование результатов обучения учащихся как нелинейной проекции профиограмм преподавателей - важный этап формирования кадрового состава системы дистанционного обучения // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и психология. 2015. № 1. С. 45-52.
2. Воевода Е.В., Чигашева М.А., Тимченко М.В., Крячков Д.А., Махмутова Е.Н., Евтеев С.В., Баукова М.А. Моделирование профиограммы преподавателя иностранного языка в вузе международного профиля // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 6(103). С. 254-260.
3. Высокина Н. В. Профиограмма как инструмент отбора персонала // Рефлексия. 2023. №4. С.36-39.
4. Климов Е. А. Образ мира в разнотипных профессиях: Учеб.пос. – М.: Изд-во МГУ, 1995. 224 с.
5. Корзун Е.В. Профиограмма как инструмент подбора персонала // Лесной и химический комплексы – проблемы и решения : Сборник статей по материалам Всероссийской (с международным участием) научно-практической конференции. Конференция посвящена 85-летию СибГТУ – первого ВУЗа Красноярского края, Красноярск, 29–30 октября 2015 года. Том II. – Красноярск: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева", 2015. С. 44-46.
6. Махмутова Е.Н., Воронина Р. Н. Проектирование образовательной среды вуза для развития предпринимательских компетенций студентов // Российский психологический журнал. 2022. Т. 19. № 3. С. 123-134. DOI 10.21702/grj.2022.3.8.
7. Николаева В. С. Методика составления профиограммы // Ученые записки Тамбовского отделения РoCMY. 2018. №11. С. 214-218. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-sostavleniya-professiogrammy> (дата обращения: 23.01.2024).
8. Романова Е.А., Гасанова Р.Р. Управление информационно-образовательной средой учебного заведения под влиянием цифровизации– Москва : ООО "МАКС Пресс", 2022. 216 с. ISBN 978-5-317-06862-2. DOI 10.29003/m3053.978-5-317-06862-2.
9. Хольман А. В., Герьянская Н. О. Модель специалиста. Профиограмма. Виды профиограмм, их структура и содержание // Наука и социум : Материалы научно-практических конференций АНО ДПО "СИППИРС": XXI Всероссийской научно-практической конференции и XII Всероссийской научно-практической конференции, Новосибирск, 29 января 2023 года / Отв. редактор Е.Л. Сорокина. – Новосибирск: Автономная некоммерческая организация дополнительного профессионального образования "Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы", 2023. С. 119-124. DOI 10.38163/978-5-6048149-0-1_2023_119.



CZU 378

<https://orcid.org/0000-0003-0048-2794>

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВЫЕ ФАКТОРЫ УСТОЙЧИВОСТИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ВЫГОРАНИЮ У ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДОШКОЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Овчеренко Надежда

доктор педагогических наук, доцент

Педагогический государственный университет им. Иона .Крянгэ, мун. Кишинев, РМ

e-mail: elpida_57@mail.ru

orcid id: 0000-0003-0048-2794

Abstract. To study the value-semantic factors of resistance to professional burnout, 19 teaching staff of preschool institutions from different regions of the Republic of Moldova, who are also students of the State Pedagogical University „I. Creanga”, masterat cycle. The level of severity and dominant signs of burnout syndrome were studied among practicing kindergarten teachers using the questionnaires “Professional Burnout” (N.E. Vodopyanova, E.S. Starchenkova) and “Burnout Syndrome” (A.A. Rukavishnikov). Using the survey method, satisfaction with professional activities and value and semantic orientations of teachers were studied. Subjective ideas about the motives of professional activity and various stressful situations were studied using the method of unfinished sentences. Multiple relationships were found between indicators of burnout, value-semantic orientations and satisfaction with the profession and work in preschool institutions of the subjects.

Keywords: professional burnout, resistance to professional burnout, value-semantic factors of resistance to professional burnout, teaching staff, preschool institution.

Проблемы профессионального здоровья педагога, являясь предметом множества исследований, считаются одними из самых важных в психологической и педагогической науке. В последние десятилетия в науке данная проблематика рассматривается также через призму профессиональной деформации педагога [1, 2, 3, 4]. Вопрос о профессиональном здоровье педагогов и возрастании рисков профессиональной деформации встает всё более остро в связи с противоречивыми тенденциями в системе образования, которые усилились в последнее десятилетие:

1) накопленный столетиями консервативный опыт образования и интенсивное вовлечение новых прогрессивных технологий,

2) требование общества по усилению эффективности педагогического влияния и особенности ценностей подрастающего поколения, которые ограничивают прямое влияние другого человека, снижение статуса профессии педагога и личности конкретного учителя при необходимости усиления воспитательного влияния на обучаемых.

Очевидно, что решение проблемы профессионального здоровья напрямую связано с ценностями субъектов образовательного пространства, со смыслами профессиональной деятельности педагогов [5].

Понятие выгорания ("burnout") введено в начале 70-х годов двадцатого века американским психиатром Гербертом Фрейденбергом и определяется как состояние нарастающего эмоционального истощения. Сначала Фрейденберг опубликовал статью в Journal of Social Issues, используя и описав данный термин. После этого в 1974 году вышла книга под названием Burnout: The High Cost of High Achievement (на русском «Выгорание: высокая цена высоких достижений»). Изначально понятие основывалось на наблюдениях за работой специалистов типа «человек-человек», за медицинскими сестрами, учителями и социальными работниками. Поэтому эмоциональное и профессиональное выгорание являются синонимичными выражениями и употребляются одинаково часто.



Также важно отметить, что именно педагоги являются первичной группой профессий, где было исследовано состояние выгорания. Педагоги чаще всего становятся жертвами эмоционального выгорания.

Синдром профессионального выгорания характеризуется постепенным снижением успешной реализации эмоционального и когнитивного процессов, проявляющийся в симптомах эмоционального, умственного и физического истощения, личностной отстраненности и снижением удовлетворенности от собственной работы. Он рассматривается как результат неудачно разрешенного стресса на рабочем месте. Синдром выгорания оказывает отрицательное воздействие на здоровье человека и внесен в Международную классификацию болезней и поведенческих расстройств 10-го пересмотра (1992) в качестве отдельной клинической формы [3].

Причинами эмоционального выгорания объясняются следующими:

1) Преподаватели много и интенсивно общаются с другими людьми. Работа учителя подразумевает наличие эмпатии и высокого уровня ответственности при общении. В то же время преподаватель не имеет возможности выбирать тех, с кем он взаимодействует и у него нет эмоциональной разрядки. Даже если ему попадет конфликтный ученик, он не сможет избегать его и открыто высказывать свое недовольство.

2) Постоянные реформы в сфере образования не способствуют стабильному мироощущению. У преподавателей нет определенности в завтрашнем дне, в том числе из-за невысокой заработной платы. Это влияет на то, что преподаватели берут все большее количество часов, что вызывает стресс.

3) Процессы модернизации и информатизации общества сильнейшим образом влияют на сферу образования. Преподаватели просто не могут угнаться и освоить огромное количество информации по дисциплине, знания необходимо обновлять чуть ли не каждую неделю. Создание новых и редактирование старых образовательных программ влияет на рост документооборота и занимает большую часть рабочего времени.

Состояние выгорания является результатом хронического стресса и характеризуется снижением производительности, усталостью, безразличием к окружающему миру. Подавленные отрицательные эмоции накапливаются и влияют на повседневную деятельность. Одной из наиболее важных характеристик выгорания является незаметность, человек с выгоранием не осознает его длительное время. Низкая продуктивность и снижение интереса к работе и жизни воспринимается как усталость. Общее физическое и психологическое состояние оценивается субъективно и неверно [6].

Признаками эмоционального или профессионального выгорания являются:

- 1) Падение общего тонуса организма;
- 2) Исчезновение интереса к работе и жизни;
- 3) Резкое снижение коммуникации с коллегами (у преподавателей также с учениками);
- 4) Безразличное отношение к окружающим;
- 5) Ухудшение качества работы, невозможность увидеть ошибки в работе и невнимательность;
- 6) Неуверенность и чувство профессиональной некомпетентности;
- 7) Неудовлетворенность рабочими задачами и результатами;
- 8) Отсутствие инициативности.

Далее приведем наиболее популярную и простую модель Дж. Гринберга, которая описывает этапы профессионального выгорания и помогает самостоятельно определить этап выгорания у себя или близких [3]:

Первым этапом («медовый месяц») эмоционального или профессионального выгорания как ни удивительно является полная самоотдачи рабочая деятельность. Трудоголизм сильнейшим образом влияет на появление выгорания. Это не значит, что нужно работать спустя рукава. Но даже на начальном этапе вступления в трудовую деятельность важно соблюдать баланс работы и отдыха. На первом этапе человек тратит значительное количество



энергии на работу, у него высокая мотивация и заинтересованность в результате. По мере увеличения нагрузки профессиональная деятельность начинает приносить работнику все меньше удовольствия.

На втором этапе («недостаток топлива») человек понимает, что его вклад и трудолюбие не равноценно результату. Он начинает разочаровываться в своей деятельности, появляется раздражительность. Уже на этом этапе наблюдаются отдельные сбои в выполнении повседневных функций, забывчивость. Работник многократно проверяет свои действия, не замечая очевидных ошибок. Появляются усталость и апатия. Сотрудники с высоким уровнем мотивации на этом этапе не сбавляют темпов, продолжая работать в полную силу по привычке или ожидая более высоких достижений.

Третий этап («хронические симптомы») эмоционального выгорания характеризуется измождением. Еще сильнее проявляется недовольство, ухудшается иммунитет. У сотрудника обостряется злоба на окружающих и чувство подавленности, он находится в постоянном стрессе из-за нехватки времени и ресурсов.

На четвертом этапе («кризис») могут оформиться или начать прогрессировать хронические заболевания, в результате чего сотрудник частично или полностью теряет работоспособность. Он чувствует, как работа утекает у него из рук, качество жизни снижается.

На пятом этапе («пробивание стены») проявляются все ранее описанные признаки эмоционального выгорания. Этот этап характеризуется полным равнодушием к окружающей действительности. Так организм реагирует на хронический стресс и усталость. Он вырабатывает своеобразный защитный механизм отключения эмоций в ответ на психотравмирующие воздействия. Тем самым организм защищает сам себя, чтобы полностью не остаться без ресурсов. На последнем пятом этапе эмоционального выгорания сложно, а иногда невозможно вернуться к прежнему эмоциональному и физическому состоянию. Обычно в этом случае требуется помощь психолога или даже смена профессии. Поэтому самое важное — не запускать данное состояние, вовремя отслеживать изменения настроения, более внимательно относиться к себе. Заметив негативные перемены и неудовлетворенности своими обязанностями, попытайтесь уберечь себя, выстраивая комфортный режим труда.

Несмотря на множество внешних причин, сопутствующих преподавательской деятельности, основной причиной выгорания становится несовпадение желаемого и действительного. Идеализм, особенно характерный для людей профессий «человек-человек», сильнее всего влияет на выгорание. Поэтому стоит адекватно относиться к своей трудовой деятельности, не связывая результаты работы со своей значимостью как человека.

Для изучения ценностно-смысловых факторов устойчивости к профессиональному выгоранию нами было обследовано 19 педагогических кадров дошкольных учреждений из разных районов РМ, которые одновременно являются и студентами Государственного Педагогического Университета «И. Крянгэ», цикла мастерат. У практикующих воспитателей детских садов с помощью опросников «Профессиональное выгорание» (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова) и «Синдром выгорания» (А.А.Рукавишников) исследовался уровень выраженности и доминирующие признаки синдрома выгорания. С помощью метода опроса изучались удовлетворенность профессиональной деятельностью и ценностно-смысловые ориентации педагогов. Субъективные представления о мотивах профессиональной деятельности и различных стрессовых ситуациях исследовались с помощью метода незаконченных предложений. Были обнаружены множественные взаимосвязи между показателями выгорания, ценностно-смысловыми ориентирами и удовлетворенностью профессией и работой в дошкольных учреждениях испытуемых.

Был выявлен различный генез профессионального выгорания, при изучении представлений о трудных ситуациях профессиональной деятельности у педагогических кадров дошкольных учреждений. По ответам респондентов, работающих с детьми выгорание может возникнуть из-за тенденции к редукции достижений.



Педагогические кадры дошкольных учреждений в качестве доминирующего стрессового фактора выделяли нарушение их ожиданий в отношении значимых людей (коллег, учеников и родителей). У воспитателей детских садов обнаружена отрицательная связь между показателями удовлетворённости и мотивации работы по профессии с признаками профессионального выгорания. У педагогов дошкольных учреждений личностная направленность на оказание помощи детям повышает уровень синдрома профессионального выгорания.

Между субфакторами двух использованных опросников существует множество положительных взаимосвязей. Это означает, что опросник «Профессиональное выгорание» (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова) и опросник «Синдром выгорания» (А.А. Рукавишников) одинаково успешно выявляют схожие проявления изучаемых параметров. Существуют различия феноменологических факторов профессионального выгорания педагогических кадров дошкольных учреждений. При работе с детьми дошкольного возраста ведущим является фактор «психоэмоционального истощения», который сочетается с удовлетворённостью своей профессиональной деятельностью. Исследование показало различия в иерархии ценностей специалистов дошкольного воспитания. У педагогических кадров дошкольных учреждений доминирует признание администрацией профессиональных заслуг.

При изучении представлений о трудных ситуациях профессиональной деятельности у воспитателей детских садов выявлено своеобразие генеза профессионального выгорания. По ответам респондентов при работе с детьми выгорание может возникнуть из-за тенденции к редукции достижений.

Педагогические кадры дошкольных учреждений в качестве доминирующего стрессового фактора выделяли нарушение их ожиданий в отношении позитивного соучастия в их работе других субъектов учебной деятельности. У 9 из 19 воспитателей детских садов обнаружена отрицательная связь между показателями удовлетворённости и мотивации работы по профессии с признаками профессионального выгорания. У 10 из 19 педагогов дошкольных учреждений личностная направленность на оказание воспитательных услуг родителям дошкольников способствует увеличению признаков синдрома профессионального выгорания.

Между субфакторами двух использованных опросников существует множество положительных взаимосвязей. Это означает, что опросник «Профессиональное выгорание» (Н.Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова) и опросник «Синдром выгорания» (А.А. Рукавишников) одинаково успешно выявляют схожие проявления профессионального выгорания. Полученные диагностические результаты можно применять для дальнейших исследований по изучаемой нами теме и составления новой, универсальной методики изучения выгорания.

Наиболее значимые значения признаков профессионального выгорания связаны с эмоциональной и мотивационной сферами. Существуют различия феноменологических факторов профессионального выгорания педагогических кадров дошкольных учреждений. У воспитателей детских садов при воспитании детей ведущим является фактор «психоэмоционального истощения», который сочетается с фактором удовлетворённости своей профессиональной деятельностью.

Ценностные смыслы профессиональной деятельности педагогических кадров дошкольных учреждений в подавляющем большинстве случаев занимают различное положение в иерархии ценностей специалистов. У воспитателей детских садов доминирует мотивы оказания помощи семь дошкольников и ориентация на личные и профессиональные достижения.



Советы по профилактике профессионального выгорания:

1. Распределяйте все свои дела по значимости и актуальности, расставляйте приоритеты. Не надо пытаться успеть сделать все за один день. Чем больше вы будете перерабатывать, тем менее эффективно будете работать в последующие дни.

2. Не берите дополнительный функционал и поручения. Уже на этапе приема на работу строго охраняйте собственные границы. Нечеткие функциональные обязанности приводят к переработкам и увеличивают стресс. Будьте внимательны к себе и своим ресурсам. Автоматизируйте рутинные задачи, если это возможно.

3. Отдыхайте, полностью отключившись от рабочего процесса. Следуйте распорядку дня, отводя четкое время на сон и прием пищи. Чтобы каждую свободную минуту не думать о работе, найдите себе хобби. Это позволит сместить фокус внимания и мыслить позитивно. Не берите на себя слишком много домашних обязанностей, особенно это касается педагогов женщин. «Вторая смена», включающая готовку, уборку, стирку и воспитание детей не является прерогативой одного человека. Распределите домашние обязанности между всеми членами семьи и не стесняйтесь просить помощи.

4. Эмоциональное выгорание сотрудников происходит гораздо реже, если в организации налажена корпоративная культура. Очевидно, что выстраивание корпоративной культуры в педагогическом коллективе не является обязанностью воспитателя. Однако любой специалист имеет возможность наладить отношения с коллегами. Без уважительного общения в коллективе работа не будет приносить удовольствия. Постоянная конкуренция и конфликты не приведут к успеху ни одного участника. Когда действия сотрудников согласованы, то все они нагружены равномерно, у каждого есть свои обязанности, которые он не забывает выполнять. Постоянная коммуникация с коллегами влияет на скорость решения возникающих вопросов и уменьшает количество офисной бюрократии.

5. Сотрудники не могут быть продуктивными целый день. Восемь или двенадцать часов на работе, особенно сидячей, негативно воздействует на организм человека. Понятно, что вы не сможете отказаться от рабочих обязанностей. Если вы чувствуете, что сильно устали, встаньте и пройдите по коридору, поднимитесь и спуститесь по лестнице, выйдите на улицу и подышите свежим воздухом. Все эти ежедневные ритуалы помогут разнообразить рабочую деятельность и улучшить физическое состояние.

6. Если вы уже чувствуете приближение кризиса, то возьмите перерыв в виде рабочего отпуска под названием саббатикал. Конечно, такой вид рабочего отпуска, как саббатикал недоступен для большинства работников. Саббатикал — оплачиваемый частично или полностью длительный отпуск продолжительностью от трех месяцев до года с гарантированным сохранением места за сотрудником. Тем не менее, длительный отпуск не единственное решение проблемы. Стоит взвесить все за и против и придумать приемлемое и финансово и психологически решение. Например, уменьшить количество рабочих часов или сменить место работы, работать из дома или временно уволиться.

Следуя этим простым правилам, вы научитесь преодолевать волнение и стресс, поддерживать позитивное настроение и интерес к своим профессиональным обязанностям.

Библиография:

1. Gorincioi V., Platon C. Stresul și sindromul arderii emoționale la profesorii universitari. În: Studia Universitatis, 2013. nr 1. pp. 224-228.
2. Șova T., Borozan M. Stresul ocupațional al cadrelor didactice. Note de curs. Chișinău: Tipografia din Bălți, 2014.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2014. 336 с.
4. Тихонова Ю.Г. Феномен психического выгорания и его специфика в управленческой деятельности. В: Проблемы общей и организационной психологии. Ярославль, 2009.



5. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-harakteristika-sindroma-emotsionalnogo-vygoraniya-uchiteley>
6. <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-vygoranie>

УДК 372.881.1

<http://orcid.org/0009-0005-9107-3567>

ОБУЧЕНИЕ СОСТАВЛЕНИЮ АННОТАЦИИ В РАМКАХ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «АКАДЕМИЧЕСКОЕ ПИСЬМО НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ» В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ

Полякова Ирина

кандидат исторических наук

РязГМУ, г. Рязань, РФ

e-mail: ars-10@yandex.ru

orchid id: 0009-0005-9107-35

Abstract. The paper highlights the teaching peculiarities of Academic English at the Ryazan State Medical University. Special attention is paid to the fact that currently it is necessary for an every scientist to have the skill of making an Abstract in English. The conclusion that the discipline Academic Writing in English should be thoroughly planned and provided with sufficient quantity of instructions and materials is made.

Keywords: Academic writing, English language, Abstract making.

В настоящее время резко увеличилась роль английского языка как языка для академического общения среди обучающихся и профессорско-преподавательского состава вузов. На протяжении последнего десятилетия во многих университетах дисциплина «Академическое письмо на английском языке» или «Английский язык для академических целей» была включена в учебные планы обучения в магистратуре и аспирантуре. Медицинские вузы, в целом, и Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова, в частности, не стали исключением.

В магистратуре направления подготовки Общественное здравоохранение осуществляется подготовка специалистов в области общественного здоровья и здравоохранения. Контингент обучающихся в магистратуре указанного направления подготовки Рязанского медицинского университета составляют не только выпускники медицинских вузов, но и студенты, не имеющие медицинского образования, но, как правило, имеющие отношение к управлению в системе здравоохранения.

В учебный план магистратуры включена дисциплина «Академическое письмо на английском языке», которая изучается на втором курсе в третьем семестре. Объём дисциплины составляет 108 часов, из них аудиторных часов – 36. В разработанном нами с учётом ограниченного количества практических занятий тематическом плане данной дисциплины основное внимание уделяется обучению аннотированию и реферированию англоязычной научной статьи. По нашему мнению, целесообразность этого объясняется тем, что в настоящее время англоязычной аннотацией должны сопровождаться все публикации, в том числе написанные на русском языке, направляемые как в отечественные, так и в зарубежные журналы.

Однако обучению составлению англоязычной аннотации предшествует формирование навыков чтения аутентичных текстов по направлению подготовки. Магистранты должны читать регулярно и много, чтобы накопить большой объём пассивной лексики, иметь представление об организации дискурса. Более того, нельзя не согласиться с тем, что «работа



с аутентичным текстом может гармонично переходить в создание собственного письменного текста» [1, с. 88].

Немаловажны и стратегии работы с лексикой, как с академической лексикой общей направленности, так и с терминологией по направлению подготовки. Что касается академической лексики общей направленности, то несколько первых занятий в рамках преподавания дисциплины посвящены знакомству с наиболее часто используемыми в научном тексте существительными, прилагательными, наречиями, глаголами и фразовыми глаголами, устойчивыми выражениями. За основу взята лексика из уже ставшего хрестоматийным англоязычного пособия 'Academic Vocabulary In Use' [4], но только в той её части, которая, как показал проведённый нами анализ, наиболее часто встречается в аутентичных научных текстах по направлению подготовки Общественное здравоохранение. Изучению терминологии также уделяется большое внимание, так как далеко не все магистранты являются выпускниками медицинских вузов, а необходимость читать и понимать англоязычные научные тексты по направлению подготовки в рамках написания магистерской диссертации присутствует у всех.

В течение двух последних лет проводилась работа по составлению учебного пособия по дисциплине 'Академическое письмо на английском языке', и в настоящий момент оно готовится к изданию. Было принято решение, что оно должно носить дисциплинарный характер, несмотря на наличие противоположного мнения у некоторых авторитетных исследователей [2, с. 89].

Итак, изучение академической лексики, терминологии по направлению подготовки, а также чтение англоязычных научных текстов – это, своего рода, разделы обучения академическому письму, предшествующие непосредственному обучению написанию аннотации. Что касается последнего, то нам представляется выделение следующих этапов наиболее приемлемым вариантом организации обучения составлению аннотации.

На первом этапе магистранты в теоретическом плане знакомятся с понятием аннотации, видами и общими требованиями к составлению аннотации. Например, обучающимся подробно объясняется разница в структуре описательной и структурированной аннотаций. Известно, что описательные аннотации в настоящее время уступают место структурированным аннотациям. В результате сравнения структуры статьи в формате IMRaD и структурированной аннотации магистранты делают вывод о совпадении их основных сегментов.

На втором этапе обучающиеся знакомятся с лексическими и грамматическими особенностями англоязычной аннотации. Говоря о лексических особенностях, магистрантам предлагается самостоятельно подобрать и проанализировать англоязычные аннотации к статьям по направлению подготовки с целью составления перечня часто встречающихся в них клише. Клише – речевые стереотипы, пренебрегать использовать которые при составлении «англоязычной» аннотации не следует. Магистранты успешно составляют списки клише, а затем используют их при составлении собственной аннотации. Самостоятельно составленные обучающимися списки клише выглядят следующим образом:

Introduction: this article deals with the problem of ...; the article addresses the subject of ...; the article refers to ...; the main idea (purpose) of the article is ...; the article defines ...; the author introduces the concept of ... , the paper highlights....

Materials and methods: the investigation involved sampling and analyzing ...; the data were collected ...; the study was performed (carried out, conducted).

Results: the results show that ...; the author concludes that ...; the following conclusions are drawn ...; summing up the results, it can be concluded that ...; in our study smth. was obtained using ...; further analysis showed that

Conclusions: this study has shown that ...; these findings suggest that ...; the findings in this study provide a new understanding of ...; these findings enhance our understanding of



Что касается грамматических особенностей англоязычной аннотации, то здесь внимание уделяется основным видо-временным формам активного залога, особенностям употребления пассивного залога, а также способам избежать многократного употребления в предложении предлога “of”. За основу взята информация из англоязычного пособия Р. Дея, в котором американский автор рекомендует использовать видо-временную форму Past Simple в разделах Materials and Methods и Results, а Present Simple – в разделах Introduction и Discussion. Пассивный залог Р. Дей убеждает читателя использовать минимально и отдавать предпочтение активному залого и местоимениям “I” и “We”. [3, p. 200-214].

На третьем этапе магистранты составляют описательную и структурированную учебные аннотации к англоязычным статьям, которые подбирает преподаватель. После проверки Abstract преподавателем происходит обсуждение результатов в группе. На зачёте обучающиеся также составляют англоязычную аннотацию, но уже к своей собственной статье в зависимости от её типа: для структурированной статьи – структурированную аннотацию, для неструктурированной статьи – описательную.

Пятилетний опыт преподавания дисциплины позволяет сделать вывод о том, что абсолютное большинство магистрантов довольно неплохо справляется с написанием англоязычной аннотации, причём составление структурированной аннотации для обучающихся оказалось проще, чем описательной. У магистрантов с более высоким уровнем владения английским языком аннотации более «англоязычные», то есть составлены более качественным английским языком. Обучающиеся с более низким уровнем владения английским языком, как правило, сначала составляют аннотацию на русском языке, а затем переводят её на английский язык. Тем не менее, опыт преподавания дисциплины в условиях ограниченного количества аудиторных часов и пребывания в одной группе магистрантов с разным уровнем владения английским языком позволяет нам сделать вывод о том, что успешное составление англоязычной аннотации во многом зависит от скрупулёзного отбора учебного материала, включенного в пособие, а также, безусловно, от внутренней мотивации студентов.

Библиография:

1. Боголепова, С.В. Обучение академическому письму на английском языке: подходы и продукты. / С. В. Боголепова // Высшее образование в России.- 2016. - №1. – С. 87-94.
2. Короткина, И.Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика: учебное пособие для вузов. / И.Б. Короткина. – М.: Юрайт, 2015. – 298 с.
3. Day, R. A. How to Write and Publish a Scientific Paper. / R.A. Day. – Greenwood, 2011. – 300 p.
4. McCarthy M., O’Dell F. Academic Vocabulary In Use. Cambridge: Cambridge University Press, 2016. – 347 p.

УДК 378.1

<https://orcid.org/0000-0002-4276-2287>

ПЕДАГОГ КАК ИСТОЧНИК МОТИВАЦИИ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

Соколова Евгения

кандидат педагогических наук

старший преподаватель

МГИМО МИД России

e-mail: zheniott.spb@yandex.ru

orcid id: 0000-0002-4276-2287

Abstract. the article provides a brief review on the mediating role of the teacher as one of the main sources of students’ motivation. It also represents the results of the survey conducted among



students aimed to investigate the significance of teacher's support within the educational process and specific personal, professional and behavioral qualities that may increase or decrease student motivation.

Keywords: teacher motivation, student motivation, student expectations, teacher-student communication.

Введение и обзор литературы. «Учитель не должен быть в роли хладнокровного наблюдателя за тем, как стихийно развивается и складывается личность ученика...» [7, с.68]. Педагог - это значимый взрослый в жизни юного человека. Логично предположить, что если педагог олицетворяет собой профессионализм и вместе с тем доброту и человечность, то и та информация, что транслируется им в учебной аудитории, скорее всего, будет воспринята студентами как нечто значимое и полезное. Исследователи также указывают на то, что педагог имеет большое влияние не только на образовательные и потенциальные профессиональные достижения студента, но и на его социальное развитие, психологическое состояние и личностные достижения, включая степень уверенности в себе и учебную мотивацию [3; 4; 5; 6; 10; 11; 12]. Таким образом, важно понимать, что педагог имеет большую власть, но вместе с тем несет ответственность, поскольку его настрой, поведение и характер межличностных отношений со студентами могут как положительно, так и отрицательно сказаться на процессе обучения студента и его самочувствии. Если мы нацелены на эффективное обучение, то педагог - важная составляющая успеха в выполнении данной задачи.

Среди основных факторов, способствующих формированию мотивации в студентах через посредство педагога, исследователи выделяют:

1.Мотивированность педагога. С одной стороны, это сила, которая стимулирует самого педагога самосовершенствоваться, а с другой - повышает мотивацию студентов, поскольку мотивированный педагог способен больше дать, увлечь и заинтересовать, а следовательно, - мотивировать своих студентов учиться. В условиях, где мотивированы как студенты, так и педагоги, мы получаем более высокую академическую успеваемость, прилежание, стремление к самосовершенствованию, взаимное доверие, минимум недопонимания и т. д. [4].

2.Профессиональные и личностные качества преподавателя, среди которых выделяют: компетентность профессорско-преподавательского состава, самоэффективность педагога (уверенность педагога в том, что он способен к выполнению определенной задачи), ориентация на достижение мастерства (когда в основе преподавательской деятельности поистине стоит цель достойно научить, а также улучшить свое мастерство, а не показная активность с целью продемонстрировать профессиональное преимущество), уважение к личности студента, справедливость и гибкость в обращении, любовь к детям, знание психологии, такт, внимание не только к вопросам обучения, но и к чувствам и мнениям каждого студента, наличие авторитета педагога, настойчивость и последовательная требовательность и т. д. [3; 4; 7].

3.Педагогическая поддержка и сопровождение как способ помогающего поведения, включающего предотвращение потенциальных проблем в жизни студента, а также анализ и разрешение уже существующих учебных и личных трудностей с целью мотивировать студента, найти педагогические методы для раскрытия возможностей его саморазвития и самореализации и развить способность справляться с проблемами самостоятельно [2; 8].

4.Стиль взаимодействия между педагогом и учеником. Несмотря на наличие расхождений в результатах исследований относительно наиболее эффективного стиля взаимодействия, где одни авторы называют таковым демократический стиль [7], а другие - авторитарный [9], в обоих случаях это стили, подразумевающие педагога как авторитетную фигуру, стоящую во главе процесса обучения и ведущую студентов за собой. При этом стили, подразумевающие полную или почти полную свободу действий студента, оказались наименее предпочтительными и эффективными.



5. Авторы также утверждают, что личностные, академические и профессиональные достижения студентов невозможны без **создания благоприятного климата в аудитории** [6; 10]. И именно педагог на основе своего профессионализма и взаимодоверия может создать образовательную среду и настроение, способствующие желанию учиться и, соответственно, улучшать студенческие показатели.

Метод исследования. В настоящей статье предлагается анализ результатов исследования, целью которого было узнать, какими профессиональными, личностными и поведенческими характеристиками должен или не должен обладать педагог, чтобы замотивировать своих студентов учиться с точки зрения самих студентов. Для этого был составлен опросник, состоящий из 2 закрытых и 6 открытых вопросов, а также места для примечаний (ссылка на опросник:

[https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdREThfUHejJAvoF_zqV5T-xI_aVpozsaobVQjI58HPbf3FCA/viewform?usp=sf link](https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdREThfUHejJAvoF_zqV5T-xI_aVpozsaobVQjI58HPbf3FCA/viewform?usp=sf_link)).

Закрытые вопросы требовали выбора одного из предложенных ответов и звучали следующим образом: «Влияет ли на Ваше эмоциональное состояние и желание учиться то настроение, в котором педагог приходит на занятие и ведет его?» и «Для Вас важно слышать слова похвалы от педагога?».

Для выявления личностных, профессиональных и поведенческих характеристик участников попросили назвать от 3 до 5 лучших и худших личностных и профессиональных качеств педагога, а также попросили ответить на следующие вопросы: «Что в поведении педагога и в манере ведения занятий повышает Вашу мотивацию учиться?» и «Что в поведении педагога и в манере ведения занятий снижает Вашу мотивацию учиться?». Исследование было анонимным, и в нем приняли участие 30 студентов.

Результаты. Что касается закрытых вопросов, то 100% респондентов ответили, что настроение, в котором педагог приходит на занятие и проводит его, влияет на их эмоциональное состояние и желание учиться. Далее 90% студентов ответили, что для них важно слышать слова похвалы от педагога. 10% выбрали вариант «важно, но смотря, какой педагог».

Переходя к открытым вопросам, на вопрос «Что в поведении педагога и в манере ведения занятий повышает Вашу мотивацию учиться?» были получены различные варианты ответов, которые можно сгруппировать в пожелания, относящиеся к профессионально-организационным и личностно-межличностным факторам.

К профессионально-организационным факторам, способствующим повышению мотивации, были отнесены:

- готовность педагога к занятию, оживлённый темп работы, структурированное объяснение материала, атмосфера занятий («Доброжелательная атмосфера на парах мотивирует на более активную работу на уроке»), необычные подходы к ведению семинаров (использование интерактивных заданий, видео, викторин, игр и заданий, в особенности способствующих активному участию студентов), доступность учебных материалов и информации по изучаемой теме, ясность ожиданий преподавателя, в том числе на семинарах, возможность связаться с педагогом;

- заинтересованность и любопытство к предмету самого преподавателя («Особенно радует, когда видно, что преподаватель увлечён своим делом, и когда он показывает свой профессионализм и безупречное знание предмета - всегда хочется достичь такого же блестящего уровня»), открытость к вопросам и готовность помочь, умение доступно объяснить на примерах и привести примеры из практики, желание порассуждать со студентами на конкретную тему глубже, обсудить материал в свободной форме;

- внимание и комментарии от преподавателя по каждой работе/устному высказыванию, исправление ошибок в доброжелательной манере, похвала за старания, проделанную работу и прогресс, отмечать успехи учеников (даже незначительные), не ругать за ошибки, а аккуратно их исправлять, давая понять, что нужно что-то изменить, желание помочь и объяснить все



студенту, желание понять, почему студент допустил именно эту ошибку, индивидуальный подход.

К личностно-межличностным факторам, способствующим повышению мотивации, были отнесены: открытость, уважение, доброта и заинтересованность в ученике, понимание, терпение, справедливость, отношение к каждому студенту как к равному, «хорошее отношение (но не попустительское)», общение «на одной волне», эмоциональность, улыбочивость, хорошее настроение, чувство юмора. Также важны передаваемая энергия и «красота педагога».

На вопрос «Что в поведении педагога и в манере ведения занятий снижает Вашу мотивацию учиться?» также было получено много вариантов ответов. С целью систематизации мы разделили их на профессионально-организационные, личностные и относящиеся к межличностным отношениям.

К профессионально-организационным факторам, способствующим снижению мотивации, были отнесены: незнание предмета, незаинтересованность в предмете и равнодушие к занятию, нежелание заинтересовать студента, отсутствие мотивации у преподавателя, неисправление ошибок студента, медленный темп и монотонность пар, отсутствие интерактивных и увлекательных методик обучения, шаблонные занятия по учебнику, отсутствие организованности и структурированности процесса обучения, перескакивание от одной темы к другой (мешает концентрации и пониманию предмета).

К личностным факторам, способствующим снижению мотивации были отнесены: равнодушие, злопамятность, плохое настроение, злость, хамство, взгляд свысока, отношение к студентам с позиции своего превосходства, предвзятое, грубое, «пренебрежительное отношение к студенту при условии, что студент старается и прикладывает большие усилия к изучению предмета...».

К области межличностных отношений были отнесены следующие факторы, способствующие снижению мотивации: отсутствие веры в студента и желания найти контакт, установка, что все студенты списывают, «стояние над душой» и подъем студентов с места во время написания контрольных (сбивает и мешает писать работу), «реакция на ошибки студентов как на «конец света», когда преподаватель не спрашивает студента, критика каждого слова, «чрезмерное необоснованное (!) недовольство результатами», принижение способностей студентов, небрежное отношение к студентам, нежелание помочь и содействовать, жесткая критика, граничащая с унижением, откровенная несправедливость, «...когда несмотря на старания не получается ответить так «как надо», и остается осадок от того, что не понимаешь, как правильно ответить, получаешь оценку ниже, чем надеялся, но не знаешь, на что именно обратить внимание, чтобы улучшить свои знания».

В последующих четырех вопросах респондентов попросили назвать от 3 до 5 лучших и худших профессиональных и личностных качеств педагога. Многие варианты ответов совпадают или очень близки к тем, что были даны на 2 предыдущих вопроса о факторах, способствующих повышению или снижению студенческой мотивации. В связи с этим мы сократим список до наиболее часто упоминаемых качеств, а также не упомянутых ранее/упомянутых в несколько ином смысле.

Среди самых важных профессиональных качеств были названы:

- профессионализм (компетентность, квалификация, образование, эрудированность, умение донести материал, подготовленность к паре, четкое следование плану семинаров для планомерного прогресса в освоении предмета, умение доносить материал);

- любовь к своему делу/к своей работе («Это всегда видно, когда человеку нравится то, чем он занимается, а когда он устал и «не горит» своим делом»), умение мотивировать / вдохновить / «заразить» интересом к теме;



- умение держать свои эмоции и, возможно, тяжесть личных проблем под контролем, чтобы это не влияло на студентов и их оценки, умение понимать эмоциональное состояние учащихся, отсутствие агрессии (в том числе пассивной), этичность;

- осознанное желание работать со студентами и отдача себя учебному процессу, объективность и толерантность к каждому студенту;

- современность, креативность/инновационность/открытость к новым знаниям и новым реалиям, адаптивность, активность;

- любовь к дисциплине, требовательность, честность, справедливость, умение коммуницировать.

Среди самых важных личностных качеств были названы:

- внимательность, неравнодушие, доброта, эмпатия, отзывчивость, участливость;

- искренность, порядочность, уравновешенность, вежливость, адекватность, умение слушать (как в смысле выслушивать студента на занятии, так и в смысле рассматривать студента как человека со своими личными проблемами, жизненными обстоятельствами и качествами характера);

- жизнерадостность, харизма, чувство юмора, открытость («в меру»), вдохновение;

- трудолюбие, ответственность, умение работать в коллективе, авторитет, принципиальность, строгость, любовь к дисциплине, искреннее желание привить любовь к процессу обучения и делиться профессиональным опытом.

Среди худших профессиональных качеств были названы:

- отсутствие мотивации, лень;

- незнание/безразличие к предмету/материалу, некомпетентность;

- опоздания на занятия, спешка, неорганизованность, безответственность, отсутствие дисциплины;

- выбор «любимых учеников», несправедливость, предвзятость, чувство собственного превосходства (интеллектуального или по социальному статусу), некоммуникабельность, игнорирование эмоциональных и психологических потребностей учеников, бюрократичность, холодность, отсутствие желания слушать;

- чрезмерно частое использование телефона в личных целях во время занятий;

- критика и обсуждение неудач студента при других студентах, что может восприниматься как бестактность и неумение уважать чужую конфиденциальность и личность в целом.

Среди худших личностных качеств были названы:

- равнодушие/безразличие, пассивность, апатичность (к предмету или студенту), пессимизм;

- ненадежность, жесткость, бесчувственность, эгоизм, злость, грубость, высокомерие, невербальное проявление агрессии (например, посредством взгляда);

- неумение признавать ошибки, принимать мнение студента, видение своего мнения как единственно верного, непонимание непредвиденных ситуаций учеников;

- проявление неуважения к человеку, в том числе из-за неуспеваемости, склонность перебивать.

Обсуждение.

В первую очередь важно отметить, что опрошенные студенты с энтузиазмом отвечали на заданные вопросы, стараясь не просто ответить, а разъяснить свою точку зрения, что говорит об актуальности данной темы для них. Так, в вопросах, где респондентов просили



указать от 3 до 5 тех или иных качеств, в большинстве случаев называлось значительно большее количество, а также давались пояснения и уточнения. При этом важно учитывать тот факт, что в опроснике не было вопросов, помеченных в качестве обязательных для ответа, все они были обозначены как «по желанию». Более того, от некоторых респондентов была получена обратная связь, где говорилось о том, что данная тема действительно является важной. Многие респонденты также заполнили поле «примечания», где подробно поделились дополнительными идеями по теме исследования. Так, например, студенты отметили, что понимают всю сложность работы педагогом и с уважением относятся к данной профессии, но при этом считают, что даже при отсутствии каких-то важных личностных и профессиональных качеств, педагогу следует стремиться к их развитию в себе; была отмечена важность наличия обратной связи не только между студентом и педагогом, но и родителем студента и педагогом с целью улучшения работы и адаптации методов преподавания; еще несколько раз упоминались важность саморазвития для педагога и атмосфера занятий, лишенная чрезмерного давления, а также важность совместного группового обсуждения материала на занятии. Также среди опрошенных не было ни одного респондента, который при ответе на вопросы, влияет ли на него настроение преподавателя во время проведения урока и важно ли слышать слова похвалы от педагога, выбрал бы ответ «нет».

Полученные результаты во многом совпадают с результатами исследований других авторов в данной области, а также с профессиональными и личностными чертами, обозначенными в качестве важных для эффективной работы педагога, в работах других исследователей и упомянутых в начале данной статьи [3; 4; 5; 7; 10]. Также результаты во многом схожи с полученными нами ранее в ходе проведения опроса российских студентов, имеющих опыт обучения в России и в Израиле, где в рамках исследования студентов попросили назвать профессиональные и личностные черты, которые российским преподавателям было бы полезно перенять у израильских коллег [1]. Результаты выявили важность развития российскими педагогами черт личностного характера (открытость, доброжелательность, гибкость, милосердие, любовь к детям, улыбочивость, легкость, радость, расслабленность, позитивное мышление и др.) и изменения стиля взаимодействия со студентами (эмоциональный контакт с учащимися, теплота и простота в общении, меньший консерватизм, принятие точки зрения студента и др.).

В целом, несмотря на множество ответов, кажется возможным свести их к двум основным идеям, которые олицетворяют понимание педагогики как науки, сочетающей обучение и воспитание молодого человека:

6. Педагог не должен быть равнодушным и, цитируя одного из респондентов, должен «иметь осознанное желание работать со студентами». Иными словами преподаватель не должен быть равнодушен к предмету, который он преподает, должен стремиться к постоянному саморазвитию и быть открытым к новому, а главное - быть добрым, понимающим, внимательным и терпеливым по отношению к студентам, которых он обучает.

7. Вместе с этим от педагога ожидают высокого уровня профессионализма, который заключается как в его эрудированности, опыте и способности/желании передать знания студентам, так и в таких характеристиках, как наличие авторитета, принципиальность, ответственность и «любовь к дисциплине».

Библиография:

1. Воевода Е.В., Соколова Е.В. Социокультурная специфика образа педагога в образовательном пространстве России и Израиля (по материалам экспериментального исследования) // Вестник Вятского государственного университета. 2021. 3(141). С. 41-48.
2. Газман О. С. Неклассическое воспитание: От авторитарной педагогики к педагогике свободы. М.: МИРОС, 2002. - 296 с.
3. Гуляева К.А. Мотивация преподавателя как залог мотивации ученика // Научный лидер. 2021. 28 (30). URL: <https://scilead.ru/article/707-motivatsiya-prepodavatelya-kak-zalog-motivatsi>



4. Масуд Наваз Кальяр, Башир Ахмад, Хадика Кальяр. Влияет ли мотивация учителя на мотивацию учащегося. Опосредующая роль профессионального поведения педагога // Вопросы образования/Educational Studies Moscow. 2018. 3. С. 91-119.
5. Мингажева Е.А. Мотивация преподавателя как один из основных факторов мотивации самообразовательной деятельности обучающихся (на примере иностранного языка) // Современные проблемы науки и образования. 2019. 2. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=28619>
6. Собкин В.С., Фомиченко А.С. Влияние отношений между учителем и учеником на академические достижения учащихся // Управление образованием: теория и практика. 2015. 3(19). С. 34-54.
7. Шенбергер И.А., Литвинова О.В., Фомичева И.Б. Роль личности учителя в мотивационной деятельности ученика // Молодой учёный. Международный научный журнал. 2017. 31 (165). С. 67-69.
8. Шлюбуль Е. Ю. Педагогическая поддержка студента в образовательном пространстве вуза: дисс. канд. пед. наук. Краснодар., 2005. - 164 с.
9. Ivanova, M., Mekeko, N., Kashkarova, T., & Shlenskaya, N. (2019). The Influence of the Teaching Style of Communication on the Motivation of Students to Learn Foreign Languages. *Journal of Language and Education*, 5(2), 67-77. <https://doi.org/10.17323/jle.2019.9695>
10. Jafari S., Asgari A. Predicting Students' Academic Achievement Based on the Classroom Climate, Mediating Role of Teacher-Student Interaction and Academic Motivation // Интеграция образования. 2020. 24(1). С. 62-74.
11. Ryan R.M., Stiller J.D., Lynch J.H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 226-249.
12. Silver R., Measelle, J., Armstrong, J., Essex M. (2005). Trajectories of Classroom Externalizing Behaviour: contributions of child characteristics, family characteristics, and the teacher-child relationships during transitions. *Journal of School Psychology*, 43, 39-60.

УДК 37.02:159.942:61

<https://orcid.org/0000-0003-1886-8767>

СПЕЦИФИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЭМПАТИЧЕСКОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ МЕДИЦИНСКИХ РАБОТНИКОВ

Банул Ксения

студентка III-го цикла-докторантуры
Государственный педагогический
университет им. Иона Крянгэ, мун. Кишинев, РМ
e-mail: banulksenia@gmail.com
orchid id: 0000-0003-1886-8767

Abstract. An urgent problem is the demand from society for the need to develop empathic communicative competence among medical workers. The empathic communicative competence of medical college students contributes to the flexibility of professional thinking, allows them to adapt to new professional situations and meet the requirements of the profession. The article reflects the main stages of the formation of empathic communicative competence, the phases of the formation of empathic communicative competence, and considers the cycle of competence formation.

Keywords: competence, empathy, medical worker, patient.

Изучением феномена эмпатии применительно к медицинской практике в Российской психологии с точки зрения медицинский работник-пациент занимались Ташлыков В.А.,



Бажин Е.Ф., Сук И.С., Аминов Н.А., Соложенкин В.В. и др. Между тем остается недостаточно изученным вопрос о специфике влияния эмпатии на эффективность профессиональной деятельности медицинских работников.

В зарубежной литературе накоплен богатый материал, касающийся изучения пользы эмпатии и для пациентов, и для медицинских работников. В работах Starfield, B., Wray, C., Hess, K., Gross, R., Birk, P., & D'Lugoff, B., Nelson, D. W., & Baumgarte, R., Fenichel, O., Waisman, M. изучены особенности эмпатии в медицинской практике, механизмы динамики эмпатии применительно к медицинской практике, факторы, улучшающие взаимодействие между медицинскими работниками и пациентами, влияние социокультурных факторов на эмпатию в медицинской практике.

Анализируя работы Spiro, H. M., DeValck, C., Bensing, J., Bruynooghe, R., & Batenburg, V., Bertakis, K. D., Roter, D., & Putman, S. M. мы можем сделать вывод, что зарубежная концепция оказания медицинских услуг состоит из двух моделей: уход и лечение. В модели «Лечение» акценты смещены в плоскость биомедицинской парадигмы болезни (поиск патофизиологии и способов лечения симптомов). В модели «Уход», внимание уделяется биопсихологической парадигме: пациент рассматривается в целом, не только его симптомы и способы их устранения. Можно сказать, что лечение относится к болезни и может быть безличным, тогда как уход непосредственно относится к пациенту, требует личностного подхода, внимания и эмпатии, что важно для удовлетворенности пациента медицинскими услугами.

Мы выделяем преимущества эмпатической коммуникации для пациента, медицинского работника и системы здравоохранения в целом.

Для пациента преимущества наблюдаются в следующем:

- удовлетворение оказанными услугами;
- комплаенс;
- доверие к медицинскому работнику;
- уменьшение симптомов болезни;
- снижение расходов;
- снижение тревожности.

Для медицинского работника преимущества заключаются:

- в удовлетворении профессиональной деятельностью;
- в повышении профессиональной компетентности;
- точности постановки диагноза;
- повышении эмоционального интеллекта;
- удовлетворенности результатом лечения;
- уменьшении вероятности профессионального выгорания;
- уменьшение судебно-медицинских рисков;
- снижение частоты медицинских ошибок;
- уменьшение количества жалоб пациентов.

Для системы здравоохранения преимущества заключаются в улучшении диагностики соматоморфных расстройств и снижении расходов.

Barnett-Lennard G. выделил три последовательные фазы, присущие проявлению эмпатии медицинского работника к пациенту, как психическому процессу:

1. Восприятие и резонанс пациента;
2. Экспрессивное сообщение пациенту о возникновении этого состояния;
3. Принятие эмпатии при осознании того, что тебя поняли [2].

В работе Ickes W. Рассмотрены следующие этапы эмпатического процесса медицинского работника:

- В первом этапе происходит эмпатическое понимание мыслей и чувств пациента.



• Во втором этапе происходит эмпатическая экспрессия, медицинский работник выражает свои суждения по поводу переживаний пациента.

• Третий этап представляет собой эмпатическую коммуникацию, во время которой происходит проверка правильности понимания эмоционального состояния, мыслей, чувств пациента, а также развивается взаимодействие с пациентом в диалогическом ключе [4, с. 223].

В работах Семенова Е.С., Баклановой Н.К. отмечается, что процесс эмпатии зависит от личностных ценностей и потребностей медицинского работника. Процесс эмпатии происходит в два этапа. На первом этапе происходит восприятие, получение информации о качестве, содержании переживаний пациента. На втором этапе происходит соотношение ценностей и потребностей медицинского работника с таковыми у пациента.

Мы можем выделить три составляющих процесса эмпатии:

• понимание чувств, мыслей, эмоционального состояния, потребностей собеседника;
• «вчувствование» в эмоционального состояния собеседника. На этом этапе происходит созерцание, поиск своего в чужом.

• аффективная сопереживающая связь с собеседником. Это рефлексивная фаза, она является завершающей в цикле эмпатического процесса.

К проявлению различных выделения видов и форм эмпатии существуют различные критерии. В качестве примера можем привести следующие критерии:

1) модальность ведущего компонента в структуре эмпатии. Согласно данному критерию, различают эмоциональную, когнитивную и поведенческую эмпатию. Rogers С. с коллегами отмечали, что коммуникативный компонент является необходимой составляющей эмпатии и способствует передачи собеседнику понимания его состояния. Barrett-Lennard G. с коллегами своих моделях эмпатии обозначили фазу передачи собеседнику понимания его состояния на доступном ему языке, средствами вербальной или невербальной коммуникации.

2) генезис эмпатии. На основе этого критерия выделяют глобальную, эгоцентрическую и про социальную эмпатию;

3) критерий диспозиционности эмпатии. На основе этого критерия выделяют личностную и ситуативную эмпатию;

4) критерий уровня развития эмпатии. На основе этого критерия выделяют элементарно-рефлекторные и личностные формы эмпатии.

Barrett-Lennard G. выделил три фазы проявления эмпатии, как психического процесса:

1. Восприятие и резонанс партнера по общению. Понимание партнера по общению с помощью чувств происходит в большой степени на реактивной основе;

2. Экспрессивное сообщение о возникновении этого состояния партнеру по общению. Эмоциональная реакция как отклик присутствует в эмпатическом процессе и является его неотъемлемой частью;

3. Принятие эмпатии при осознании того, что тебя поняли [1].

Также зарубежными психологами были выделены следующие фазы эмпатического процесса:

1. эмпатическое понимание, во время которого происходит точное понимание чувств, мыслей, эмоционального состояния, потребностей собеседника;

2. эмпатическая экспрессия, во время которой передаются собеседнику собственные умозаключения его состояния;

3 эмпатическая коммуникация, во время которой происходит проверка эмпатического понимания партнера по общению.

Сопиков А.П. и Гаврилова Т.П. дифференцируют следующие этапы процесса эмпатии:

1. Восприятие многообразия открытых переменных объекта эмпатии, получение информации о качестве, знаке и содержании его переживаний;

2. Построение во внутреннем плане модели открытой и латентной деятельности объекта эмпатии и соотнесение ее с собственными ценностями и потребностями [8, с. 89-86.].

Баклановой Н.К. были выделены следующие этапы процесса эмпатии:



1. Получение информации о качестве, знаке, содержании переживаний объекта эмпатии;
2. Соотнесение собственных ценностей и потребностей с таковыми у объекта эмпатии [6, с. 144]

Hoffmann M. выделил следующие стадии развития эмпатической реакции:

- 1) эмоциональное заражение;
- 2) эгоцентрический эмоциональный дистресс;
- 3) подлинный дистресс, разделяющий переживания партнера по общению;
- 4) устойчивая эмпатия к партнеру по общению [3, с. 50.].

В диссертации Ичаловской Е.А. механизм протекания эмпатического процесса предполагает следующую последовательность этапов:

1. Восприятие «открытых переменных» объекта эмпатии.
2. Декодирование внешних сигналов.
3. Присоединение к объекту эмпатии и чтение «скрытых переменных».
4. Децентрация субъекта эмпатии.
5. Моделирование содействия объекту эмпатии.
6. Выражение содействия [7, с. 214.].

В первый «Кодекс по вопросам этики» Американской Медицинской Ассоциации, опубликованной в 1847 г. Включено следующее: «Жизнь пациента может сократиться не только в результате действий, но также от слов и манеры поведения врача. Таким образом, это священный долг — сохранять уважение и избегать всего того, что может лишить пациента уверенности и подавить его дух» [5, с. 463].

Таким образом, профессиональная коммуникативная компетенция подразумевает умение общаться на языке, специфичном для специальности, и включает в себя, помимо компонентов коммуникативной компетенции, знания в соответствующей области. Под коммуникативной компетентностью медицинского работника мы понимаем многоуровневое интегративное качество личности (совокупность когнитивных, эмоциональных и поведенческих особенностей), опосредующее врачебную профессиональную деятельность, направленную на установление, поддержание и развитие эффективных контактов с пациентами и другими участниками лечебно-профилактического процесса.

Библиография:

1. Barrett-Lennard G. The Phases and Focus of Empathy // *British Journal of Medical Psychology*, 1993. - Vol. 66. - № 1.
2. Godfrey T. Barrett-Lennard, Baptiste Alleaume, De la personnalité à la relation : un chemin de pensée et de pratique, *Approche Centrée sur la Personne*.
3. Hoffman, M. L. The contribution of empathy to justice and moral judgment / M. L. Hoffman // *Empathy and its development* / ed. by N. Eisenberg, J. Strayer. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. P. 47–80.
4. Ickes, W., & Simpson, J. A. (1997). Managing empathic accuracy in close relationships. In W. Ickes (Ed.), *Empathic accuracy* (pp. 218–250). New York: Guilford Press.
5. Kalliopuska M. The holistic model of empathy and its applications // 2-nd Eur. Congr. Psychol., Budapest, 8-12 July, 1991: Abstr. - Vol. I. P. 463.
6. Бакланова, Н.К. Шаг к успеху: учебно-методическое пособие [Текст] / Н.К. Бакланова, К.В. Бакланов. - М.: Изд-во ИПО Профиздат, 2000. С. 144.
7. Ичаловская Е.А. Развитие эмпатических способностей педагогов, работающих с творчески одаренными учащимися: Дисс. канд. психол. наук. - Ростов-на-Дону, 1999. С.214.
8. Сопиков А.П. Механизм эмпатии // *Вопросы психологии познания людьми друг друга и самопознания*. Краснодар, 1977. С. 86-89.



УДК 331.556.3:378.14

<https://orcid.org/0000-0001-5900-6499>

СОДЕЙСТВИЕ ТРУДОУСТРОЙСТВУ ВЫПУСКНИКОВ КАК ОДИН ИЗ ПОКАЗАТЕЛЕЙ ЭФФЕКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО – ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА

Главчева Алёна

магистр педагогических наук

заместитель директора по практике

ПУ Колледж им. Михаила Чакира, мун. Комрат, РМ

glavchev1983@mail.ru

orcid id: 0000-0001-5900-6499

Abstract. The author analyzes the employment of graduates from vocational and technical education in the Republic of Moldova, considering it as a complex sociological process involving the interaction of institutional structures within society and individual personalities. The article emphasizes the significance of employment effectiveness and success, underscoring the relevance of planning educational institutions' activities to facilitate the employment of graduates. Additionally, the article notes a deficiency in social protection for college graduates in the labor market, attributed to the absence of effective mechanisms supporting employment in Moldovan legislation.

Keywords: Employment, Graduates, Vocational and Technical Education, Republic of Moldova, Sociological Approach, Institutional Structures, Labor Market, Effectiveness and Success, Employment Issues, Educational Institutions.

С точки зрения социологического подхода трудоустройство выпускников представляет собой социальный процесс взаимодействия институциональных структур обществ (государства, экономики, образования, семьи) и личности. М.В.Озымко предлагает понимать под трудоустройством процесс выбора, получения и сохранения рабочего места с использованием навыков, знаний, интеллекта, профессиональных качеств, социального статуса и уровня здоровья, а также стечения обстоятельств, которые обеспечивают профессиональное самоопределение индивида [4].

Основными характеристиками процесса трудоустройства являются его результативность и успешность. Результативность заключается в достижении цели данного процесса, точнее, в устройстве на работу, а успешность определяется качественными показателями результата трудоустройства, отражающими степень полезности трудоустройства, как выпускника, так и для общества в целом.

С точки зрения социологического подхода, интеграция выпускников в трудовую деятельность представляет собой взаимодействие между институциональными структурами общества (государства, экономики, образования, семьи) и личностью. М.В.Озымко определяет трудоустройство как процесс выбора, получения и сохранения рабочего места, который зависит от навыков, знаний, интеллекта, профессиональных качеств, социального статуса и уровня здоровья индивида, а также воздействия случайных обстоятельств, способствующих профессиональному самоопределению [4].

Основными характеристиками этого процесса являются его результативность и успешность. Результативность заключается в достижении цели трудоустройства, то есть в том, чтобы найти работу, в то время как успешность измеряется качественными показателями этого процесса, отражающими полезность трудоустройства как для выпускника, так и для общества в целом.

Углубляясь в тему трудоустройства, в ее тонкости и аспекты, одной из самых актуальных на данный момент в Молдове является проблема трудоустройства выпускников колледжей.



Именно показатель трудоустройства определяет авторитет и качество образования в среднем профессионально – техническом образовательном учреждении.

Парадоксальность данной проблемы состоит в том, что кадры, подготовленные к профессиональной трудовой деятельности и обученные по определенной специальности, зачастую остаются невостребованными на рынке труда. Работодатель по некоторым причинам предпочитает не принимать на работу молодого специалиста, а трудоустраивает более опытного работника, зачастую не обращая внимания на его образование, компетенции и личные качества. Более того, выпускник колледжа является, по сути, слабо защищенной социальной категорией, поскольку не имеет в полной мере социальных гарантий и стабильности на рынке труда. К тому же в рамках молдавского законодательства вопросы, связанные с содействием в трудоустройстве выпускников до сих пор остаются не разработанными в полной мере [1].

Стоит отметить, что сегодня данная проблема ликвидирована распределением на работу выпускников педагогических специальностей, обучавшихся на бюджетной основе и их отработкой после окончания колледжа[2]. Для выпускников других специальностей трудоустройство является серьезным испытанием по нескольким причинам – отсутствие опыта работы, а также неосведомленность о рынке труда и его тенденциях.

Ежегодно, начиная с 2015 года, проводится анкетирование выпускников по единой методике, позволяющей сравнивать полученные данные. Сравнение количества трудоустроенных в 2023 году по направлениям подготовки выявило, что кризисные явления в большей мере коснулись выпускников таких направлений профессиональной подготовки, как «Социальное обслуживание», «Административные услуги и делопроизводство», «Туризм». Надо отметить, что довольно высокий уровень трудоустройства по таким специальностям, как «Начальное образование» - 55%, «Дошкольное воспитание» (воспитатель) - 73%, «Дошкольное воспитание» (музыкальный руководитель) - 90%, что свидетельствует о востребованности выпускников колледжа и косвенно подтверждает довольно высокое качество подготовки специалистов.

Это и определяет **актуальность** планирования деятельности колледжа в сфере содействия трудоустройству выпускников, так как трудоустройство является задачей как самого государства, так и образовательного учреждения.

Успешность трудоустройства определяется, как отмечалось выше, востребованностью на рынке труда, а также комплексом предложенных ниже разнообразных мероприятий на базе колледжа, которые будут способствовать повышению конкурентоспособности выпускника колледжа:

Таблица 1. Мероприятия, содействующие трудоустройству выпускников колледжа

Цель	Мероприятия
Организация мероприятий по содействию трудоустройству выпускников	Ведение банка баз практики
	Курсы “Цифровой центр для женщин”
	Тренинг «Секреты эффективного трудоустройства»
	Проведение тренинга с выпускниками, планирующими открывать собственное дело
	Конкурс на лучший видеоролик специальности «Моя профессия – моя гордость»
	Проведение встреч учащихся с выпускниками колледжа «История успеха»
	Мастер – класс «Возможности информационных ресурсов для самостоятельного поиска работы»
	Тренинги, направленные на развитие коммуникативных способностей



	Участие в мероприятиях экономических агентов «День открытых дверей»
	Участие в различных конкурсах, выставках и мероприятиях
Сотрудничество с органами исполнительной власти, Министерством Образования и исследований РМ, работодателями, социальными партнерами, в том числе с Агентством занятости населения	Распределение на работу выпускников педагогических специальностей по направлениям Министерства Образования и Исследований РМ
	Участие в ярмарке вакансий, организованной Центром занятости мун. Комрат
	Обучающий семинар «Правила составления резюме для работодателя» с привлечением неправительственных организаций по вопросам трудоустройства молодежи
	Заключение договоров с целью организации практики на базе экономических агентов, потенциальных работодателей
	Участие работодателей в составе комиссии по публичной защите отчетов по практике
	Выявление потребностей рынка труда и информирование учащихся выпускных групп о результатах (сотрудничеств с Центром занятости и Биржей труда)
Взаимодействие со СМИ по вопросам трудоустройства выпускников	Публикации в печатных и электронных СМИ материалов по вопросам трудоустройства выпускников
	Повышение качества контента веб-сайта колледжа по вопросам трудоустройства выпускников
Консультационная работа со студентами по вопросам самопрезентации, профориентации и трудового законодательства	Деловая игра «Собеседование у работодателя» с привлечением неправительственных организаций по вопросам трудоустройства молодежи, работодателей
	Консультации по вопросам социальных гарантий и льгот для молодых специалистов
Мониторинговые исследования трудоустройства выпускников, удовлетворенность работодателей качеством подготовки выпускников	Анкетирование работодателей - мониторинг удовлетворенности работодателей в уровне знаний выпускников колледжа
	Систематический мониторинг трудоустройства выпускников
	Анкетирование выпускников - профессиональное отслеживание выпускников через 1 год после окончания колледжа
	Разработка анкет и проведение исследования мнения студентов о карьерных ожиданиях

Реализация конкретных запланированных действий по оказанию содействия трудоустройству выпускников колледжа позволит решить следующие **задачи**:

1.Повысит конкурентоспособность выпускников посредством профориентации, информировании о состоянии спроса и предложений на рынке труда;

2.Повысит профессиональную гибкость и мобильность выпускника за счет овладения компетенциями, требуемыми работодателями;

3.Научит студентов планировать собственную профессиональную карьеру в соответствии направлением профессиональной подготовки.

В последние несколько лет показатели успешности трудоустройства выпускников стали учитываться в мониторинге эффективности колледжей [3].



Таким образом, содействие трудоустройству выпускников имеет прагматическую цель и стимулирует регулярное планирование и реализацию ряда мероприятий в колледже имени Михаила Чакира, Комарт.

Библиография:

1. Постановление Правительства РМ №923 от 04.09.2001 «О трудоустройстве выпускников государственных учреждений высшего и послесреднего и послесреднего нетретичного профессионально – технического образования».
2. Постановление Правительства РМ №802 от 29.10.2015 «Положение о порядке исчисления, распределения, использования и учета отчислений специального целевого назначения для поддержки молодых педагогических кадров»
3. Методологии внешней оценивания образовательных программ и учреждений профессионально-технического образования, Стандарт 9.2, утв. 01.04.2022.
4. Тавлюкова О.Ю. Выпускник-социолог на региональном рынке труда // Управление человеческими ресурсами: теория, практика, перспективы: сб.науч.ст./ под ред. С.И.Сотниковой, Новосибирск, 2016. Вып.2.

УДК 374.1

<https://orcid.org/0009-0006-8112-4743>

<https://orcid.org/0009-0001-9441-1841>

СОВРЕМЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ФОНДА ТУРЕЦКОЙ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМАНДЫ - T3 VAKFI

Gülünay Oksana

Yüksek Lisans 'Fen Bilgisi Eğitmenliği'
T3 VAKFI "Bilim Üsküdar" Sergi Öğretmeni
Istanbul, Türkiye

e-mail: oxanka.tpsnp@gmail.com

orcid id: 0009-0006-8112-4743

Burak Altıntaş

Karabük Üniversitesi Mekatronik Mühendisi
T3 VAKFI 'Bilim Üsküdar' İdari ve Teknik İşler Sorumlusu
Istanbul, Türkiye

e-mail: burak.altintas96@outlook.com

orcid id: 0009-0001-9441-1841

Abstract. In the article of this method of the process of the modern system of additional education for children and adults in Turkey, the main objectives of the development of the additional education system are highlighted in the scientific and educational context of the Turkish Technology Team Foundation, the transformations of additional and scientific education are characterized such as “Deneyap”, “Deneyap Türkiye”, “Bilim Türkiye”, "Keshif Kampusu", "T3 Girişim Merkezi", "Bilim Uskudar"; describes the process of transformation of the system of out-of-school additional education into a modern education system. The work used theoretical and historical analysis. Results that demonstrate changes in additional and scientific education in the process of socialization of the individual and a positive role in the development of the country. The experience of the Turkish Technology Team Foundation “T3 VAKFI” was taken as an option for the development of a system of additional and scientific education.



Keywords: Turkish Technology Team Foundation, T3 VAKFI, Bilim Üksüdar, additional education, modern education system.

Дополнительное образование – это процесс свободно избранного ребенком освоения знаний, способов деятельности, ценностных ориентаций, направленных на удовлетворение интересов личности, ее склонностей, способностей и содействующей самореализации и культурной адаптации, выходящих за рамки стандарта общего образования.

Обычно термином "дополнительное образование детей" характеризуют сферу неформального (по терминологии ЮНЕСКО) образования, связанную с индивидуальным развитием ребенка, которое он выбирает сам (или с помощью родителей) в соответствии со своими желаниями и потребностями [1].

В Концепции модернизации турецкой системы образования подчеркивается важность и значение системы дополнительного образования детей, способствующей развитию склонностей, способностей и интересов, социального и профессионального самоопределения детей и молодежи в рамках Национального Технологического Движения.

Происходящие изменения в социально-экономическом устройстве определяют новые требования к подготовке молодежи к жизни, когда важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать жизненный путь, готовность обучаться в течение всей жизни.

Сегодня общеобразовательная школа не в полной мере удовлетворяет потребностям развивающейся личности. Система дополнительного образования в научно-образовательном контексте выступает как педагогическая структура, которая

- максимально приспосабливается к запросам и потребностям детей,
- обеспечивает психологический комфорт для всех детей,
- дает шанс каждому открыть себя как личность,
- налаживает взаимоотношения всех субъектов дополнительного образования на принцип реального гуманизма,
- активно использует возможности окружающей социокультурной среды,
- побуждает детей к саморазвитию и самовоспитанию, к самооценке и самоанализу,

Дополнительное образование:

1. обладает большими возможностями для совершенствования общего образования, его гуманизации;
2. позволяет полнее использовать потенциал школьного образования за счет углубления, расширения и применения школьных знаний;
3. позволяет расширить общее образование путем реализации досуговых и индивидуальных образовательных программ;
4. дает возможность каждому ребенку удовлетворить свои индивидуальные познавательные, эстетические, творческие, научные запросы.

Дополнительное образование детей — необходимое звено в воспитании многогранной личности, в ее образовании, в ранней профессиональной ориентации. Ценность дополнительного образования детей состоит в том, что оно усиливает вариативную составляющую общего образования и помогает молодежи в профессиональном самоопределении, способствует реализации их сил, знаний, полученных в базовом компоненте. Ведь если ребенок полноценно живет, реализуя себя, решая задачи социально значимые, выходит даже в профессиональное поле деятельности, то у него будет гораздо больше возможностей достичь в зрелом возрасте больших результатов, сделать безошибочный выбор.

Вопросы дополнительного образования активно изучаются в Турции и используются турецкими педагогами. Отмечается, что дополнительное образование способствует возникновению у ребенка потребности в саморазвитии, формирует у него готовность и привычку к творческой деятельности, повышает его собственную самооценку и его статус в глазах сверстников, педагогов, родителей. Занятость учащихся во внеучебное время

содействует укреплению самодисциплины, развитию самоорганизованности и самоконтроля школьников, позволяет формировать у детей практические навыки здорового образа жизни, умение противостоять негативному воздействию окружающей среды. Поэтому так важно умело использовать огромные возможности дополнительного и научно-технологического образования, благодаря которому каждый ученик действительно получит возможность самостоятельно выбирать вид деятельности, определить свой собственный образовательный путь [2].

Технологическая революция предполагает качественное изменение в способе ведения хозяйственной деятельности, основанное на массовом применении научных и технологических решений, позволяющих радикально или экспоненциально повысить производительность различных секторов экономики и социальной сферы.

Остановимся на вопросах организации дополнительного и научно-технологического образования в Турции. В стране проводится широкомасштабная работа по воспитанию и формированию физически здорового, духовно зрелого, самостоятельно мыслящего, глубоко образованного, гармонично развитого молодого поколения с современным мировоззрением, способного взять на себя ответственность за судьбу и будущее своей страны.



Фонд Турецкой Технологической Команды был основан, при поддержке государства, группой молодых предпринимателей и научных специалистов, которые считают, что Турция как быстро развивающаяся страна должна неизбежно сделать шаг в сторону развития инноваций и современных технологий, чтобы повысить свой статус на мировой арене и войти в число экономически и технологически развитых стран мира. Фонд стремится внести свой вклад в развитие национальных технологий Турции с помощью проектов и фестивалей инноваций, которые ежегодно проводятся и носят не только национальный, но и международный характер[4].

Цели Фонда Турецкой Технологической Команды:

1. Обеспечить участие талантливой молодежи и людей всех возрастных групп в процессах развития технологий.
2. Осуществлять и поддерживать инициативы, исследования и разработки, проекты и деятельность, направленные на производство продуктов, систем и компонентов, которые имеют стратегическое значение, высокую добавленную стоимость или имеют приоритетное значение на национальном и глобальном уровне в соответствии с условиями мировой конкуренции.
3. Выявление и обучение талантливой молодежи.
4. Вносить вклад в развитие культуры предпринимательства в сфере технологий и научных исследований, а также и в других областях.

Импорт технологий - создает зависимость общества во многих областях: от экономики до обороны, от образования до социального развития. Развитие национальных технологий, в исторический период в котором мы находимся, становится фундаментальным условием для того, чтобы общество стало по-настоящему суверенным и независимым.



Дополнительное обучение в Научно-образовательном центре Bilim Üsküdar

Научно-образовательный центр Билим Ускудар "Bilim Üsküdar" представляет собой уникальный и единственный в своем роде учебный центр, возникший на основе программы объединения культуры, искусства и научной мысли со всеми слоями общества, целью которого является ознакомление общества с научными разработками, а также обучение школьников, начиная с младших возрастных групп; систематике научной мысли и развития современных технологий. Центр расположен в районе Ускудар, город Стамбул, страна Турция. Он входит в пятерку лучших научно-образовательных центров по всему миру и оснащен современными технологическими установками.

Центр ориентирован на все возрастные группы, но основное направление образования нацелено на уровни начального и среднего



образования.

Начальное образование - возраст от 6 до 8 лет

Среднее образование - возраст от 9 до 14 лет

Также в центре проводится обучение школьников лицейского и университетского уровня.

Важные направления внешкольного обучения в научно-образовательном центре:

1. Поощрение, основанного на любопытстве, научного и рационального мышления,
2. Поощрение, основанного на открытиях, критическое мышление.

Стремясь повысить важность и ценность науки и техники в глазах общества; научно-образовательный центр «Bilim Üsküdar» предлагает своим посетителям динамичную среду, включающую детские игровые площадки, открытые аудитории и конференц-залы, библиотеки и кафе, а также в центре проводятся общественные мероприятия, выставки и мастер-классы, которые дети могут активно посещать, пробовать и создавать [3].

Библиография:

1. Д.С. Молоков. Зарубежный опыт предоставления услуг в сфере дополнительного образования детей. Режим доступа <https://cyberleninka.ru/article/n/zarubezhnyy-opyt-predostavleniya-uslug-v-sfere-dopolnitelnogo-obrazovaniya-detey/viewer>
2. Максуда Бадалова. И.Ю.Шустова. Перспективы развития дополнительного образования. Научная статья. Режим доступа <https://cberleninka.ru/article/n/perspektivy-razvitiya-dopolnitelnogo-obrazovaniya-na-primere-mnogoprofilnyh-detskih-shkol-barkamol-avlod-v-respublike-uzbekistan/viewer>
3. Научно-образовательный Центр Bilim Üsküdar. Режим доступа <https://www.bilimuskudar.org/tr/>
4. Фонд Турецкой Технологической Команды. Turkish Technology Team's. Режим доступа <https://www.t3vakfi.org/en/>



УДК 338.43

<https://orcid.org/0000-0001-7021-7377>

ПУТИ ИНТЕГРАЦИИ СЕТЕВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ МЕЖДУ УНИВЕРСИТЕТАМИ РОССИИ И КЫРГЫЗСТАНА

Жакшылыков Бекжан

аспирант МГИМО МИД России

г. Москва, РФ

e-mail: bekzhan.zhakshylykov@gmail.com

orcid id: 0000-0001-7021-7377

Abstract. In today's world of globalization, the importance of international cooperation and exchange of educational experience is evident. Universities around the world are actively seeking partnerships and opportunities to improve their educational programs through interaction with educational institutions of different countries. The article discusses the aspects that contribute to the development of network educational programs between universities in Russia and Kyrgyzstan - two countries with rich history and cultural ties. It is relevant to reveal the key aspects of such cooperation in the form of exchange of network educational programs, which plays a significant role in improving the quality of education and research.

Keywords: international cooperation of universities, Russia, Kyrgyzstan, higher education, network educational programs

Международное сотрудничество в области высшего образования имеет важное значение в продвижении академической мобильности и интернационализации обучения. Это позволяет студентам и преподавателям осуществлять культурный обмен и получать опыт в различных образовательных системах. Участвуя в сетевых образовательных программах, университеты могут улучшить качество своих образовательных предложений, привлечь разнообразных студентов и способствовать формированию глобальной образовательной среды.

Росту сетевых образовательных программ между университетами России и Кыргызстана способствует несколько факторов:

- географическая близость России и Кыргызстана облегчает коммуникацию и сотрудничество между университетами обеих стран;
- культурные сходства создают благоприятную среду для академических партнерств и совместных инициатив;
- взаимопонимание и общие ценности формируют прочное основание для успешного сотрудничества.

Университеты Кыргызстана и России перешли на двухуровневую систему высшего образования. По-прежнему существует ограниченное количество направлений подготовки с пятилетним специалитетом, а послевузовское профессиональное образование предполагает подготовку научных и научно-педагогических кадров с учеными степенями кандидата и доктора наук [1].

Российские и кыргызские университеты часто разделяют общие образовательные цели и приоритеты, такие как повышение качества образования, содействие исследованиям и инновациям, а также подготовка студентов к глобальному рынку труда.

Совместные исследовательские проекты между российскими и кыргызскими университетами приводят к созданию новых знаний, прогрессу в различных областях и разработке инновационных решений. Объединяя свои знания и ресурсы, университеты могут решать сложные исследовательские задачи и вносить вклад в научный прогресс на мировом уровне.



Кыргызско-Российский славянский университет им. Б.Н. Ельцина (КРСУ) является одним из самых престижных учебных заведений в Кыргызской Республике. КРСУ функционирует на основе межправительственного соглашения и насчитывает более 11 000 студентов. Большинство обучающихся получают образование на бюджетной основе посредством отдельно организованных вступительных экзаменов. Обучение проводится на русском языке согласно образовательным стандартам Кыргызстана и России. По окончании обучения выпускники получают кыргызские и российские дипломы государственного образца. Университет принимает участие в проектах Университета ШОС и Сетевого университета СНГ [3].

Кыргызский государственный технический университет им. И. Раззакова (КГТУ) — широкопрофильный университет Кыргызстана. Российско-Кыргызский консорциум технических университетов был создан в 2013 году. КГТУ является основным участником и координатором с кыргызской стороны. На Пятой российско-кыргызской межрегиональной конференции в Уфе 2 июня 2016 г. было отмечено, что общая мобильность студентов по совместным образовательным программам консорциума составила 122 человека [5].

Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына (КНУ) является самым большим и старейшим в стране. По данным сайта КНУ, на 29.03.2016 число студентов составило 23,3 тысячи [2]. Важно отметить что Кыргызский национальный университет также является членом Университета ШОС и Сетевого университета СНГ.

В 2023 году на юге Кыргызстана в г. Ош начал функционировать филиал Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

Интеграция России и Кыргызстана в сфере образования началась с присоединения Кыргызстана к Всероссийской образовательной программе "Открытое образование" в 2014 году. Эта программа, созданная при поддержке правительства России, предоставляет доступ к бесплатным образовательным ресурсам, включая множество курсов в режиме онлайн, а также курсы повышения квалификации и профессионального развития для преподавателей и методистов.

Межправительственное соглашение между Кыргызстаном и Россией, подписанное в 2018 году в Бишкеке, предусматривает тесное взаимодействие в области высшего и среднего образования, а также развитие академической и гуманитарной науки. Оно облегчило процесс признания дипломов и установило формат обмена студентами и преподавателями университетов обеих стран.

Другим важным соглашением является «План сотрудничества между Министерством просвещения и науки КР и Министерством образования и науки РФ на 2019-2021 годы», подписанный в мае 2019 года в Москве. В этом плане определены ключевые области сотрудничества, включая развитие двусторонней научной и технической кооперации, обмен опытом в рамках программ ученых и студентов и поддержка обучения русскому языку в Кыргызстане. В 2019 году было подписано межправительственное соглашение между Кыргызстаном и Россией о сотрудничестве в области профессионального образования и подготовки кадров. Соглашение предполагает создание центров по обучению и повышению квалификации специалистов, а также соответствующей инфраструктуры, оснащенной новейшими образовательными технологиями.

Университеты России и Кыргызстана обладают уникальной экспертизой и ресурсами, которые могут дополнять друг друга. Сотрудничая, университеты могут использовать эти сильные стороны для разработки комплексных образовательных программ, предлагающих более широкий спектр курсов, исследовательских возможностей и специализированных знаний, например, в области профессиональной языковой подготовки [4]. Это позволяет студентам получать более разностороннее и комплексное образование.

Сетевые образовательные программы способствуют культурному обмену и взаимопониманию между российскими и кыргызскими студентами. Взаимодействуя с товарищами из разных культурных сред, студенты развивают навыки межкультурного



общения, терпимость и уважение к культурному разнообразию. Одним из главных направлений сотрудничества между Россией и Кыргызстаном является обмен молодежью: у студентов и молодых ученых обеих стран есть возможность проходить стажировку на базе университетов и научно-исследовательских центров друг друга, участвовать в студенческих олимпиадах и получать второе высшее образование.

Выводы: Разработка сетевых учебных программ между университетами России и Кыргызстана обусловлено различными факторами, включая географическую близость, общие образовательные цели, взаимодополняющую экспертизу, мобильность студентов и преподавателей, совместные исследовательские проекты, а также языковой и культурный обмен. Эти виды сотрудничества способствуют улучшению качества образования, расширению возможностей для студентов на рынке труда, развитие профессиональных навыков преподавателей, культурный обмен и исследовательское сотрудничество. Содействуя международному партнерству, университеты могут создавать благоприятную образовательную среду, способствующую прогрессу в освоении знаний, поиске инноваций и готовящую студентов к требованиям мира глобализации.

Библиография:

1. Закон Кыргызской Республики «Об образовании» от 30 апреля 2003 г. // Министерство юстиции Кыргызской Республики. Централизованный банк данных правовой информации Кыргызской Республики. URL: <http://cbd.minjust.gov.kg/act/view/ru-ru/>
2. КНУ_ Общая характеристика // Кыргызский национальный университет им. Ж. Баласагына URL: http://www.university.kg/index.php?option=com_content&view=article&id=200:2010-03-12-16-06-01&catid=46:cat-obshiesvedeniya&Itemid=74
3. КPCY_ Общая характеристика // Кыргызско-Российский славянский университет им. Б. Н. Ельцина URL: http://www.krsu.edu.kg/index.php?option=com_content&view=article&id=846&Itemid=125&lang=ru
4. Махмутова Е.Н., Жакшылыков Б.А. Организационно-педагогические условия профессиональной языковой подготовки в вузах Кыргызстана // Международная научно-практическая конференция "Наука. Образование. Культура": 31-ая годовщина Комратского государственного университета. – Комрат: Комратский государственный университет, 2022. – С. 175-179.
5. Хроника международных мероприятий Представительства МИД России в г. Уфе URL: https://ufa.mid.ru/ru/countries/khronika_mezhdunarodnykh_meropriyatiy/

УДК 376.091.26

<https://orcid.org/0000-0002-0048-0564>

<https://orcid.org/0000-0002-1823-840X>

ИТОГОВОЕ ОЦЕНИВАНИЕ УЧАЩИХСЯ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ

Златовчена Анжела

педагог СПП, ГУО, II дид.ст.

мун. Комрат, РМ

e-mail: azlatovcena@mail.ru

orcid id: 0000-0002-0048-0564

Влах Мария

магистр педагогических наук, преподаватель

Комратский государственный университет

мун. Комрат, РМ

e-mail: vlahmaria@mail.ru

orcid id: 0000-0002-1823-840X



Abstract. The article discusses summative assessment and certification of children with special educational needs. In this context, an algorithm for organizing the final assessment of children with special educational needs is revealed. Particular importance is given to the development of examination tests for children with special educational needs, during which the teacher must take into account such aspects as the correspondence between the goals of the individualized curriculum and the goals of the test, as well as compliance with the pre-cymological standards of the test.

Keywords: inclusive education, summative assessment certification, special educational needs.

Итоговое оценивание с сертифицированием школьных достижений, включая учеников с особыми образовательными потребностями (далее ООП) реализуется учреждением национального уровня с функциями оценки и сертификации на основании Кодекса образования Республики Молдова [1].

В свете политики в области инклюзивного образования произошли изменения в подходах по организации процесса итогового оценивания и сертификации образовательных достижений с приданием этому процессу гибкости и индивидуальности. Если традиционный подход предполагал обучение таких детей во вспомогательных школах, и как правило большинство из выпускников не участвовали в экзаменационной сессии, что ограничивало их доступ к профессионально-техническому образованию, то в условиях развития инклюзивного образования (далее ИО) учащиеся с ООП, как правило, выполняют экзаменационные требования.

Успешная организация и соблюдение нормативной базы в ходе экзаменационной сессии обеспечивает исключение дискриминации и ущемления прав учеников с ООП, предоставляя равные шансы в дальнейшем обучении на следующей ступени/уровне образования или при получении профессии.

Согласно Яниогло М.А. это позволило дать «равные возможности и шансы пользоваться фундаментальными правами человека на развитие и качественное образование в общей среде обучения» [4].

Таким образом, экзамены проводятся по соответствующим специфическим процедурам. В итоге учащиеся получают сертификат о гимназическом образовании общей или специальной серии. Что дает им доступ к профессиональному образованию, в зависимости от типа ограниченных возможностей и куррикулума по профильному предмету.

В соответствии с Инструкцией о специфических процедурах на экзаменах для учащихся с ООП (2015), Положением о специфических условиях итогового оценивания и сертифицирования учеников с ООП в общеобразовательном учебном заведении, которые обучались по индивидуальному учебному плану на основе модифицированного куррикулума (2015 г.), ученики с ООП могут быть включены в экзаменационную сессию в соответствии со специфическими условиями и процедурами.

Специфические условия касаются:

- времени, отведенного на выполнение письменной работы;
- адаптации среды в зависимости от особенностей развития и ООП кандидатов для сдачи экзаменов;
- места проведения экзамена;
- возможностей расширения;
- способов понимания заданий кандидатами с ООП;
- возможностей выполнения заданий экзамена;
- экзаменационной работы (общей или индивидуальной);
- сертификации школьных достижений.



Необходимо отметить, что в процедуру подготовки к экзаменационной сессии входят также и личные дела учеников, проходящих итоговое оценивание на основании индивидуального теста.

Личные дела включают:

- ✚ заявление родителя/кандидата (в случае совершеннолетия);
- ✚ психолого-педагогическая характеристика кандидата;
- ✚ заключение территориального Медицинского консультативного совета;
- ✚ выводы Службы психолого-педагогической помощи о месте и специальных условиях экзаменов для ученика.

Личные дела, дополненные заявкой учебного заведения по каждому кандидату, направляются на рассмотрение региональной экзаменационной комиссии, которая утверждает решение Педагогического совета о процедурах и условиях включения каждого ребенка в сессию итогового оценивания.

Весь процесс организации итогового оценивания со специфическими процедурами и условиями проводится последовательно в несколько этапов:

✚ Многопрофильная внутришкольная комиссия (далее МВК) составляет список учащихся с ООП из IV и IX классов. На расширенном заседании МВК с участием групп по разработке ИУП рассматривается учебная ситуация каждого ученика, а также условия, при помощи которых учащиеся будут включены в сессию итогового оценивания. В результате анализа ситуаций заполняются два списка: список учащихся, которые будут проходить итоговое оценивание на основании общего теста, предложенного всем кандидатам, но в специальных условиях и список учащихся, которые будут проходить итоговое оценивание на основании индивидуальных тестов.

✚ Педагогический совет рассматривает и утверждает способ включения ученика в экзаменационную сессию. На основании решения Педагогического совета МВК координирует оформление личных дел для всех кандидатов.

✚ Региональная экзаменационная комиссия утверждает решение Педагогического совета о процедурах и условиях включения каждого ребенка в сессию итогового оценивания.

✚ Учитель-предметник составляет индивидуальный экзаменационный тест для ученика с ООП, на основании модифицированного куррикулума. Экзаменационная работа составляется с учетом тех конечных целей, которые были установлены в модифицированном куррикулуме.

✚ МВК координирует процесс между разработкой индивидуальных тестов и подготовкой учеников.

✚ Региональная экзаменационная комиссия утверждает индивидуальные экзаменационные тесты.

✚ Учебное заведение информирует учеников, родителей и других законных представителей о процедурах и специальных условиях проведения итогового оценивания.

Таким образом, для ученика с ООП, итоговая экзаменационная работа (тест) составляется педагогом, который разработал модифицированный куррикулум и реализовал его с учеником на протяжении учебного года. Модифицированный куррикулум является составной частью индивидуального учебного плана. Именно индивидуальный учебный план (далее ИУП) выступает как инструмент планирования, организации и реализации образовательного процесса с учетом потребностей и возможностей учащегося [2].

В соответствии с конечными целями, установленными в модифицированном куррикулуме и с учетом доцимологических правил составляется экзаменационная работа.

В процессе разработки экзаменационных тестов для учеников с ООП, учитель учитывает два важных аспекта:

- ✚ Соответствие между целями модифицированного куррикулума и целями теста.



Соблюдение норм составления теста.

В соответствии с данными аспектами, учителю необходимо обратить внимание:

- реализует ли тест по структуре и содержанию функции итогового оценивания;
- структурирован ли тест согласно доцимологическим нормам;
- покрывают ли тестовые задания изученное содержание, на основании которого осуществлялся учебный процесс с учеником;
- успешно ли сочетание типов тестовых заданий;
- сопровождается ли тест схемой оценивания.

Учитель, который составил тест, и комиссия, которая его утверждает, должны обеспечить уровень качества, установленный методологией оценивания. Индикаторы качества теста итогового оценивания, включая и индивидуальный тест, отражают:

- валидность;
- надежность;
- объективность.

Составление экзаменационного теста, в том числе и для учеников с ООП, предполагает прохождение следующих этапов:

- установление целей экзаменационной работы;
- отбор содержания;
- составление тестовых заданий;
- составление схемы оценивания.

Индивидуальный экзаменационный тест, как и общий, состоит из системы тестовых заданий определенного содержания и специфической формы, позволяющих качественно и эффективно измерить, и оценить уровень подготовленности учащихся.

Тестовое задание – основная составляющая часть теста, которая состоит из инструкции для учащихся, текста задания, имеет однозначный правильный ответ и характеризуется набором показателей.

Инструкция для учащихся должна содержать указания на то, что испытуемый должен сделать, каким образом выполнять задания, где и как делать пометки и записи.

При составлении теста учитель должен подумать над тем, какие типы тестовых заданий использовать в зависимости специфики предметного куррикулума и от уровня индивидуальных особенностей развития ребенка?

Основными типами тестовых заданий считаются закрытые и открытые:

- Каждый вопрос тестовых заданий закрытого типа сопровождается готовыми вариантами ответов, из которых необходимо выбрать один или несколько правильных.
- На вопросы тестовых заданий открытого типа испытуемый должен предложить свой ответ: дописать слово, словосочетание, предложение, знак, формулу и т.д.

Задания закрытого типа могут быть с альтернативным выбором ответа, множественным, задания на установление соответствия и установление последовательности.

Задания открытого типа могут быть на дополнение и свободное изложение.

Тестовые задания с двойным или альтернативным выбором, требуют от ученика выбора из двух возможных вариантов (верно/ ложно, да/ нет, правильно/неправильно и др.). Тестовые задания с двойным выбором могут быть использованы для проверки знания некоторых терминов, фактических дат, принципов, различий между фактами и явлениями. Учеников просят выбрать правильный вариант формулировки определения, правила или принципа.

Множественный выбор – ученику необходимо выбрать один правильный ответ из нескольких. Оптимальное количество выборов – 4.

Задания на установление соответствия – предусматривают смысловое соединение элементов двух списков, т.е. приравнивание различных понятий.

Установление последовательности – ученик должен расположить элементы списка в определенной последовательности. Возможные виды последовательностей:



последовательность событий; последовательность действий, операций; цепочка умственных действий.

Тестовые задания с дополнением – предполагают завершение ответа одним или двумя словами, которые должны вписаться в отведенное пространство.

Свободное изложение – ученик должен самостоятельно сформулировать ответ. В основном это тестовые задания в виде эссе, решения задачи, которые выявляют умение самостоятельного письменного изложения проблемы, а также умение интерпретировать и применять информацию.

Что касается схемы оценивания и конвертирования баллов в оценки. У каждого предмета своя структура схемы (барема) оценивания, педагогу необходимо ориентироваться на неё. Схема конвертирования баллов в оценки во время экзаменационной сессии применяется единая по всем экзаменационным дисциплинам.

В соответствии с положениями Министерства образования и исследований РМ окончание гимназического образования для учеников с ООП, которые обучались по ИУП на основе модифицированного куррикулума, сертифицируется документом об образовании специальной серии: Сертификат о гимназическом образовании серии ASG/PEI.

Обладатель сертификата о гимназическом образовании специальной серии имеет право продолжить обучение на профессиональной ступени образования.

Так за последние три года в АТО Гагаузия выпускниками гимназического цикла стали 144 ученика с ООП, из которых 126 сдали экзаменационные тесты по общему и модифицированному куррикулуму, остальная часть - это ученики отказавшиеся от экзаменов, так как имеют тяжелые множественные нарушения, нуждаются в постороннем сопровождении в процессе жизнедеятельности и не в состоянии обеспечить свои потребности. Подавляющее большинство выпускников продолжили свое дальнейшее обучение в профессионально-технических училищах региона. Но в условиях сегодняшних реалий существуют проблемы профессиональной ориентации и дальнейшего трудоустройства выпускников с особенностями развития, но несмотря на сложности выпускники с ООП получившие сертификаты, продолжают свое обучение или работают.

Таким образом, с каждым годом все больше выпускников с ООП участвуют в экзаменационной сессии и желают продолжить обучение, поэтому задача всех участников образовательного процесса создать все необходимые условия, чтобы учащиеся с ООП чувствовали себя полноправными членами общества и имели такие же возможности в получении образования и сдачи экзаменационных тестов как и их сверстники.

Библиография:

1. Codul Educației al R. Moldova Nr.152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al R. Moldova, 24.10.2014, Nr.319-324/634.
2. Planul Educațional individualizat structura-model și ghidul de implementare. Agnesia Eftodi Svetlana Galben și alt.- Chișinău, 2017 ISBN 978-9975-53-923-4
3. Ефтоди А., Балан А. Инклюзивное образование: Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей. Кишинев: Б. и., 2016– ISBN 978-9975-87-090-0. Часть 3 – 2016.
4. Яниогло М. К вопросу о реализации программы развития инклюзивного образования в АТО Гагаузия. Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții", Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, Ed. a 5-a, 18 octombrie 2019. Bălți : S. n., 2019 ISBN 978-9975-3302-8-2.



УДК 378

<https://orcid.org/0000-0003-0837-6910>

МИРОВОЗЗРЕНЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ВУЗА

Кузнецов Захар

аспирант

РГУ имени С. А. Есенина, г. Рязань, РФ

преподаватель

РязГМУ Минздрава России, г. Рязань, РФ

e-mail: zakharkuznetsov@gmail.com

orcid id: 0000-0003-0837-6910

Abstract. The author discusses the main characteristics of worldview potential of language training of the medical university students. The article talks about the impact of this potential on the formation of such skills as tolerance, cultural interaction with different peoples, overcoming stereotypes and bias. All these skills give them a competitive advantage in today's world. The article describes the importance of developing worldview potential among students and the results of the survey to prove the necessity of this issue.

Keywords: worldview potential, professional language training, medical university students, cultural interaction, tolerance.

В современном мире языковая подготовка студентов высших учебных заведений становится одним из важнейших аспектов формирования их мировоззренческого потенциала. Профессиональная языковая подготовка не только отражает академические цели обучения, но и играет существенную роль в формировании общекультурных и профессиональных компетенций у будущих специалистов. Подготовка студентов к межкультурному взаимодействию в профессиональной сфере обеспечивает эффективное «использование образования в качестве инструмента “мягкой силы” может способствовать достижению целей международного сотрудничества», – утверждают Е. В. Воевода и А. Ю. Белогуров [2, с. 173], и с этим нельзя не согласиться.

Мировоззренческий потенциал языковой подготовки студентов вуза занимает важное место, оказывает глубокое влияние на их общекультурное и профессиональное развитие. Формирование профессионального мировоззрения не просто обеспечивает освоение языковых навыков, но и способствует более широкому пониманию мира, в котором будущие специалисты будут выполнять профессиональные задачи. А. В. Ельцов считает, что «перед каждой учебной дисциплиной стоит задача развивать интегративный стиль мышления, формировать умения использовать содержания различных дисциплин для решения поставленных задач» [3, с. 115]. Безусловно, важно не только усвоение отдельных дисциплин, но и развития у студентов общих когнитивных навыков, позволяющих им эффективно применять полученные знания в различных контекстах. К тому же, мировоззренческий потенциал в языковой подготовке помогает студентам освоить лингвистические структуры и грамматику. Это важно не только для эффективного общения, но и для понимания культурных различий, которые могут оказать влияние на профессиональное взаимодействие в будущем. Понятно, что «подготовка студентов к будущей профессии основана на развитии общечеловеческих и культурных ценностей» [6, с. 90]. Несомненно одно, что «проявление инициативы, оптимизма на основе взаимопонимания, уважения и сотрудничества; проявление бережного, уважительного и толерантного отношения к социально-культурным различиям, историческому наследию и культурным традициям других народов» является важным аспектом современного высшего образования», - подчёркивает Л. П. Костинова [5, с. 20]. Роль



мировоззренческого потенциала также проявляется в том, что он способствует формированию толерантности к другим культурам.

Современный мир требует от специалистов не только профессиональной компетентности, но и способности эффективно взаимодействовать с представителями различных культур. Языковая подготовка, включающая мировоззренческий потенциал, создает основу для развития этой важной межкультурной осведомленности. Навыки толерантности и терпимости к другой культуре становятся неотъемлемой частью личностного роста будущего специалиста, и они способствуют профессиональному успеху в современном обществе.

В первую очередь, толерантность помогает преодолевать стереотипы и предвзятость, создавая основу для взаимопонимания в многонациональном обществе нашей страны. Данный навык становится фундаментальным для специалистов, работающих в мировых организациях и бизнес-средах, где важно уважение к коллегам из разных стран и культур. Кроме того, мировоззренческий потенциал способствует формированию межкультурной компетенции, что включает в себя умение эффективно взаимодействовать с представителями различных культур. Этот аспект языковой подготовки позволяет познакомить студентов с особенностями коммуникации, основанными на культурных различиях. Такие особенности становятся крайне важными в мировом бизнесе, дипломатии, научных исследованиях и других областях, где важно успешное взаимодействие с представителями разнообразных международных групп. Как авторитетно заявляет А. В. Илюшина «изучение особенностей будущей профессии возможно через призму сравнительного анализа особенностей профессиональной деятельности в разных странах мира» [4, с. 241].

Следовательно, внедрение мировоззренческого потенциала в языковую подготовку не только обогащает студентов языковой грамотностью, но и формирует их как толерантных и культурно грамотных специалистов, способных эффективно работать в глобальном обществе. Эта комплексная подготовка является основой для создания гармоничного и успешного профессионального опыта. В профессиональном развитии студентов, прошедших языковую подготовку с учетом мировоззренческого потенциала, наблюдается повышенная готовность к работе с иностранными коллегами и в последствии совершенствовании своих навыков с помощью коллективной работы с представителями другой культуры. Такие студенты и выпускники лучше адаптируются к разнообразным рабочим средам, способны эффективно взаимодействовать с коллегами и клиентами из разных культурных групп.

Более тесное взаимодействие с представителями других международных групп у выпускников, подготовленных с учетом мировоззренческого потенциала в языковой подготовке, предоставляет им конкурентное преимущество в современном мире. Они обладают не только языковой грамотностью, но и глубоким пониманием культурных особенностей, что способствует успешному взаимодействию в многонациональных и кросс-культурных командных структурах. Однако, как верно подчёркивает М. Яниогло, в нынешних условиях при формировании межкультурной компетентности педагогических кадров «важно оптимально сочетать европейские стандарты качества образования и государственные, предусмотренные законодательством республики» [9, с. 275].

Такие студенты проявляют высокий уровень адаптивности к разнообразным рабочим средам, что особенно ценно в мировом профессиональном сообществе, где происходит постоянная кооперация между специалистами на глобальном уровне. «Современный рынок труда ставит конкретную задачу, а именно подготовку специалиста, обладающего не только высоким уровнем профессиональной подготовки, но и готового к плодотворной деятельности в условиях поликультурного мирового пространства» [1, с. 38]. Их способность эффективно взаимодействовать с коллегами и клиентами из разных стран создает условия для успешного развития международных отношений.

Более того, мировоззренческий потенциал в языковой подготовке способствует развитию критического мышления и умения анализировать и принимать решения, что



является неотъемлемой частью успешной карьеры в современном информационном обществе. При этом необходима реализация принципа сознательности и активности обучающихся, как подчёркивают И. Ю. Крутова и Л. М. Царёва [7].

Для оценки выяснения мнений студентов был проведен опрос, в котором приняли участие 70 студентов ФГБОУ ВО РязГМУ Минздрава России. Среди студентов было (n=70) юношей – 27,1% (19), девушек – 72,9% (51). Студентам был задан вопрос: «Какие трудности вы выделяете в процессе изучения иностранного языка, и какие факторы, по вашему мнению, могут влиять на формирование профессионального мировоззрения студентов медицинского вуза в контексте языковой подготовки?». Большинство опрошенных – 68% (47) утверждали, что необходимо добавить больше практических ситуаций из клинической практики. Так, например, студент Максим М. пишет: «Не хватает реальных ситуаций (клинические случаи, в которых нужно отразить действия врача), которые следует обсуждать на иностранном языке, тем самым прокачивать свои знания и навыки». Студент Антон П. добавляет: «Курс иностранного языка помог мне сфокусироваться на особенностях общения с пациентами, но иногда было сложно выразить отдельные мысли своими словами. Хотелось бы разбирать побольше клинических случаев и вариантов их решения. Плюс стоит добавить еще одно занятие в неделю для отдельного разбора грамматики и лексики».

По результатам опроса студентов, можно сделать следующие выводы: студенты считают важным включение реальных клинических ситуаций в учебный процесс и более глубокий разбор решения данных случаев. «Изучение студентами медицинского вуза межкультурных аспектов позволяет ознакомиться с особенностями восприятия информации пациентами разных культур и проанализировать влияние культуры на формирование индивидуального подхода к пациентам» [8, с. 117]. Следует также добавить больше часов грамматики и лексики для улучшения навыков общения на иностранном языке, особенно в медицинской сфере.

Таким образом, учёт мировоззренческого потенциала языковой подготовки студентов становится неотъемлемым элементом их образования. Этот подход не только обогащает их языковой грамотностью, но также формирует толерантность, культурную грамотность и способность эффективно взаимодействовать в глобальном обществе. Студенты, подготовленные с учетом мировоззренческого потенциала, проявляют высокий уровень адаптивности, успешно взаимодействуют с представителями различных культур, что придает им конкурентное преимущество в современном мире. Этот комплексный подход не только способствует успешному профессиональному развитию студентов, но также создает условия для укрепления международных отношений и кооперации в глобальном профессиональном сообществе.

Библиография:

1. Актуальные вопросы профессиональной языковой подготовки студентов неязыкового вуза / Л. П. Костикова, А. В. Ельцов, Л. Ф. Ельцова [и др.]. – Москва : Общество с ограниченной ответственностью «Издательско-торговый Дом «ПЕРСПЕКТИВА», 2021. – 162 с. – ISBN 978-5-88045-485-3. – EDN IJUNPV.
2. [Воевода Е. Аксиология образования в дискурсе современной политики / Е. В. Воевода, А. Ю. Белогуров // Полис. Политические исследования. – 2018. – № 6. – С. 172-179. – DOI 10.17976/jpps/2018.06.12. – EDN YNKEVV.](#)
3. [Ельцов А. Формирование профессиональной коммуникативной компетенции в медицинском вузе с учётом межпредметной интеграции понятий / А. В. Ельцов, Л. Ф. Ельцова // Школа будущего. – 2021. – № 2. – С. 114-123. – EDN BHTITN.](#)
4. Илюшина, А.В. Формирование профессиональной идентичности на занятиях по иностранному языку: опрос студентов медицинского вуза / А. В. Илюшина // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2021. – Т. 9, № 3(34). – С. 239-248. – DOI 10.23888/humJ20213239-248. – EDN DJJGSU.



5. Костикова Л. Межкультурная коммуникация в поликультурной образовательной среде вуза / Л. П. Костикова // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. – 2020. – Т. 9, № 2. – С. 17-22. – DOI 10.12737/2587-9103-2020-17-22. – EDN JDPDYO.
5. Костикова Л. Формирование профессиональной идентичности: предпочтения и оценки студентов медицинского вуза / Л. П. Костикова, М. А. Сиваков, А. В. Илюшина // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 2(62). – С. 85-101. – DOI 10.32744/pse.2023.2.5. – EDN NFHWER.
6. Крутова, И. Реализация принципа сознательности и активности обучающихся на занятиях по профессионально- ориентированному иностранному языку в медицинском вузе / И. Ю. Крутова, Л. М. Царева // Обучение иностранным языкам - современные проблемы и решения: Сборник материалов II Международной научно-практической конференции имени Е.Н. Солововой, Москва, 06 ноября 2020 года / Под редакцией А.Е. Казеичевой, И.В. Хитровой [и др.]. – Обнинск: Закрытое акционерное общество "Издательство "Титул", 2021. – С. 220-224. – EDN OSMKAS.
7. Кузнецов З. Межкультурные аспекты формирования профессионального мировоззрения студентов-медиков // Современные технологии в науке и образовании - СТНО-2023 : Сборник трудов VI международного научно-технического форума. В 10-ти томах, Рязань, 01–03 марта 2023 года/Под общей редакцией О.В. Миловзорова. Том 9. Рязань: Рязанский государственный радиотехнический университет им. В.Ф. Уткина, 2023. С. 115-118. EDN LIBPAQ.
8. Яниогло М. Межкультурная компетентность как условие успешного становления педагога //Международная научно-практическая конференция "Наука. Образование. Культура": 31-ая годовщина Комратского государственного университета. – Комрат: Комратский государственный университет, 2022. С. 274-279.

УДК 37.013.75

<https://orcid.org/0000-0001-8665-9866>

РОЛЬ МЕНТОРСТВА В ФОРМИРОВАНИИ ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ДИДАКТИЧЕСКИХ КАДРОВ АТО ГАГАУЗИЯ

Кулева Татьяна

преподаватель биологии, ПУТЛ им.М. Губогло, г. Чадыр-Лунга, РМ

ассистент, КГУ мун. Комрат, РМ

студентка III-го цикла - докторантуры

Государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ

мун. Кишинев, РМ

e-mail: culevatatiana2@gmail.com

orcid id: 0000-0001-8665-9866

Abstract. This article presents an analysis of the theoretical foundations of mentorship in the process of shaping and enhancing digital literacy among teachers. Special attention is given to describing the experience of implementing the Regional Mentorship Program aimed at improving IT-competence among educational professionals in the Autonomous Territorial Unit of Gagauzia (ATU Gagauzia). The article provides comparative results of surveys and the author's own research addressing the issues of mentorship in the training of teachers in the field of digital education transformation. The findings and recommendations obtained can serve as a basis for developing effective strategies for the implementation of mentorship programs in the context of digital education.

Keywords: IT-competency, digital literacy, mentoring, mentor, regional program, digitalization of education, digital competence standards.



В современном быстро изменяющемся контексте, где цифровые технологии становятся неотъемлемой частью образовательного процесса, актуальность вопросов цифровой компетентности выдвигается на передний план для обеспечения эффективности обучения и воспитания. Цифровизация официально является необходимым условием для современных образовательных учреждений, направленным на придание процессу образования большей гибкости и приспособленности к текущим реалиям. Она также направлена на формирование конкурентоспособных профессионалов, способных успешно функционировать в нарастающем «цифровом мире». Неотъемлемой частью этой эволюции является особая ответственность, возлагаемая на педагогическое сообщество. Считается, что последнее, несмотря на свою значимость, демонстрирует недостаточную мобильность и адаптивность к новейшим вызовам времени в сравнении с учениками. На фоне кризиса, вызванного пандемией COVID-19, проблемы, связанные с недостаточным уровнем цифровой компетентности педагогов, стали более очевидными. В период карантина, статистика различных агентств подчеркнула, что около 1,5 миллиарда учащихся в мире, что составляет 89,4% от общего числа, столкнулись с трудностями в обучении. Этот кризис выявил ряд проблем в образовательной системе, включая отсутствие гибкости, мобильности, компетентности и возможности организации дистанционного обучения. Таким образом, современному педагогу необходимы системные знания и навыки, новые профессиональные компетенции, определяющие его цифровую культуру и позволяющие уверенно использовать новые технологии в образовательном процессе.

Образовательная система Республики Молдова в целом и АТО Гагаузии в частности не является исключением, и дидактические кадры также столкнулись с проблемой невозможности реализации качественного дистанционного обучения не столько по причине нехватки оборудования, сколько по причине недостаточного уровня цифровой компетентности педагогов. Для обеспечения качества образования в сложившихся условиях необходимо было принимать экстренные меры по организации обучения дидактических кадров, поэтому была запущена Национальная программа *Alfabetizarea digitala*, целью которой явилось формирование общепользовательской и предметно-педагогической ИТ-компетентности, способствующей эффективной организации учебного процесса. В рамках реализации национального проекта программа курсовой подготовки была расширена на региональном уровне, т.к. была необходимость в изучении дополнительных модулей: ведение электронных журналов *Studii.md* и изучение новых технологий в приоритетных направлениях развития регионального образования. Организовано каскадное обучение форматоров: на республиканском, региональном и местном уровнях. Для эффективной реализации проекта было организовано масштабное анкетирование учителей Гагаузии с целью определения уровня ИТ-компетентности, по результатам которого были сформированы группы учителей: с низким, средним и продвинутым уровнем знаний цифровых технологий. С 1 июля до 1 августа 2020 года, еженедельно региональными форматорами было организовано 2 online-семинара для школьных форматоров, которые в свою очередь проводили аналогичный семинар для педагогического коллектива своего образовательного учреждения. Таким образом было изучено 5 модулей:

Модуль 1. Основы обработки текста. В модуле рассматривается применение текстового процессора для обработки текстовых документов (10 часов).

Модуль 2. Работа с презентациями. В модуле рассматриваются основные вопросы создания и использование презентаций в профессиональной деятельности педагога (10 часов).

Модуль 3. Работа с электронными таблицами. В модуле рассматривается применение электронных таблиц в профессиональной деятельности педагога (10 часов).

Модуль 4. *Studii.md* В модуле рассмотрен принцип работы в системе *Studii.md*, в зависимости от профиля: администратор, учитель, классный руководитель, ученик и родитель (10 часов).



Модуль 5. Новые технологии в приоритетных направлениях развития регионального образования (10 часов). В модуле рассматриваются Приоритетные направления развития регионального образования и основные принципы работы в сети Интернет, использование телекоммуникационных технологий, а также возможность работы с приложениями, создание online-тестов, анкет и интерактивных цифровых ресурсов для профессиональной деятельности педагога.

В помощь школьным форматорам и дидактическим кадрам на официальном сайте ГУО <https://guogagauzii.md/> создана страница с обучающими видео, записанными региональными форматорами. С целью определения динамики усвоения материала и подготовки к итоговому оцениванию была проведена промежуточная аттестация. К каждому модулю курса форматорами были разработаны практические задания и вопросы, позволяющие школьному форматору и самим слушателям определить уровень овладения материалом учебного курса.

Кроме обучающих семинаров, дополнительно, специалистами ГУО и преподавателями КГУ была организована серия мастер-классов по внедрению инновационных технологий в образовательный процесс: «Использование интерактивной доски SMART Board», «Создание интерактивных упражнений и Цифровых Образовательных Ресурсов» и вебинар «Онлайн инструменты для поддержки дистанционного и гибридного обучения». Таким образом в проекте приняли участие 92 форматора и 1443 учителя. Анализ сравнительных результатов анкетирования по итогам показал значительный сдвиг в количественном составе учителей с низким и средним уровнем цифровой грамотности. В то же время необходимо отметить, что многие учителя обозначили высокую интенсивность и большой объем информации за короткий период, поэтому возникли сложности с закреплением практических навыков. Сложившаяся ситуация не позволяла говорить о каких-то прорывных изменениях в краткосрочной перспективе без системного пересмотра концептуальных подходов к подготовке соответствующих кадров, обновлению требований к профессиональным компетенциям педагога, учителя цифрового будущего. Цифровая грамотность не является свойством и не приобретается стихийно, это система знаний, навыков и установок, которая формируется и совершенствуется ежедневной практической деятельностью. Поэтому повышение профессионального мастерства современного педагога, учителя цифрового будущего, невозможно без развития и трансформации системы непрерывного педагогического образования.

В продолжение летних курсов, в течение 2020-2021 уч.года Главным Управлением Образования АТО Гагаузия большое внимание уделялось работе по формированию и закреплению цифровой компетентности дидактических кадров. Было организовано большое количество вебинаров и практических тренингов на региональном уровне (Диаграмма 1). В рамках реализации Плана ГУО по формированию цифровой грамотности педагогов было организовано:

- серия тренингов (по 3 в каждом районе) по обучению работе с интерактивной доской SMART Notebook;
- онлайн-семинар «Интерактивные технологии развития школьников в условиях удаленного обучения»;
- мастер-класс «QR-code, как дидактический инструмент на всех этапах урока»;
- вебинар «Платформа Genially в работе с одаренными учащимися в условиях пандемии»;
- серия тренингов для заместителей директоров по учебно-воспитательной работе «Электронное расписание»;
- серия онлайн-семинаров и AQ-sessions по внедрению электронных журналов и дневников на платформе Studii.md;



Диаграмма 1. Реализация Плана ГУО АТО Гагаузия (2020-2021 уч.г.)

Следует обозначить, что также в 2020-2021 уч.г. внедрена система электронного сертифицирования участников семинаров, вебинаров, тренингов, в зависимости от количества часов и предусмотренной индивидуальной работы. В результате на конец 2020-2021 учебного года 447 дидактических кадров сертифицированы за участие в различных региональных семинарах, направленных на повышение ИТ-компетентности и 51 заместитель директора прошли обучение по составлению электронного расписания уроков. Многочисленные отзывы участников и анализ результатов анкетирования в рамках организованного сравнительного рейтинга учреждений общего образования (I и II цикла) показал высокую эффективность подобных мероприятий по повышению цифровой грамотности дидактических кадров. Менеджеры образовательных учреждений, руководители региональных методобъединений и специалисты Центра менеджмента куррикулума и непрерывного повышения квалификации Главного Управления Образования обозначили необходимость продолжения работы по повышению цифровой компетентности учителей. Таким образом Решением Консультативного Совета ГУО Гагаузии № III/1 от 28 сентября 2021 года была утверждена Региональная Программа Менторства по совершенствованию ИТ-компетентности дидактических кадров АТО Гагаузии [2]. Программа является инициативой Главного управления образования и предусматривает серию обучающих мастер-классов и практических тренингов по изучению и применению инновационных цифровых образовательных ресурсов в педагогической деятельности. В основе Программы лежит принцип менторинга. Менторинг (менторство) - это стратегическое партнёрство, взаимоотношения, в которых ментор передает свой опыт и знания, обеспечивает поддержку в развитии и прогрессе менти [3].

На этапе планирования были разработаны Положение и Перспективный проект реализации Региональной Программы Менторства, согласно которому принято решение проводить ежегодно 4 тренинга для преподавателей (по 2 в каждом семестре). Менторами программы кроме приглашенных специалистов и республиканских тренеров стали дидактические кадры образовательных учреждений Гагаузии, которые отличаются успешной интеграцией Цифровых Образовательных Ресурсов (ЦОР) в педагогической деятельности. Информация о теме предстоящего вебинара заранее публикуется, после чего учителя, которых заинтересовал предложенный ресурс заполняют онлайн-заявку для участия. Необходимо отметить, что все слушатели, которые представляют выполненное практическое задание в указанные ментором сроки получают сертификат равнозначный 30-ти часам (1 кредит),



форматоры также сертифицируются 2-мя кредитами. В результате реализации Региональной Программы Менторства по совершенствованию ИТ-компетентности дидактических кадров Главным Управлением Образования АТО Гагаузии было инициировано и проведено 10 тренингов и мастер-классов, охвативших широкий круг участников, что является ярким показателем активности программы и ее влияния на образовательное сообщество. Эти данные представлены в соответствующей таблице, подчеркивая уровень охвата и значимость предоставляемых образовательных возможностей.

Таблица 1 Реализация Региональной Программы Менторства (2021-2023 г.)

Дата	Тема	Ментор	Количество участников
30.11.2021 г.	"Образовательная платформа Wizer.me"	Думбраван Татьяна (ПУ ТЛ им.Мошкова)	286 участников
28.12.2021 г.	"Trello - организация совместной работы в команде"	Беспечная Светлана (ПУ ТЛ им.Долженко)	142 участника
7.03.2022 г.	"M-Learning: успешные практики внедрения мобильного обучения"	Великова Татьяна (Комратский Государственный Университет)	140 участников
11.05.2022 г.	"Электронный сертификат"	Кулева Татьяна (ПУ ТЛ им.М.Губогло)/Сукман Зинаида (ПУ ТЛ им.Гайдаржи)	200 участников
17.11.2022 г.	"Учебно-методическая лаборатория PocketLab"	Донос Инна (тренер Clasa Viitorului) / Кулева Татьяна (гл.сп. ГУО АТО Гагаузии)	56 участников
26-27.12.2022 г.	"Educatie online – конструктор интерактивных упражнений Educatieinteractiva.md" в рамках проекта Национального проекта «Educație Interactivă - Tradiție și Inovație la Un Click Distanță»	Топчу Елена (ПУ Гимназия с.Томай), Трандафил Инна (ПУ ТЛ им.Янакогло), Кулева Татьяна (ПУ ТЛ им.М.Губогло)	308 участников
17.03.2023 г.	"Интерактивные инструменты при организации электронного обучения. StoryJumper - инструмент для создания электронных книг"	Станева Алла (ПУ Гимназия с.Конгазчик)	106 участников
19.04.2023 г.	"Цифровые Образовательные Ресурсы в начальной школе"	Кулева Татьяна (гл.сп. ГУО АТО Гагаузии, КГУ)	138 участников
14.11.2023 г.	"ChatGPT: Разблокируйте потенциал образования с помощью искусственного интеллекта"	Дмитрий Албот (основатель образовательного стартапа Smartest.md)	34 участника
27.12.2023 г.	"Мастерство презентаций ИИ: сервисы Canva и Gamma"	Кулева Татьяна (ПУ ТЛ им.М.Губогло)	212 участников

Важным показателем эффективности программы менторства является анализ результатов ежегодного анкетирования, целью которого является оценка уровня цифровой грамотности педагогов в соответствии со Стандартами цифровых компетенций педагогических кадров общеобразовательных учреждений, утвержденных Приказом Министерством Просвещения РМ № 862 от 7 сентября 2015 года [1]. Результаты,

представленные в Диаграмме 2 показывают стабильный рост учителей с продвинутым уровнем цифровых компетенций. Необходимо подчеркнуть, что участники и форматоры Программы Менторства проявляют не только высокий уровень подготовки, но и успешно внедряют разнообразные цифровые ресурсы в педагогическую практику. Их способность эффективно интегрировать цифровые инструменты в открытые уроки, мероприятия и конкурсы свидетельствует о практической применимости полученных знаний и умений.



Диаграмма 2. Сравнительный анализ уровня цифровой компетентности дидактических кадров АТО Гагаузии (2021-2023 г.)

В заключении можно отметить, что современному педагогу, как никогда необходимы системные знания и навыки, новые профессиональные компетенции, определяющие его цифровую культуру и позволяющие уверенно использовать новые технологии на уроке. Одной из наиболее эффективных форм совершенствования цифровой грамотности признан менторинг. Менторство представляет собой не только ответ на актуальные вызовы современного образования, но и успешный механизм для формирования и развития цифровой компетентности дидактических кадров, оказывая значительное воздействие на качество образовательного процесса. Региональная Программа Менторства по совершенствованию IT-компетентности дидактических кадров, реализуемая Главным Управлением Образования АТО Гагаузии на протяжении трех лет, демонстрирует устойчивые и положительные результаты, утверждая себя в качестве эффективного инструмента для развития цифровых компетенций дидактических кадров. Программа выделяется своим важным вкладом в профессиональное становление учителей и обогащением опыта форматоров менторов. Привлекательность Региональной Программы Менторства подтверждается ее способностью предоставлять широкий спектр возможностей для совершенствования цифровых навыков преподавателей. Значительный интерес, проявленный участниками программы, свидетельствует о ее актуальности и востребованности в образовательном сообществе. Менторство выстраивает мосты между опытными лидерами и растущими талантами, обогащая их умения и навыки, тем самым эффективно способствуя карьерному росту и осуществлению стратегий успеха.

Библиография:

1. Standarde de competențe digitale pentru cadrele didactice din învățământul general https://mecc.gov.md/sites/default/files/cnc4_finalcompetente_digitale_profesori_22iulie2015_1.pdf
2. Решение Консультативного Совета ГУО Гагаузии № III/1 от 28 сентября 2021 г. https://guogagauzii.md/images/%D0%A0%D0%B5%D1%88%D0%B5%D0%BD%D0%B8%D0%B5%D0%9A%D0%A1%3.1%D0%BE%D1%82_28.09.2021.pdf
3. <https://www.coachmentor.ru/>
4. <https://guogagauzii.md/>



УДК 37.034(476)

<https://orcid.org/0000-0003-2419-0876>

Г. ПИРАМОВИЧ О РОЛИ УЧИТЕЛЯ В НРАВСТВЕННОМ ВОСПИТАНИИ ЛИЧНОСТИ

Липская Ольга

магистр

МГПУ им. И.П. Шамякина,

г. Мозырь РБ

e-mail: himmel.01@mail.ru

orcid id: 0000-0003-2419-0876

Abstract. The article reveals the views of the teacher-educator of the XVIII century. G. Piramovich for the role of a teacher in the moral improvement of pupils. The basic requirements imposed by the teacher on the personality of the teacher are analyzed, the methods of moral education recommended by him for use in the moral and educational process are characterized.

Keywords: virtue, moral education, methods of moral education, Enlightenment, teacher, Educational Commission.

В современном белорусском обществе на государственном уровне особое внимание уделяется проблеме нравственного воспитания личности. В «Программе непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг.», утвержденной постановлением Министерства образования Республики Беларусь №312 от 31.12.2020 г., указывается, что одной из важных составляющих воспитания обучающихся является нравственное воспитание, направленное на приобщение к общечеловеческим и национальным моральным ценностям, формирование потребности в нравственном самосовершенствовании. Нравственное воспитание личности также предполагает воспитание у нее ценностного отношения к Родине, позитивного отношения к представителям других культур и религий, трудолюбия, умений направлять свою деятельность на достижение лично и общественно значимых целей [2]. Немаловажная роль в процессе нравственного воспитания отводится учителю, а его личностные качества признаются важным фактором, влияющим на эффективность процесса нравственного воспитания.

Важная роль учителя в деле нравственного воспитания признавалась отечественными просветителями во все исторические эпохи. Как справедливо отмечает В.С. Болбас, особенно активно идея о ведущей роли учителя в формировании личности начала развиваться в эпоху Просвещения: «Реформа образования 1773 г. этот вопрос ставила на одно из первых мест. Реформаторы понимали, что новый учитель должен быть ключевым звеном просветительских преобразований. Поэтому в нормативных документах этому вопросу уделяется первостепенное внимание» [1, с. 73]. В духе господствовавшей просветительской доктрины известным педагогом XVIII в., членом Эдукационной комиссии Г. Пирамовичем был написан труд «Обязанности учителя», в котором он четко сформулировал основные задачи учителя, и поставил перед ним цель, к которой тот должен стремиться: «Его первая цель, его первый долг состоит в том, чтобы ... воспитать из своих учеников честных, любящих и добродетельных людей, которые будут жить в соответствии со своими обязанностями» [3, с. 73]. Учитель, по мнению педагога-просветителя, должен научить вверенных ему учеников всему, что окажется для них полезным в жизни, привить им хорошие манеры, воспитать в них чувство справедливости, скромность, трудолюбие, показать детям «как укрощать злые желания и защищать себя от дурных привычек» [3, с. 41]. Работа учителя, был уверен педагог, должна способствовать «счастью, просвещению, благу души и тела не только одного человека» [3, с.42], но и общества и государства в целом. Таким образом, Г. Пирамович, анализируя



вопросы нравственного воспитания, в соответствии с духом времени, акцентировал внимание на обучении молодых людей хорошим манерам и добродетели, а также на выполнении обязанностей, вытекающих из принадлежности к государству: «самый верный и сильный способ сделать из них хороших людей – это научить их хорошим манерам в раннем возрасте и приучить их выполнять свои обязанности» [3, с. 73].

Воспитательная деятельность учителя, с точки зрения Г. Пирамовича, должна быть направлена на то, чтобы ученик мог научиться проявлять такие добродетели, как справедливость, любовь к другим, милосердие, терпение, смирение, «чтобы сделать их, так сказать, зависимыми от добра» [3, с. 74]. Просветитель был уверен, что «частое повторение добродетельных поступков делает человека добродетельным» [3, с. 74]. Высшей добродетелью, которая украшает каждого человека, педагог называл честность: «... весь долг общественной жизни состоит в правдивости в речи и честности в делах» [3, с. 77]. Учитель, по мнению педагога-просветителя, должен позаботиться о том, чтобы вызвать ненависть у своих воспитанников к причинению вреда другим людям, привить им сильное отвращение к лживости, фальши: «Пусть он с негодованием описывает и обличает ложь, как самое отвратительное явление, вредное для человеческого общества» [3, с. 77]. Таким образом, вся цель нравственного воспитания детей состоит в том, чтобы привить им любовь к добродетели, ибо «лучше прививать любовь к добродетели и честности, чем искоренять пороки и наказывать за вину» [3, с. 54]; чтобы через частое совершение добродетельных поступков воспитанники приобрели хорошие привычки.

Большое внимание Г. Пирамович уделял необходимости уважения достоинства человеческой личности в воспитательном процессе. Педагог-просветитель отмечал, что учитель должен быть добрым, проявлять внимание, заботу, искреннее участие к своим подопечным, заботиться об их благополучии, «подавать своим детям хороший пример благочестия, честности, трезвости и целомудрия во всей своей жизни и отношениях» [3, с. 46]. По мнению просветителя, одним из условий хорошего воспитания является послушание, которое возникнет тогда, когда учитель завоеует любовь и уважение своих учеников. Это связано с тем, что и взрослые, и «дети охотнее и лучше слушают того, кого они любят и уважают» [3, с. 48]. Г. Пирамович неоднократно подчеркивал, что учитель не может обойтись без взаимодействия с родителями вверенных ему детей, поэтому он должен завоевать их уважение: «Во всех своих делах, – писал педагог, – он должен держать перед глазами цель своего призвания, то есть хорошее воспитание молодежи, и во всем он должен завоевывать доброе мнение людей о себе и хорошую репутацию» [3, с. 56]. Учитель, заботясь о воспитании детей, должен открыто показывать родителям свою искреннюю заботу о воспитании их детей честными, благочестивыми и добродетельными людьми.

Рассуждая о методах нравственного воспитания, просветитель, в первую очередь отмечал личный пример наставника. Дети любопытны и всему стараются подражать, поэтому Г. Пирамович считал, что хороший пример учителя – это один из самых эффективных методов воспитания, поскольку является «мощным средством для защиты детей от зла и приобретения ими добродетели и хороших манер» [3, с. 74]. Педагог-просветитель пришел к следующему выводу: когда учитель сам добродетелен, когда он искренне любит своих ближних, то у него не будет недостатка в способах стать полезным для других людей.

Особым предметом педагогического интереса Г. Пирамовича была система наказаний и поощрений в воспитательном процессе. «И величайшее мастерство и совершенство учителя заключается в том, что он знает, как мудро поступать в этих вопросах» [3, с. 47], – отмечал педагог-просветитель. Г. Пирамович обращал внимание на способность педагога назидать и обличать, прежде чем применять наказания: «Мягкие и отеческие наставления, предупреждения и советы должны быть раньше выговоров и раньше наказаний» [3, с. 49]. Наказания, считал педагог, должны применяться в крайнем случае, причем физические наказания были последними среди них, поскольку могут иметь «очень плохие последствия и часто разрушают всю жизнь ученика и все усилия по его воспитанию» [3, с. 50]. Каждый



учитель, был уверен Г. Пирамович, должен уметь правильно наказывать, поэтому ему «необходимо знать, за что наказывать, как и когда» [3, с. 50]. Самым священным правилом для учителя должно стать чувство полной справедливости в наказании, «чтобы сам обвиняемый видел, что его наказание происходит не от какой-то ненависти, не отличной мести учителя, не от импульсивности и заблуждения, а что того требует сама справедливость» [3, с. 51]. Г. Пирамович был убежден, что чем реже учителем применяются наказания, тем эффективнее они будут и тем больше пробудят в воспитанниках решимость совершенствоваться.

Не меньше внимания Г. Пирамович уделял поощрениям в системе воспитания. Он утверждал, что поощрение, похвала и награды могут помочь улучшить поведение. По его словам, учитель должен открыто хвалить примерных учеников в присутствии других учеников, родителей или опекунов во время школьных праздников: «хвалите его открыто, ставьте его в пример другим, не унижая других» [3, с.54]. В похвале и поощрениях он рекомендовал учителям также руководствоваться справедливостью, «чтобы все видели, что он не руководствуется ни любовью к одним, ни ненавистью к другим, ни чьими-то уговорами, ни какой-то собственной выгодой» [3, с. 55].

Г. Пирамович выработал принципы здорового образа жизни и обосновал необходимость использования их как основы воспитательного процесса. По его мнению, учитель должен постоянно беспокоиться об улучшении условий жизни детей, соблюдении ими требований гигиены, закаливании организма и укреплении их физических сил. Работа же в классе, был уверен педагог-просветитель, должна чередоваться с развлечениями: «Дети не могут быть здоровыми без веселья, без развлечений. Таков их возраст, такова природа» [3, с. 66]. Г. Пирамович был убежден, что здоровый и физически развитый человек лучше обучается наукам и воспринимает нравственные ценности.

Эпоха Просвещения была временем возникновения педагогических концепций, в программах которых основной целью воспитания являлось формирование активной добродетельной личности, от которой зависит благополучие общества и государства. Педагогические взгляды Г. Пирамовича в полной мере соответствовали преобладающим тенденциям в педагогической мысли того времени. Просветитель акцентировал внимание на ведущей роли учителя в деле нравственного воспитания личности, указал на достоинства и добродетели, которыми должен обладать учитель, обратил внимание на зависимость личностных качеств учителя и используемых им методов воспитания на эффективность нравственно-воспитательного процесса.

Библиография:

1. Болбас В.С. Педагогическая мысль в средневековой Беларуси о роли учителя в нравственном воспитании личности / В.С. Болбас // Веснік Мазырскага дзяржаўнага педагагічнага ўніверсітэта імя І. П. Шамякіна. – 2009. – №2. – С. 71–74.
2. Программа непрерывного воспитания детей и учащейся молодежи на 2021–2025 гг. [Электронный ресурс] / Национальный образовательный портал. – Режим доступа: <https://adu.by/images/2023/vosp/programma-vospitaniya-2021-2025.pdf>. – Дата доступа: 08.11.2023.
3. Piramowicz, G. Powinności nauczyciela: mianowicie zaś w szkołach parafjalnych i sposoby ich dopełniania / G. Piramowicz. – Łódź: nakładem Księgarni Ludwika Fiszera, 1919. – 160 s.



УДК 378

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0000-0002-7618-880X>

POSSIBILITIES OF THE DIGITAL LEARNING ENVIRONMENT IN THE PROCESS OF FORMING THE PATRIOTIC CULTURE OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Логинова Анна

ассистент ФГБОУ ВО Саратовский национальный исследовательский
государственный университет им. Н.Г. Чернышевского

г. Саратов, РФ

e-mail: ankaretnikova@yandex.ru

orcid id: 0000-0002-7618-880X

Abstract. This article focuses on the concept of patriotic culture. Within the framework of this study, the process of formation of the patriotic culture of future foreign language teachers in extracurricular activities is examined. We explore the importance and effectiveness of using digital technologies in the formation of the patriotic culture of students, and reveal the features of working with certain digital platforms.

Keywords: patriotic culture, local history, students, foreign language, information technology, digital learning environment, extracurricular activities

In the modern historical context, the system of higher professional education has undergone fundamental changes. This is primarily due to the fact that a higher education institution prepares a specialist with many competencies. The consequence of this fact is that traditional forms of training for a modern specialist are not enough given the constantly increasing needs of the state to provide quality education. The above mentioned facts indicate the need to develop basic competencies through modern educational technologies, the main means of which is the digital educational environment. It becomes obvious that the introduction of the use of various digital educational programs and platforms is becoming inevitable both within the classroom and extracurricular activities.

In the course of practical and extracurricular activities, careful work is carried out to create an electronic learning digital environment. Let us turn to the concept of “digital learning environment”, which, within the framework of the Federal project “Digital Learning Environment”, is considered as a complex of information systems designed to provide various tasks aimed at improving the educational process [1]. Summing up the opinions of researchers such as A.G. Asmolov, Zh.N. Zaitseva, T.V. Nikulina, E.B. Starichenko, it should be concluded that the concept is interpreted as a multicomponent system of various educational resources, platforms and technologies that ensure the transition to automation of the educational process, digitalization and informatization of the activities of an educational institution; promoting the disclosure of the creative potential of both members of the teaching staff of educational institutions and their students; forming a new perception of the picture of the world, contributing to the creation of innovative methods, approaches and forms of working with students [2; 3; 4].

The process of forming a patriotic culture among students of the Faculty of Foreign Languages is complicated by the problems of digitalization of foreign language education and the competent selection of material aimed at revealing patriotic themes. Disciplines related to the study of a foreign language at the Faculty of Foreign Languages and Linguodidactics of Saratov State University. N.G. Chernyshevsky are specialized. Within the framework of various disciplines, not only the linguistic features of the countries of the language being learnt are studied in detail, but also their history, geography, literature, culture, traditions, customs, scientific, sports, and political achievements. This fact especially requires reference to domestic characteristics; comparison of history, traditions,



culture, achievements in all areas of our Motherland with other countries; formation of patriotic culture among students. The main problem of searching for authentic, scientifically designed and objectively presented information about the Motherland in a foreign language is also accompanied by the problem of the lack of interactive material, since textbooks cannot be called such, since they do not contain enough illustrative material, which in turn greatly complicates the perception of the necessary information, and the lack of variability in exercises reduces student motivation.

Digital tools in the course of training are interactive in nature, which allows you to work simultaneously with audio fragments, video sketches, texts, graphics, and animated computer images. A student receiving information through various channels of perception is involved in an active learning process [5, c.8].

A number of researchers such as E.A. Baronenko, N.V. Bashkova, A.S. Kisarin, M.A. Mityun, A.A. Nemirich, I.A. Skorobrenko and others prove the importance of turning to the digital learning environment, testifying primarily to its demand specifically within the framework of teaching disciplines related to the study of foreign languages.

Digital technologies, according to many researchers (A.R. Bikbulatov, Y.N. Ziyatdinova, V.G. Perchatkina, P.V. Sysoev, etc.), have enormous methodological potential. And their use in the educational process during teaching foreign languages contributes to the effective development and improvement of all types of speech activity (reading, writing, speaking and listening), which results in the development of speech competence of linguistic students.

The development of speech competence of university students is closely connected not only with basic practical classes, but with activities that go beyond the scope of the main educational process.

Extracurricular activities at the Faculty of Foreign Languages, as part of the process of forming the patriotic culture of students, are closely linked with classroom studies, where most of the historical, local history material, information related to the study of traditions, customs, attractions, scientific and sports achievements is studied at the practical classes of oral and written speech. For example, the topic “My Family” in the first year is devoted to an extracurricular lesson on discussing, preparing and compiling a family tree. As part of home and individual reading classes throughout all four years of study at the university, students are introduced mainly to the literature of English-language authors, and there are no hours for studying Russian prose and poetry, works by authors of the Saratov region and their comparative analysis with English-language literature, so introductory and research work is carried out during curatorial hours, as well as preparation for the literary quiz “In Saratov, to Saratov and about Saratov (lines of poetic and prose works)” as part of the All-Russian festival of science and creativity “Spring Book Feast”. In the 2nd year, within the framework of the theme “My City (Saratov)”, excursions around the city are held annually for students during extracurricular hours, to the landing site of Y.A. Gagarin and the Park of Space Conquerors named after Yuri Gagarin, hikes to places of military glory, lectures and excursions to the Saratov Regional Museum of Local Lore, the Saratov State Art Museum named after A.N. Radishchev, based on the results of which local history quizzes and competitions are organized.

But practical experience shows that resorting to traditional methods of conducting extracurricular activities is not enough. The use of all kinds of interactive online services can be diversified; their selection depends on the type of event and the duration and complexity of preparation for it. These online services increase the level of motivation of students and form their educational independence.

Let's look at several examples of using interactive online services in preparation for extracurricular activities. Thus, we most often use such sites as: Online Test Pad, Padlet, Interacty, Flippity, WordWall, LearningApps, Wordle, Pixton Educator, Puzzle Cup, Joyteka, etc. Let's look at some of them in more detail.

During the preliminary stage, we actively use the capabilities of the Online Test Pad platform, which allows us to create various tests and surveys [6]. This online resource allows the teacher to vary the type of questions (single, multiple choice, open answer, establishing a sequence of answers,



filling in gaps in the text, establishing correspondence, interactive dictation, sequential elimination of options, uploading a file, voice response), as well as preparing ready-made statistical data in an automated mode in the form of a convenient summary table in Excel format; in addition, the resource generates a graph of recipients' responses in percentage and quantitative ratio of responses both for each question and for the entire questionnaire as a whole based on all collected data. The platform also offers to create various crosswords (classic, Scandinavian (scanword), Japanese, color Japanese, Hungarian (fillword) and Sudoku), as well as complex tasks.

Thus, in preparation for the local history quiz, as a preliminary stage, students were asked to take such tests and surveys as "History of Saratov", "Main exhibition of the Saratov Regional Museum of Local History". This allows, at the initial stage of the study, to identify the level of awareness on these issues and determine their level of formation of patriotic culture.

Students are often invited, both within and outside of classes, to take a tour in English along the streets of the city of Saratov, devoting it to the most significant historical and architectural objects. But such a tour can also be virtual. For example, for a walk around London, it is possible to use a resource called "The Visit London virtual tour", with the help of which students happily "walk" along the streets of the capital of Great Britain, having the opportunity to "look", for example, at Westminster Abbey or the Tower of London, the most famous London department store "Harrods" or the British Museum [7].

Unfortunately, there is no such resource that would unite all the main attractions of the city of Saratov on one 3D map. Therefore, using the capabilities of other digital platforms and sites, students can create their own interactive 3D map. For example, on the website of the Saratov historical and patriotic complex "Museum of Military and Labor Glory" located in Victory Park on Sokolovaya Hill, there is a 3D tour section, in which the map shows in detail the main objects that are located in the park (for example, Museum of Military Glory, Museum of Labor Glory, Eternal Flame, Memorial Complex "Cranes", Alley of Heroes, Fountain of Memory, "Warrior-Liberator", "Silent Bell" and many others). Victory Park is also the largest open-air museum of armored vehicles, artillery, aviation and agricultural equipment and is represented by many exhibits (for example, Tank-34, Amphibious Tank PT-76, Artillery Vehicle BM-21, 122-mm Howitzer M-30, MIG-15 Fighter, TU-22KD Missile Carrier, MI-8T Helicopter, MTZ-5 Tractor, Stalinets-6 Combine Harvester, URB 2.5A Drilling Rig, Technical Assistance Vehicle and many others). Each object presented on the 3D map is provided with brief information in Russian [8].

On the website of the Saratov State Art Museum named after A.N. Radishchev in the "Visitors" ("Virtual Museum") section there is a 3D tour of the museum's exhibition, represented by many exhibits. A virtual visitor has the opportunity to explore the museum independently or with an audio guide in Russian, telling about the history of the first public museum in the Russian province, created by A.P. Bogolyubov. The museum is represented by a rich collection of paintings by artists, porcelain, tapestries, furniture, glass, bronze by European masters (France, Spain, Germany, England, the Netherlands, Scandinavia); domestic masterpieces from ancient Russian art to the avant-garde. The museum's exposition is opened by three memorial halls located on the first floor of the museum which tells about the life and work of the creator of this museum - A.P. Bogolyubov, about Russian and European artists from his circle. One of the main exhibits presented in these halls is the first edition of the novel "Journey from St. Petersburg to Moscow" by the Russian philosopher, prose writer, and poet Alexander Nikolaevich Radishchev whose grandson Alexey Petrovich was. The visitor can enlarge the photo of the exhibit of interest and examine the details. Many of the museum's exhibits are provided with a detailed description, including the title, the name of the author, the history of the creation of the work of art, and many other details [9].

The exhibition of the Saratov Regional Museum of Local Lore, located in 30 halls, represents the diversity of the history and nature of the Saratov region from ancient times to the modern era. A detailed diagram of the museum's exhibition halls when you hover over a specific room, will tell you what topic it is dedicated to, the events of what historical era it touches on, and what exhibits are presented there [10].



We have identified only a small list of the main places that are worth visiting both for every tourist and, of course, for a resident of our city. For students of the Faculty of Foreign Languages, the main disadvantage of all the sites we listed above is the lack of translation of the presented material into English. Of course, students can be offered an oral or written translation of this material, but a more interesting format for working with this information is still a virtual tour of the entire city of Saratov. Therefore, the main task of the next stage of extracurricular work is related to the search, preparation and translation of material into English. The teacher distributes among the students a number of main objects, architectural structures of certain historical value, monuments of historical figures, writers, politicians associated with our city, memorial plaques and many other attractions. To create a 3D tour of the city of Saratov, we chose an educational platform such as Padlet. The application allows you to share the found material with the teacher and other students participating in the created virtual excursion. The map format involves the exchange of information using a geolocation tag, which can be provided not only with a text description in English, but also with a picture of the object, as well as a video of the attraction or a link to audio or video from third-party resources. Each participant in this project has round-the-clock access to the site page, and therefore the opportunity to get acquainted with other attractions [11].

Let's look at the didactic capabilities of another site in more detail. The LearningApps platform offers many opportunities for working with task formats such as: finding a pair; classification of topics, words, objects, historical facts; task to distribute sentences or words in the correct order; sorting pictures; a quiz, the main task of which is to choose the correct answer; filling in gaps in the text; creating questions for video or audio while watching or listening to a track; a geographic map quiz revealing the location features of the landmark and many others [12].

For example, as part of extracurricular work, students of the Faculty of Foreign Languages not only conduct virtual and real excursions, highlighting the main attractions of the city of Saratov, but also make videos about them in English. This work can be used when working with the site indicated above. For example, in the "Find a Pair" section, students can create a task where they attach sketches and small video fragments about the historical and architectural features of the city to compare with text answer options. The chronological sequence of historical events associated with the city of Saratov as a whole, as well as with its individual historical personalities, can be proposed for restoration using a task format such as "Chronological Line". The task "Sorting Pictures" will allow students to mark in words, for example, the stylistic features of an architectural structure in a picture and compare the elements of the building with the image, etc.

A site called Pixton Educator offers users the opportunity to create their own comics in the "My comics" section [13]. The platform is equipped with many tools for creating your own interesting story and provides project participants with the opportunity not only to select either ready-made background templates, or attach photos or images of interest that you have already taken yourself, and fully graphically depict comic book characters in detail, endowing them with emotions and speech and supplying them with various objects. As Yuri Pavlovich Lobachev, the creator of the Russian comic books, accurately noted, "The comic book is completely a figment of your imagination. You have to think about the way the characters behave, their speech, think about everything, down to the smallest details of the time in which you place your story" [14]. Thus, students have the opportunity to show their creative abilities when creating a comic book on the history of their native land as a whole, a particular era, or the biography of a historical person closely associated with the Saratov region. Students must not only think through the details of what their historical character looks like, but also put into their mouths those phrases that reflect the most basic historical events of what is happening; think about how not only the appearance, but also the inner world of the characters will look. This task allows students not only to create a comic book, but also to work online, allowing participants to create a real performance. The advantage of an electronic comic is that it can be voiced.

A resource called "Puzzle Cup" allows you to create crosswords on any topic without registration. The creator has the opportunity to enter the words to guess manually or generate a



crossword puzzle automatically. The format allows you to reduce or increase the number of cells, delete and change words, move “a coherent block of crossword words to another place in the crossword grid,” and save the crossword. After saving the crossword, two links are automatically generated, one of which is sent to those who need to solve it, and the second is saved so that you can return to editing. Statistics will make it possible to understand how many students solved the crossword puzzle. The functions of the crossword are not limited to the online version: it can be downloaded and opened in the WORD program, as well as printed [15]. You can consolidate the material received during excursions around the city of Saratov and its museums, filming documentary videos, designing online maps of the city, as well as working on local lore comics by checking with a crossword puzzle that includes dates, historical, local history, cultural, and biographical facts.

To test students, the teacher can also choose a resource such as Joyteka [16]. A huge number of options will allow you to diversify your tasks. The “Create an Activity” section offers such types of tasks as: “Educational game “Quest””, “Web service “Video””, “Intellectual game “Quiz””, “Game “Terms””, “Knowledge testing service “Test” ””, as well as “Interactive literature “Text-quest””. For example, the “Web service “Video”” section allows you to download a video via a link, create a description for the video in the form of a preface and comments; create interactive questions based on its content, which are represented by several types of tasks, for example, multiple or single choice and open-ended questions, which can be placed in a certain time period while watching the video; the platform allows you to describe what action follows after a correct or incorrect answer. Thus, working with independently filmed videos about the city of Saratov in English, they can play not only the role of a student, but also a teacher, where they create tasks for a ready-made video.

Thus, it should be noted that the didactic possibilities of information technologies are quite wide. Their advantages lie in simultaneously addressing both traditional methods, means and techniques of teaching, and digital platforms; a personality-oriented approach, which allows students to show individuality and independence; improving professional skills and developing those competencies that are important for a modern specialist; visualization of the material being studied; using various forms of interaction in the group and with the teacher; practice aimed at developing various types of speech activity. Working with historical, local history, biographical, toponymic material allows students not only to learn many interesting facts about the city, but also to immerse themselves in the atmosphere of those historical eras, the features of which they are researching; feel the influence of events that took place in various historical periods on the fate of individual people. These factors, in our opinion, largely contribute to the formation of the patriotic culture of the future foreign language teacher.

Библиография:

1. Федеральный проект «Цифровая образовательная среда». 2020.// <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/>
2. Асмолов, А.Г. Российская школа и новые информационные технологии: взгляд в следующее десятилетие. Москва: НексПринт, 2010. - 84с.
3. Зайцева, Ж.Н. Генезис виртуальной образовательной среды на основе интенсификации информационных процессов современного общества. / Ж.Н. Зайцева // Информационные технологии. Москва, 2014. - С.44-48.
4. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Т.В. Никулина, Е.Б. Стариченко // Педагогическое образование в России. 2018. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/informatizatsiya-i-tsifrovizatsiya-obrazovaniya-ponyatiya-tehnologii-upravlenie> (дата обращения: 15.01.2024).
5. Семенова, Ю. И. Использование мультимедийных программ в обучении английскому языку в средней школе//Актуальные проблемы современного иноязычного образования. — 2016. — № 3. — 14 с. – Текст: непосредственный.
6. Online Test Pad / <https://onlinetestpad.com/>
7. The Visit London virtual tour / <https://360.visitlondon.com>



8. Саратовский историко-патриотический комплекс «Музей боевой и трудовой славы» / <https://www.sargmbs.ru/>
9. Саратовский государственный художественный музей имени А.Н. Радищева / <https://www.radmuseumart.ru/>
10. Саратовский областной музей краеведения / <http://www.comk.ru/>
11. Padlet / <https://ru.padlet.com>
12. LearningApps / <https://learningapps.org/createApp.php>
13. Pixton Educator // <https://app.pixton.com/#/>
14. Итоговое собеседование. Русский язык. Вариант 093. – 2023. – 8с.
15. Фабрика кроссвордов // <https://www.puzzlecup.com/crossword-ru/>
16. Joyteka // <https://joyteka.com/ru>

УДК: 378.147.88

<https://orcid.org/0009-0003-4357-1655>

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ РЕФЕРИРОВАНИЮ ИНОЯЗЫЧНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ТЕКСТОВ

Малышева София

аспирантка

МГИМО МИД России, г. Москва, РФ

e-mail: sofiamalysheva@mail.ru

orcid id: 0009-0003-4357-1655

Abstract. In a rapidly changing world, professionals have to develop a range of competencies in order to remain competitive in the labor market, including the research competence to be able to effectively apply existing knowledge, experience and skills at work as well as to solve educational and cognitive tasks. This article describes referencing training as one of the ways to develop research competence in university students. The author considers principles, idea and methodology behind such training effective enough for the formation of the competence in question.

Keywords: research competence, referencing, motivation, teaching, methodology

В современном мире специалисты, обладающие не только профессионально специализированными, но и исследовательскими компетенциями, становятся наиболее востребованными. С этим во многом связана необходимость реформировать высшую школу, поскольку выпускники будут конкурентоспособными, только если научатся самостоятельно работать с большим объёмом информации, находить нестандартные решения актуальных проблем, выстраивать путь своей профессиональной деятельности, обладать развитыми коммуникативными навыками. Выпускники высшей школы также должны уметь адаптироваться к быстро меняющимся условиям внешней среды, планировать и прогнозировать результаты своей работы, стремиться к обучению на протяжении всей жизни [3; 4]. Все эти достижения невозможны без формирования исследовательской компетенции, поэтому при подготовке студентов на всех уровнях высшего образования организация их научно-исследовательской деятельности выступает актуальным направлением.

Исследовательская компетенция представляет собой способность и готовность личности результативно применять имеющиеся знания, опыт и умения в процессе профессиональной деятельности, а также решения предметных и учебно-познавательных задач. Исследовательская компетенция является ничем иным, как конечным результатом грамотно организованной исследовательской деятельности обучающегося, ее основу составляют четыре



главных компонента: мотивационный, деятельностный, аксиологический и когнитивный. Мотивационный компонент отвечает за побуждение обучающегося к целенаправленной исследовательской деятельности, пониманию ее мотивов и смыслов, осознанию своей роли в ней, а также достижению результатов. Деятельностный компонент позволяет обучающемуся включиться в процесс исследования и постепенно выполнять поставленные перед собой задачи. Что касается аксиологического компонента, то он заключается в развитии ответственности за процесс и результаты исследования. Наконец, когнитивный компонент предполагает, что обучающийся формирует знания, навыки, умения и опыт исследовательской деятельности, способен формулировать проблему, цели, задачи, гипотезу исследования, обобщает собранную информацию и, основываясь на полученных результатах, рассуждает, делает умозаключения.

Единого определения понятия «реферирование» не существует, в статье рассматривается следующая формулировка: реферирование – это сложный вид речевой деятельности, заключающийся в ознакомлении с текстом, извлечении из него основного содержания или заданной информации с целью их письменного изложения [5, с. 182]. Автор сталкивается с определенным объемом информации, выделяет в нем главные идеи и представляет их в виде реферированного текста, при этом не предавая их своей критической оценке, а ориентируясь прежде всего на качество текста как ключевой фактор [8]. Язык и стиль реферированного текста характеризуются нейтральностью, краткостью и простотой.

Важно отметить, что реферированный текст – это новый текст, самостоятельно написанный автором на основе имеющейся информации, а не набор скопированных из оригинального текста предложений. По объему реферированный текст составляет приблизительно 30-40% оригинального текста. Для обеспечения логичности и связности текста автору следует употреблять различные вводные слова и словосочетания, при этом автору необязательно соблюдать порядок изложения мыслей, который представлен в оригинальном тексте. Например, в случае повтора идей в разных частях текста автор может объединить их в один абзац, главное, сохранить логичность текста. Бывают случаи, когда ту или иную мысль требуется пояснить более детально. Учитывая, что примеры, представленные в оригинальном тексте, не включаются в реферированный текст, на их основе автор может сформулировать умозаключение и использовать его для пояснения мысли, если в этом есть необходимость.

При обучении реферированию обучающемуся предлагаются такие задания, как чтение текста и выбор предложений, точно выражающих его главную мысль; выделение ключевых предложений в каждом абзаце текста; чтение текста и вставка пропущенных предложений в каждый абзац; чтение текста и составление его плана и т.п. [7, с. 367].

Студенты, обучающиеся реферированию, умеют более логично и грамотно излагать свои мысли. Для изучения иностранных языков реферирование несет особую ценность, так как при помощи такой работы с текстом и информацией происходит расширение словарного запаса и закрепление активного словаря по пройденным темам. Более того, отреферированный студентом текст позволяет оценить его языковые компетенции (общий уровень владения языком, умение понимать прочитанное, выделять и запоминать главные идеи).

Исследователи, изучающие вопрос обучения реферированию, считают его многоэтапной работой, в которой следует применять ряд стратегий, чтобы сделать обучение эффективным. В обучении реферированию выделяют следующие этапы:

1. ознакомление обучающихся со структурой, принципами и критериями оценивания реферирования, с примером отреферированного текста;
2. обсуждение стратегий и самых распространенных ошибок при реферировании;
3. введение и тренировка клише, применяемых при реферировании;
4. отработка стратегий по совершенствованию глобального понимания реферлируемого текста;



5. выполнение обучающимся самостоятельного реферирования на изучаемом иностранном языке;

6. проверка ответов друг друга в формате peer review в соответствии с обозначенными критериями оценки и соответствующим обоснованием выставленных баллов.

Система обучения реферированию в вузах нуждается в проработке и совершенствовании с применением электронных технологий. На повестке дня стоят такие вопросы, как актуализация содержания и разнообразия прорабатываемой тематики, совершенствование методик последовательной проработки аспектов реферирования, уточнение критериев оценки, разработка и внедрение электронных средств в рамках дисциплин, включающих реферирование в качестве учебного задания, а именно презентации, видеолекции, электронные тестовые задания и т.д. [1, с. 4].

Рассматривая реферирование как средство развития исследовательской компетенции студентов высшей школы, важно, чтобы обучение данному навыку проходило четыре этапа, которые согласуются с компонентами исследовательской деятельности обучающихся [6, с. 2]:

1. мотивационно-ориентирующий этап;
2. целеполагающий этап;
3. развивающее-формирующий этап;
4. обобщающий этап.

На *первом этапе* происходит актуализация мотивационной основы обучения иностранному языку, будущие специалисты осознают полезность владения иностранным языком в современном мире. На *втором этапе* преподаватель и студенты совместно устанавливают цели и задачи в обучении реферированию, происходит отбор текстов как для группового, так и для самостоятельного реферирования. Таким образом осуществляется освоение теоретических разделов, работа с вопросами для самоконтроля и закладывается база для *третьего этапа*, на котором обучающиеся изучают профессиональную лексику, активизируют и закрепляют практические навыки в ситуациях повседневного профессионального общения. *Четвертый этап* предусматривает систематизацию полученных знаний и контроль их качества.

Анализируя особенности каждого из описанных этапов, можно сделать вывод, что в обучении реферированию иноязычных профессиональных текстов действует принцип «от простого к сложному». Проходя данные этапы работы с иноязычными профессиональными текстами, обучающиеся приобретают также коммуникативную компетенцию, состоящую в использовании языка, работе с теми источниками информации, которые невозможно воспринимать и анализировать без знания языка.

Реферирование является умением, которое развивается у обучающихся посредством проблемного обучения, характеризующегося такими понятиями, как проблемность, проблемная задача, проблема [2, с. 5]. В отличие от традиционного обучения, в рамках которого преподаватель передает готовые знания, а его деятельность носит объяснительно-иллюстративный характер, проблемное обучение предполагает использование методов, которые способствуют развитию творческого мышления, умения вырабатывать и принимать решения. Основа проблемных методов обучения – разрешение интеллектуальных трудностей в процессе обучения.

Обучение реферированию важно для развития языковых навыков на основе критического мышления и способность анализировать информацию, полученную из разных источников. Студенты учатся наблюдать, сравнивать, классифицировать и оценивать факты и явления окружающего мира. Наряду с приобретением исследовательской компетенции студенты учатся формулировать предмет и цель коммуникации, проблему, идею и мнение автора реферируемого текста, развивают умение составлять план высказывания, подбирать ключевые слова и аутентичные языковые средства при переводе текста на иностранный язык.



Передача основного содержания текста и выражение своего отношения к теме, затронутой в тексте, являются дополнительными способностями, которые развивает реферирование.

Библиография:

1. Голубева К.Г. и др. К вопросу об обучении реферированию публицистических текстов на английском языке на старшем этапе обучения в профильном языковом вузе // Мир науки. Педагогика и психология. – 2021. – Т. 9. – №. 3. – С. 6.
2. Журбенко Н.Л. Проблематизация обучения реферированию и аннотированию иноязычного профессионально-ориентированного текста в технических вузах // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – №. 1. – С. 35.
3. Махмутова Е.Н. Личностные предикторы трансформации образования в высшей школе в условиях цифровой экономики // Ломоносовские чтения-2019. Секция экономических наук. Экономические отношения в условиях цифровой трансформации: сборник тезисов выступлений, Москва, 15–19 апреля 2019 года. – Москва: Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования "Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова" (экономический факультет), 2019. – С. 494-496.
4. Махмутова Е.Н., Жакшылыков Б.А. Аксиологические основания обучения иностранному языку в вузе // Ананьевские чтения - 2022. 60 лет социальной психологии в СПбГУ: от истоков - к новым достижениям и инновациям: материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 18–21 октября 2022 года. – Санкт-Петербург: ООО "Скифия-принт", 2022. – С. 543-544.
5. Нелюбин Л.Л. Толковый переводческий словарь. – 3-е издание, переработанное. – М.: Флинта: Наука. – 2003. – С. 182.
6. Фролова Н.А., Алещанова И.В. Обучение реферированию и аннотированию профессиональной литературы на иностранном языке в комплексной подготовке специалиста // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – №. 5. – С. 11-11.
7. Чеканова С.А. Реферирование текста как средство формирования аналитических и языковых компетенций // Ответственный редактор доктор филологических наук, профессор Л.Г. Веденина. – 2017. – Т. 14. – С. 364.
8. Tikhonova E., Raitskaya L. Citations and References: Guidelines on Literature Practices // Journal of Language and Education. – 2022. – Vol. 8, No. 3(31). – P. 5-10.

УДК: 338.43

<https://orcid.org/0009-0003-2130-998X>

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ КАДРОВОГО РЕЗЕРВА ОРГАНОВ ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ ВЛАСТИ

Осетрова Валерия

аспирантка

МГИМО МИД России, г. Москва, РФ

e-mail: lerabog27@mail.ru

orcid id: 0009-0003-2130-998X

Abstract. The article analyzes the main organizational and pedagogical directions of training the personnel reserve of executive authorities: competence approach, process approach, mentoring.

Keywords: public administration system, personnel reserve, competence approach, process approach, mentoring



В современном российском обществе работа с кадровым резервом в органах исполнительной власти носит систематический характер. Стремительное развитие технологий, совершенствование новых рычагов и появление всевозможных инструментов способствовали тому, что кадровая политика вступила на новый уровень. Возросли требования к уровню образования и квалификационному уровню государственных и муниципальных служащих. Появилась возможность отбирать и формировать высоко результативный и эффективный кадровый резерв, который должен внести реальные изменения и улучшить результаты работы государственных структур и корпораций.

В настоящее время отмечается рост интереса к кадровой политике. Это можно объяснить обострением конкурентной борьбы за ценные и квалифицированные кадры. Особенно остро стоит данная проблема в органах исполнительной власти. Кадровая политика государства представляет собой сформированную и слаженную систему, задачей которой является организация и результативное использование кадрового потенциала в органах исполнительной власти. Политика подготовки кадров нацелена на формирование государственного управления с участием профессионалов, интеллектуалов, которые действуют в рамках правовой системы страны.

Формирование кадрового резерва является важнейшей составной частью механизма реализации государственной кадровой политики. Эффективное решение данного вопроса является фундаментальной основой социально-экономического развития нашего государства.

Существенный вклад в развитие организационно-педагогических основ российской кадровой политики внесли научные исследования таких ученых, как Бреусова Е.А. [3], Горностаева Д.Е. [1], Карпенко Г.Е. [2], Якимов А.А. [5], Эскиев М.А. [4].

В качестве основных организационно-педагогических направлений подготовки кадрового резерва органов исполнительной власти следует выделить компетентностный подход, процессный подход, наставничество.

Новым словом в вопросе кадрового развития является компетентностный подход. В вопросах кадрового развития *компетентностный подход* позволяет структурировать реальные и потенциальные качества служащих в связи с выполняемыми ими профессиональными обязанностями. Цель данного подхода – диагностика и развитие компетенций, необходимых для успешной профессиональной деятельности по решению поставленных задач.

Среди основных принципов компетентностного подхода отметим следующие:

Ориентация на компетенции

Основной принцип компетентностного подхода заключается в том, что организация определяет не только требования к знаниям и навыкам сотрудников, но и к их компетенциям. Компетенции включают в себя знания, навыки, умения, поведенческие качества и другие аспекты, которые помогают сотрудникам эффективно выполнять свою работу.

Индивидуальный подход

Компетентностный подход предполагает индивидуальный подход к каждому сотруднику. Организация анализирует компетенции каждого сотрудника и разрабатывает индивидуальные планы обучения и развития, чтобы помочь ему достичь своего потенциала и справиться с требованиями своей должности.

Целостность и системность

Компетенции сотрудников должны быть связаны с целями и стратегией организации. Организация определяет необходимые компетенции для достижения своих целей и разрабатывает систему, которая позволяет оценивать и развивать эти компетенции у сотрудников.

Непрерывное обучение и развитие



Обучение и развитие сотрудников должны быть непрерывными процессами. Организация предоставляет сотрудникам возможности для обучения, тренингов, менторства и других форм развития, чтобы они могли постоянно совершенствоваться и развивать свои компетенции.

Оценка и обратная связь

Компетентностный подход предполагает систематическую оценку компетенций сотрудников и предоставление им обратной связи. Организация проводит оценку компетенций сотрудников на основе конкретных критериев и дает им обратную связь о том, как они могут улучшить свои компетенции и достичь лучших результатов.

Эти принципы компетентностного подхода помогают организации эффективно управлять персоналом, развивать его потенциал и достигать поставленных целей.

Перед органами исполнительной власти ставятся существенные задачи. Благодаря определённым компетенциям – знаниям, навыкам, учёту личных качеств, правильному поведению – сотрудник добивается намеченных целей и успешно решает поставленные задачи.

Важную роль в подготовке кадрового резерва органов исполнительной власти играет *процессный подход*. Благодаря его использованию осуществляется комплексное управление кадрами. Основами этого подхода являются комплектование штатных единиц и развитие персонала, а также ведётся составление и внедрение административных регламентов в органах исполнительной власти. Структура процессного подхода имеет отличие от устоявшегося функционала государственного управления. В рамках процессного управления работа кадрового резерва органов исполнительной власти характеризуется как взаимодействие связанных между собой процессов. Главным из составляющих данного процесса является интерес руководящего звена, обмен знаниями и практиками.

Основополагающими принципами процессного подхода в управлении кадровыми резервами являются:

Клиентоориентированность

Главным принципом процессного подхода является клиентоориентированность. Главная цель – это удовлетворить потребность клиента. Все концентрируется на том, что клиент является главным активом и все действия необходимо направить на его удовлетворенность.

Единство и комплексность

Процессный подход подразумевает единство системы, которая состоит из комплекса процессов. Главное, что все этапы должны быть связаны между собой для осуществления поставленных задач. Необходимо учитывать, что трансформация какого-либо процесса влечет за собой изменения других.

Усовершенствование

Процессный подход направлен на усовершенствование процессов. Для успешной и качественной работы необходимо на постоянной основе проводить анализ всех процессов, осуществлять сбор данных, взаимодействовать с коллегами.

Руководство

Под качественным руководством подразумевается организация, план, координация и контроль деятельности. Необходимо использовать всю базу ресурсов для решения поставленных задач организацией.

Лидерство

Предполагается активное участие руководящего звена в управленческом процессе. Руководитель выступает лидером организации, ставит задачи и цели, определяет вектор развития, отвечает за принятие и контроль решений.

Все вышеперечисленное является главными аспектом процессного подхода. Благодаря данным принципам в управлении кадровым резервом достигаются поставленные



задачи и цели, повышается и улучшается уровень работы. Процессный подход обеспечивает системную и целенаправленную работу органов исполнительной власти.

Уделяя особое внимание формированию резерва кадров, следует учитывать преемственность поколений. Взаимодействие молодых сотрудников с более опытными *наставниками*, возможность перенимать их опыт. Внедряя наставничество при формировании кадрового потенциала органы исполнительной власти осуществляют подготовку профессиональных кадров, готовых к качественному выполнению должностных обязанностей.

Главной целью кадрового резерва в органах исполнительной власти является формирование базы кадров, которая гарантирует эффективную деятельность и развитие органов исполнительной власти. В регионах существует собственная система формирования кадров в органах власти, примером которой является создание молодежных управленческих резервов.

В результате проведенного теоретического анализа можно сделать вывод о том, что подготовка резерва кадров в работах отечественных исследователей рассматривается как специализированная и целенаправленная система по формированию, развитию и совершенствованию управленческой компетентности. Основные организационно-педагогические направления подготовки кадрового резерва – компетентностный подход, процессный подход, наставничество – обеспечивают целостность этой системы.

Библиография:

1. Горностаева Д. Е., Бреусова Е. А. Концептуальные основы и проблемы кадровой политики на государственной и муниципальной службе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 2. – С. 195–200.
2. Карпенко Ю.В. Кадровый потенциал организации как ресурс ее инновационного развития // Human Progress. 2022. Том 9, Вып. 1. С. 25.
3. Скоробогатова Е. А., Бреусова Е. А. Государственная кадровая политика: сущность и основные проблемы // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 2. – С. 217–221.
4. Эскиев М.А. Управление карьерой персонала как одно из направлений кадрового планирования государственной службы// Вопросы экономики и управления. — 2016. — № 5 (7). — С. 179-182.
5. Якимов М.А. Личностные ресурсы управленческого работника: материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции «Кулагинские чтения» 27-28 ноября 2008 г. В 5 ч. Ч. 5 / М.А. Якимов. - Чита: ЧитГУ, 2008. - С. 241-248.

УДК: 373.2.

<https://orcid.org/0000-0002-5779-445X>

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Панчева Марина

воспитатель-преподаватель

УРО «Dostluk»

с. Чишмикиой, Вулканештский р-н, РМ

e-mail: marina.kara.2011@mail.ru

orcid id: 0000-0002-5779-445X

Annotation. The article focuses on the depth of the impact of innovative technologies on the development of the educational process in kindergarten. Disclosed principal of innovative



technologies, it investigates the level and direction of their influence on the development of the children's garden.

Keywords: educational process, technologies, educational technologies, innovative technologies.

Любая инновация представляет собой не что иное, как создание и последующее внедрение принципиально нового компонента, вследствие чего происходят качественные изменения. Технология, в свою очередь, является общим понятием различных приемов, которые применяются в том или ином деле, ремесле или искусстве. Таким образом, инновационные технологии в УРО направлены на создание современных компонентов и приемов, основной целью которых является модернизация образовательного процесса. Глобальные изменения, имеющие место в социокультурном пространстве в эпоху постмодернизма, определяют и вектор развития современного образования. Как отмечает Яниогло М.А., «Сфера образования находится в постоянной динамике, реагируя на изменения в обществе, она сама влияет на состояние социума, предопределяя его потребности. Основное противоречие современной системы образования — это противоречие между быстрыми темпами приращения знаний в современном мире и ограниченными возможностями их усвоения человеком» [6, с. 510].

Специалисты и ученые утверждают, что инновационные технологии в УРО внедрять не только можно, но и нужно. Однако следует учитывать, что к педагогическим технологиям, применяемым в образовательном процессе детей дошкольного возраста, предъявляется ряд строгих требований. К ним относятся:

Концептуальность, предполагающая, что воспитательный процесс должен основываться на определенной научной концепции.

Управляемость – требование, под которым подразумевается, что педагогическому коллективу должна быть обеспечена возможность ставить перед собой определенные цели, планировать процесс обучения, по ходу работы корректировать те или иные моменты [6].

Современные образовательные технологии в УРО в обязательном порядке должны соответствовать всем вышеперечисленным пунктам.

Выделяется несколько видов технологий:

На сегодняшний день в учреждении раннего образования очень хорошо используются такие инновационные технологии как:

здоровьесберегающие технологии;

технологии, относящимся к проектной деятельности;

технологии, используемые в проектной деятельности;

информационно-коммуникационным технологиям;

технологиям, ориентированным на каждую отдельную личность (*личностно-ориентированные*);

так называемым игровым технологиям.

Цель здоровьесберегающих технологий, по утверждению ученых, обеспечить высокий уровень реального здоровья наших воспитанников детского сада, воспитание валеологической культуры, т.е. осознанного отношения ребенка к здоровью и жизни человека, знаний о здоровье и умений оберегать, поддерживать и сохранять его, валеологической компетентности, позволяющей дошкольнику самостоятельно и эффективно решать задачи здорового образа жизни и безопасного поведения, задачи, связанные с оказанием элементарной медицинской, психологической самопомощи и помощи [1; 5].

Формы организации здоровьесберегающей технологии в нашем детском саду УРО «Dostluk» проводятся следующим образом:

-физкультурные занятия

-самостоятельная деятельность детей

-подвижные игры



- утренняя гимнастика (*традиционная, дыхательная, звуковая*)
- двигательно-оздоровительные физкультурминутки
- физические упражнения после дневного сна
- физические упражнения в сочетании с закаливающими процедурами
- физкультурные прогулки (*в парк*)
- физкультурные досуги
- спортивные праздники:

1. Технологии сохранения и стимулирования здоровья

Так же во время занятий проводятся динамические паузы – 2-5 мин., по мере утомляемости детей. Так рекомендуемые для всех детей в качестве профилактики утомления можно включать в себя элементы гимнастики для глаз, дыхательной гимнастики и других в зависимости от вида занятия.

Подвижные и спортивные игры – как часть физкультурного занятия, на прогулке, в групповой комнате - малой, средней и высокой степени подвижности ежедневно для всех возрастных групп. Игры подбираются в соответствии с возрастом ребенка, местом и временем ее проведения. В детском саду мы используем лишь элементы спортивных игр [2; 3].

Релаксация – в любом подходящем помещении, в зависимости от состояния детей и целей, педагог определяет интенсивность технологии. Для всех возрастных групп. Можно использовать спокойную классическую музыку (Чайковский, Рахманинов, звуки природы).

Гимнастика пальчиковая – с младшего возраста индивидуально либо с подгруппой ежедневно. Ермакова С.О. рекомендует данную технологию для всех детей, особенно с речевыми проблемами. Проводится в любой удобный отрезок времени (*в любое удобное время*) [2].

Гимнастика для глаз – ежедневно по 3-5 мин. в любое свободное время в зависимости от интенсивности зрительной нагрузки с младшего возраста. Рекомендуется использовать наглядный материал, показ педагога.

Гимнастика дыхательная – в различных формах физкультурно-оздоровительной работы. Обеспечить проветривание помещения, педагогу дать детям инструкции об обязательной гигиене полости носа перед проведением процедуры.

Динамическая гимнастика (*бодрящая*) – ежедневно после дневного сна, 5-10 мин.

Гимнастика корригирующая – в различных формах физкультурно-оздоровительной работы. Форма проведения зависит от поставленной задачи и контингента детей.

Гимнастика ортопедическая – в различных формах физкультурно-оздоровительной работы. Рекомендуется детям с плоскостопием и в качестве профилактики болезней опорного свода стопы.

2. Технологии обучения здоровому образу жизни

В детском саду проводятся физкультурное занятие – 2-3 раза в неделю в спортивном зале. Ранний возраст - в групповой комнате, 10 мин. Младший возраст – 15-20 мин., средний возраст – 20-25 мин., старший возраст – 25-30 мин и подготовительный 30-35 мин. Перед занятием хорошо проветривается физкультурное помещение [4].

В утренние часы проводится точечный самомассаж и проводится строго по специальной методике. Рекомендуется детям с частыми простудными заболеваниями и болезнями органов дыхания. Используется наглядный материал (*специальные модули*).

3. Так же в учреждении раннего образования (УРО) используются-коррекционные технологии.

Технологии музыкального воздействия и сказкотерапия очень важны в физкультурно-оздоровительной работе и психологической терапии. Рекомендуется проводить занятия 2-4 раза в месяц, чтобы достичь поставленных целей. Музыка помогает снять напряжение, повысить эмоциональный настрой и улучшить общее самочувствие. Сказкотерапия также показала свою эффективность и может использоваться как инструмент развития и



психологической поддержки. Главное, чтобы занятия проводились квалифицированными специалистами и были адаптированы к потребностям каждой группы. [6].

Технологии воздействия цветом – как специальное занятие 2-4 раза в месяц проводится в зависимости от поставленных задач. Правильно подобранные цвета интерьера в нашей группе снимают напряжение и повышают эмоциональный настрой ребенка.

Используемые в комплексе здоровьесберегающие технологии в итоге формируют у ребенка стойкую мотивацию на здоровый образ жизни.

Закаливание - важное звено в системе физического воспитания детей [1]. Оно обеспечивает тренировку защитных сил организма, повышение его устойчивости к воздействию постоянно изменяющихся условий внешней среды. Закаливание дает оздоровительный эффект только при условии его грамотного осуществления и обязательного соблюдения следующих принципов [1; 5]:

- проведение занятий в учреждении раннего образования систематически на фоне оптимального теплового состояния детей, на фоне их положительного эмоционального настроения;
- организация воспитательных занятий с учетом индивидуальных, возрастных особенностей детей, состояния здоровья, уровня закаленности;
- учет силы воздействия и длительности закаливающих процедур, которые повышаются/увеличивается постепенно.

В следствии чего, любая закаливающая процедура дает положительный результат только в комплексе закаливающих мероприятий, проводимых в повседневной жизни УРО.

Проектная деятельность в детском саду.

Проектная деятельность – это дидактическое средство активизации познавательного и творческого развития ребенка и одновременно формирование личностных качеств ребенка. Знания, приобретаемые детьми в ходе реализации проекта, становятся достоянием их личного опыта. Экспериментируя, ребенок ищет ответ на вопрос и тем самым, развивает творческие способности, коммуникативные навыки. Используя на занятиях проект, как форму совместной развивающей деятельности детей и взрослых, педагоги организуют воспитательно-образовательную деятельность интересно, творчески, продуктивно.

Использование ИКТ (*информационно-компьютерных технологий*)

Как известно, что 21 век это век информационно-компьютерных технологии. ИКТ техногоя активно используются как в воспитательно-образовательной, так и в методической работе дошкольного образовательного учреждения. Использование инновационных технологии на занятиях педагогам позволяют интегрировать аудиовизуальную информацию, представленную в различной форме (видеофильм, анимация, слайды, музыка, активизируют внимание детей благодаря возможности демонстрации явлений и объектов в динамике.

Наши педагоги учреждения раннего образования (УРО) являются активными пользователям интернета ведь компьютер помогает получить дополнительную информацию, которой нет в печатном виде, а также разнообразить иллюстративный материал при подборе наглядного материала к занятиям.

1. По сравнению с традиционными формами обучения дошкольников компьютер обладает рядом преимуществ;
2. Предъявления информации на экране компьютера в игровой форме вызывает у детей огромный интерес;
3. Несет в себе новый тип информации, понятный дошкольникам;
4. Движение, звук, мультипликация надолго привлекает внимание;
5. Проблемные задачи, поощрение ребенка при их правильном решении самим компьютером являются стимулом познавательной активности детей;
6. Предоставляет возможность индивидуализации обучения;
7. Ребенок сам регулирует темп и количество решаемых игровых обучающих задач;



8. В процессе своей деятельности за компьютером дошкольник приобретает уверенность в себе, в том, что он многое может;

9. Позволяет моделировать такие жизненные ситуации, которые нельзя увидеть в повседневной жизни, неожиданные и необычные эффекты;

10. Компьютер привлекателен для детей, как любая другая новая игрушка компьютер очень «терпелив», никогда не ругает ребенка за ошибки, а ждет, пока он сам исправит их.

Познавательная-исследовательская деятельность

Развитие познавательных интересов дошкольников является одной из актуальных проблем педагогики, призванной воспитать личность, способную к саморазвитию и самосовершенствованию. Именно экспериментирование является ведущим видом деятельности, как в младшем, так и в старшем дошкольном возрасте, о чем неоднократно говорил Л.С. Выготский.

В ходе экспериментирования ребенок познает объект. В практической деятельности осуществляет и выполняет познавательную, ориентировочно-исследовательскую функцию, создавая условия, в которых раскрывается содержание данного объекта.

Например, в ходе реализации образовательного проекта «Осень» при знакомстве с овощами детей младшей группы воспитатель проводит с детьми опыт «тонет, не тонет»: картошка, лук, помидор. В ходе этого опыта дети узнали, что картошка тонет, а помидор и лук плавают. «Что я слышу — забываю. Что я вижу — я помню. Что я делаю — я понимаю», так сказал еще много веков назад Конфуций.

В наиболее полном, развернутом виде исследовательское обучение предполагает следующее:

-ребенок выделяет и ставит проблему, которую необходимо разрешить; предлагает возможные решения;

-проверяет эти возможные решения, исходя из данных;

-делает выводы в соответствии с результатами проверки;

-применяет выводы к новым данным;

-делает обобщения.

Таким образом, все вышеизложенные технологии в первую очередь направлены на повышение качества образования. Однако само понятие «качество образовательного процесса» характеризуется по-разному с точки зрения каждого его участника:

Для детей – это обучение в интересной для них игровой форме.

Для родителей – это эффективное обучение детей, т.е. обучение по программам, хорошо готовящим детей к школе:

- обучение без утомления;
- сохранение здоровья детей как психического, так и физического;
- успешность обучения;
- поддержание желания учиться;
- обеспечение возможности поступления в престижную школу;
- обучение престижным предметам (*иностраный язык, хореография*).

Для воспитателей – это прежде всего положительная оценка их успешности руководителями УРО и родителями:

- успешное выполнение ими всех учебных программ;
- оптимальный подбор методов и приемов работы с детьми;
- поддержание интереса детей к учебному процессу;
- успешное развитие детей в процессе их обучения;
- сохранение психического и физического здоровья детей;
- рациональное использование учебного времени детей и рабочего времени воспитателя;
- обеспеченность педагогического процесса всеми необходимыми пособиями и оборудованием.



Современные педагогические технологии, такие как обучение в сотрудничестве, проектная методика, интерактивное взаимодействие, использование новых информационных технологий помогают реализовать личностно-ориентированный подход к детям, обеспечивая индивидуализацию и дифференциацию педагогического процесса с учетом их способностей и уровня развития. Сегодня в центре внимания - ребенок, его личность, неповторимый внутренний мир. Поэтому основная цель современного педагога – выбрать методы и формы организации воспитательно-образовательного процесса, которые оптимально соответствуют поставленной цели развития личности.

Библиография:

1. Гаврючина Л. В. Здоровьесберегающие технологии в ДОУ, 2010 г.
2. Ермакова С.О. Пальчиковые игры для детей. Изд. Рипол-Классик. 2011г.
3. Картушина М.Ю. Забавы для малышей. Москва. Изд. Творческий цент, 2007г.
4. Харченко Т. Е. Утренняя гимнастика в детском саду. Упражнения для детей 2-3 лет. – Издательство Мозаика – Синтез. 2009 г.
5. Яковлева Т. С. Здоровьесберегающие технологии воспитания в ДОУ. 2006 г.
6. Яниогло М.А. Современные педагогические технологии как объективная потребность в подготовке конкурентоспособного специалиста. В: Збірник матеріалів II Всеукраїнської науково-практичної конференції «Від творчого педагога до творчої дитини: гармонія партнерської взаємодії педагога з дитиною» Київ: Міленіум, 2018. сс. 384-387.

УДК 378.1

<https://orcid.org/0000-0003-3366-3073>

ФОРМИРОВАНИЕ СОЦИАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ: ФОРМЫ И ВИДЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ЗАНЯТИЯХ

Рамазанова Назгуль

магистр педагогических наук, преподаватель-эксперт
НАО Павлодарский педагогический университет им. Э.Марғұлан
г. Павлодар, Республика Казахстан
e-mail: ramazanova82.82@mail.ru
orcid id: 0000-0003-3366-3073

Abstract. The article reveals the importance of social and personal competence in the basic model of a primary school teacher. The ways of its formation in the classroom at the university through the use of various forms and activities of students are shown.

Keywords: social and personal competence, primary school teacher, educational activities, forms of student activity.

Основными требованиями казахстанского образования сегодня является не только наличие у выпускников вуза высокого уровня знаний, умений, навыков в предметной области, но и определенного уровня социально-личностного развития, являющегося базой и главным ресурсом профессиональной компетентности учителя начальных классов.

Поэтому в рамках реализации компетентного подхода в образовании педагоги образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения» НАО «Павлодарский педагогический университет им. Э. Марғұлан» вовлекают студентов в такие формы и виды деятельности на занятиях, которые позволяют формировать у них социально-личностные компетенции.



Социально-личностная компетенция – это способность учителя начальных классов успешно взаимодействовать с учащимися, их родителями, администрацией школы, педагогическим коллективом и другими заинтересованными субъектами педагогического процесса и приспосабливаться к различным социальным ситуациям. Она включает набор ключевых навыков, знаний и умений, которые позволяют педагогу эффективно коммуницировать, сотрудничать, проявлять эмоциональную эмпатию, планировать, конструировать и осуществлять педагогический процесс.

В результате изучения и систематизации имеющейся научно-методической литературы по теме исследования (Зимняя И.А., Эриксон Э., Адлер А., Гоулман Д. и др.) нами получены следующие выводы:

1. Социально-личностные компетенции обеспечивают адаптацию человека в профессиональном и социальном плане.

2. Социально-личностные компетенции складываются из составляющих: знания, ценности, мотивация, личностные качества [1, 2, 3, 4].

На наш взгляд, модель учителя начальных классов будут составлять модули:

1. Ценностно-смысловой, который определяет качества, свойства человека как личности, обеспечивающий комфортную коммуникацию, адекватно определенной ситуации; но с опорой на знания, культуру, жизненные ценности и ориентиры; мотивация постоянного пополнения знаний, физического, духовного, психологического самосовершенствования.

2. Социальный, обеспечивающий взаимодействие профессионала с окружающими людьми – учащимися, родителями, коллегами, администрацией, социальными партнерами и др. Данный модуль включает такие составляющие как умения сотрудничать, проявлять уважение к любому человеку независимо от национальности, языка, социального статуса и прочего; умения мобильно решать возникающие в процессе общения конфликты; выстраивать диалог с субъектами педагогического процесса в начальной школе на основе соблюдения педагогического этикета, культуры.

3. Деятельностный, регулирующий умения выстраивать учебно-воспитательный процесс в начальной школе, организовывать не только познавательный процесс младших школьников, но и определять, конструировать и осуществлять решения разнообразных ситуаций, возникающих в сфере начального образования; умения видеть не только традиционные способы решения, но и нестандартные.

Таким образом, для того, чтобы будущий учитель начальных классов был компетентен в области начального образования в процессе обучения в педагогическом вузе необходимо организовать работу по формированию у обучающихся:

1. Знаний, умений, навыков.

2. Правильного, адекватного поведения, в котором проявляется компетенция.

3. Готовности проявлять социально-личностную компетенцию, сопровождаемая мотивацией, отношением к профессии, устойчивой эмоционально-волевой сферой будущего педагога.

Студент педагогического вуза в процессе обучения включается в разные виды деятельности: учебная, воспитательная, исследовательская, самостоятельная и др. Большую часть времени обучающийся проводит в изучении учебных дисциплин, поэтому синтез используемых форм и видов деятельности способствует формированию социально-личностной компетенции.

Цель исследования: проанализировать эффективные формы и виды активной деятельности на учебных занятиях студентов образовательной программы «Педагогика и методика начального обучения», направленные на формирование у них социально-личностной компетенции.

Изучение учебной дисциплины «Основы социально-личностной компетенции учителя начальных классов» позволяет достигнуть цель - формирование у обучающихся образовательной программы 6В01310 «Педагогика и методика начального обучения»



социально-личностной компетенции для успешного решения текущих задач, проблем, трудностей, с которыми встретится будущий учитель начальных классов в дальнейшей профессиональной деятельности.

Представим в таблице 1 наполнение учебных занятий при формировании социально-личностной компетенции студентов.

Таблица 1. Содержание работы по формированию социально-личностной компетенции у обучающихся

Подходы и методы преподавания	Учебные задания	Методы контроля и оценки	Результат образования
- Активность обучения; - Практико-ориентированное обучение; - Критическое и аналитическое восприятие информации студентами; - Укрепление самодисциплины обучающихся в вопросах обучения; - Свобода обучающихся в выборе заданий; - Рефлексивный подход к процессу обучения как со стороны преподавателя, так и студента	- Создание моделей; - Составление интеллект-карт; - Ролевые игры; - Мини-исследования; - Написание эссе; - Запись подкаста;	- Самооценка; - Взаимная оценка в парах или малых группах; - Оценка преподавателя.	- Знания, - умения, - навыки, - социально-личностная компетенция

Рассмотрим некоторые формы и виды деятельности, используемые нами в работе с будущими учителями начальных классов:

1. Выступления студентов с презентациями по отдельным вопросам изучаемой темы. Это способствует формированию умений работать с информацией самостоятельно, осуществлять отбор содержания изучаемого вопроса, что в свою очередь, приведет к привычке постоянного профессионального поиска и роста.

2. Написание проектов. Темы проектов выбираются студентом самостоятельно, выполняются в течение продолжительного времени (не менее 2 недель) и позволяют вовлечь обучающихся в активную поисковую работу.

3. Семинары по определенной теме, во время которых студенты могут проявить лидерство, умение управлять аудиторией, убедить в своей позиции.

4. Выполнение работ в специальной рабочей тетради способствует самооценке студентом собственных достижений в процессе профессиональной подготовки и стимулирует на изучение новых знаний.

5. Организация конкурсов, педагогических вечеров, квестов, деловых игр по отдельным разделам изучаемого курса.

6. Цифровое портфолио, ведение дневника самонаблюдения.

Данные виды работ создают благоприятную основу для формирования у студентов

Опыт работы по изучению применяемых нами занятий был рассмотрен на заседаниях методического совета и комитета по академической работе Высшей школы педагогики для распространения предлагаемых форм занятий для комплексного формирования социально-личностной компетенций будущих педагогов начальной школы.

Таким образом, целью каждой учебной дисциплины в курсе подготовки бакалавра начального образования является не только формирование базы дидактических, методических знаний по методике преподавания предмета начальной школы, но и достижение в идеальном



варианте каждым обучающимся среднего или высокого уровня социально-личностной компетенции.

Для оценки социально-личностной компетенции в период обучения можно использовать следующие подходы:

1. Использование шкалы самооценки в дневниках наблюдений для оценки студентом основных компонентов социально-личностной компетенции – эмпатии, коммуникативных навыков и др.

2. Организация обратной связи – получение устных, письменных отзывов от сокурсников, менторов в период прохождения профессиональных практик, куратора, преподавателей по другим дисциплинам.

3. Осуществление наблюдения за своим поведением и поведением других студентов группы в различных социальных ситуациях. Периодически обязательно необходим анализ вербальных и невербальных средств коммуникации.

Социально-личностная компетенция является важным показателем успеха в профессиональной среде, обеспечивает формирование благополучных социальных отношений со всеми субъектами педагогического процесса в начальной школе, позволяет эффективно работать в педагогическом, ученическом, родительском коллективах, достигать целей образования. Включает умение адаптироваться и приспосабливаться к изменениям, происходящим в сфере образования, умения контролировать и регулировать эмоциональную сферу и адаптировать их под социальные потребности.

Библиография:

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. - М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
2. Эриксон, Э.Х. Идентичность и цикл жизни. - СПб: Питер, 2023. – 208 с
3. Альфред, А. Понять природу человека. — СПб.: Академический проект, 1997. - 256 с.
4. Гоулман, Д. Социальный интеллект. Новая наука о человеческих отношениях. – М.: Corpus, 2006. – 644 с.

УДК 37.091.14:811.512.165

<https://orcid.org/0009-0005-1573-2997>

ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ГАГАУЗСКОГО ЯЗЫКА И ЛИТЕРАТУРЫ В КОНТЕКСТЕ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИДЕЙ С.И. ГЕССЕНА

Янчогло Евгения

преподаватель гагаузского языка и литературы

I дид. степень

ПУ ТЛ им. Дм. Карачобана

преподаватель

Комратский государственный университет, мун. Комрат, РМ

e-mail: evgeniya_yanchoglo@mail.ru

orcid id: 0009-0005-1573-2997

Abstract. This article deals with S.I. Hessen's key philosophical and pedagogical ideas and the problem of enhancing Gagauz language teachers' professional competence. The author examines the philosophical background of a scholar and highlights the key issues in training Gagauz language teachers, whose education is a reflection of national values. The research in this area will contribute



to the successful application of traditional socio-normative culture of the Gagauz to improve the effectiveness of modern education, including the teaching of the Gagauz language as a minority one.

Keywords: philosophical and pedagogical ideas, national education, cultural values, minority languages, socio-cultural aspects.

Ключевые философско-педагогические идеи С.И. Гессена представляют теоретико-методологическую ценность для разработки стратегий преподавания и сохранения гагаузского языка в контексте изменяющейся социокультурной среды. Профессиональная компетентность преподавателей является ключевым аспектом в обеспечении эффективного обучения гагаузскому языку и включает в себя как знание самого языка, так и умение адаптировать методики преподавания к современным требованиям. Эта проблема особенно актуальна в связи с сохранением и развитием языка и культуры гагаузского народа при рассмотрении гагаузского языка как миноритарного.

Современная Гагаузия сталкивается с различными вызовами, такими как глобализация, технологические изменения и изменения в социокультурной среде. Поэтому важно изучать и адаптировать философско-педагогические идеи к изменяющимся реалиям для эффективного сохранения и развития гагаузского языка и культуры. Исследования в этой области могут пролить свет на то, какие подходы к образованию и преподаванию языка будут наиболее эффективными в условиях современной социокультурной динамики, а также, какие инновационные методики можно применить для повышения уровня профессиональной компетентности преподавателей гагаузского языка.

Философско-педагогические идеи С.И. Гессена были сформулированы в его основополагающей работе «Основы педагогики. Введение в прикладную философию». В этом труде автор впервые в русской педагогике поставил философию в центр педагогической науки. Он рассматривал педагогику как прикладную философию, «...то есть наукой, основанной на знании основ бытия» [1, с. 5], которая призвана решать задачи воспитания человека в соответствии с идеалами культуры. Монография «Основы педагогики. Введение в прикладную философию», опубликованная в Берлине в 1923 году, была переведена на многие языки и принесла ему международное признание как главного автора «педагогики культуры».

В данной монографии С.И. Гессен рассмотрел значимость роли педагогики и образования в формировании культурной личности. «Образование есть не что иное, как культура индивида. И если по отношению к народу культура есть совокупность неисчерпаемых целей-заданий, то и по отношению к индивиду образование есть неисчерпаемое задание» [1, с. 35]. В тезисе «образование как культура индивида» автор утверждает неразрывную связь образования и культуры. Культура – это совокупность знаний, ценностей, норм и традиций, которые определяют жизнь общества. Образование – это процесс, который помогает человеку усвоить эти знания, ценности и нормы, то есть стать частью культуры. С.И. Гессен подчеркивает, что культура и образование имеют «неисчерпаемые цели-задания». Это означает, что они постоянно развиваются, меняются, и всегда есть новые знания, которые нужно освоить, новые ценности, которые нужно постичь. Из неисчерпаемости целей образования следует, что оно не может быть завершено. Образование – это не просто этап жизни, который человек проходит однажды и навсегда. Это непрерывный процесс, который длится всю жизнь. Образование помогает человеку развить свой интеллект, вкус, творческие способности, стать личностью. Как и культура, образование не имеет конечной цели. Человек всегда может учиться чему-то новому, совершенствовать свои знания и навыки. Образование – это путь к саморазвитию и самосовершенствованию.

Таким образом, по С.И. Гессену, образование и культура взаимосвязаны и олицетворяют собой постоянный процесс роста и развития как на уровне индивида, так и на уровне общества в целом.

Отметим также, что С.И. Гессен обращал особое внимание на цели образования. «Цели образования — культурные ценности, к которым в процессе образования должен быть



приобщен человек» [1, с. 36]. В данном контексте цели образования представляют собой культурные ценности. С.И. Гессен считал, что в процессе образования человек должен быть приобщен к культурным ценностям, которые могут включать в себя знание и понимание истории, искусства, литературы, этики и т.д. Он подчеркивал, что такое приобщение должно происходить в ходе образовательного процесса. Современные исследования также подтверждают важность его аксиологической основы [4; 5].

Таким образом, идеи С.И. Гессена указывают на важность того, что образование не только передавало знания и навыки, но и внедряло человека в культурное наследие и ценности, что, по его мнению, является одной из ключевых целей образования.

С.И. Гессен в своих исследованиях уделял значительное внимание проблемам национального образования, чему посвящена тринадцатая глава «Проблема национального образования» его работы. Автор затрагивает эту проблему во второй главе монографии «Дисциплина, свобода, личность. Цель нравственного образования», вводя понятие «коллективная личность», которое включает в себя нацию и различные формы объединений этноса. С.И. Гессен пишет: «как не всякий темперамент отчеканивается в личность, так и не всякое племя выковывается в нацию. Подобно тому, как личность создается через работу над сверхличными целями, так и племя становится нацией лишь через работу над сверхнациональными заданиями» [1, с. 77].

Чтобы понять тезис С.И. Гессена о темпераменте, личности, племени и нации, можно обратить внимание на следующие ключевые идеи. С.И. Гессен утверждает, что не каждый темперамент (индивидуальная натура, характер) отображается в форме личности. Это может указывать на то, что индивидуальные черты и качества не всегда проявляются в полноценной личности. Требуется особый процесс или работа над собой для формирования личности.

Не всякое племя (группа людей с общими культурными, этническими и социальными характеристиками) автоматически становится нацией. Здесь под нацией можно понимать более сложное и обширное сообщество, чем просто группа людей одного племени. Другими словами, «нация тем более нация, чем больший вклад внесла она усилиями своих сынов в сокровищницу человеческой культуры. Английская нация — это то, что создано строителями Вестминстерского аббатства, Шекспиром, Ньютоном, судьями и политическими деятелями, мореплавателями, предпринимателями и рабочими Англии» [1, с.77].

Автор конкретизирует, какие именно усилия делают нации для обогащения человеческой культуры. Здесь приведены примеры великих личностей и творений (Шекспир, Ньютон и др.), которые внесли свой вклад в формирование культурного богатства.

С.И. Гессен определяет нацию не только через абстрактные идеи, но и через конкретные вклады в человеческую культуру. Нация, по его мнению, становится более значимой, чем больше усилий ее представители вносят в обогащение человеческого культурного наследия.

В главе «Проблема национального образования» С.И. Гессен прослеживает идею о том, что образование является отражением национальных ценностей, и каждая нация имеет свой уникальный подход к формированию личности и образованию своих граждан.

Применительно к гагаузскому этносу осознание этих мыслей С.И. Гессена ставит задачу узнать характерную для гагаузов национальную систему традиционного образования, включая воспитание, и лежащую в ее основе национальную философию (она развивается вместе с обществом и культурой).

Традиционная культура гагаузов интенсивно изучается уже более ста лет. За это время накоплен значительный материал [3], в том числе и в отношении тех областей традиционной культуры, которые могут рассматриваться как эквивалент институтов, составляющих систему образования в современных обществах.

В первую очередь образовательные и воспитательные практики сосредотачиваются в сфере, которую принято обозначать как система соционормативной культуры.

Согласно принятому в науке определению, «в широком смысле институты соционормативной культуры представляют собой исторически сложившийся и обновляемый



комплекс формальных и неформальных правил поведения («грамматика жизни»), принципов, норм, установок, механизмов социального поощрения и контроля, призванных осуществлять регулятивную функцию по обретению сохранению и соблюдению ролей, статусов, рангов и всевозможных практик в разнообразных сферах деятельности» [2, с. 434].

Если пытаться выделить ключевой принцип соционормативной культуры гагаузов, то, пожалуй, следует признать, что это приверженность общественному мнению, стремление индивида четко следовать соционормативным предписаниям. Такой принцип находит свое выражение в идеологеме «Инсан маана булмасын» («Чтобы народ не осудил») [2, с. 437].

Именно этот принцип составляет и главную движущую силу той философии, которая лежит в традиционной «народной педагогике» гагаузского социума. Люди учатся потому, что не учиться — непрестижно, и осуждается общественным мнением. Это мощный социокультурный стимул, и опытный педагог, работающий с гагаузами, особенно со взрослыми, например, составляющими контингент курсов повышения квалификации, может и должен его использовать.

Если рассмотреть образование гагаузов с учетом другого ключевого принципа концепции С.И. Гессена, принципа принуждения в процессе воспитания, то можно говорить о высочайшей роли в гагаузской традиции соционормативного принуждения.

С.И. Гессен пишет, что «Воспитание не может не быть принудительным[...]. Принуждение есть факт жизни, созданный не людьми, а природой человека, рождающегося не свободным, вопреки слову Руссо, а рабом принуждения. Человек рождается рабом окружающей его действительности, и освобождение от власти бытия есть только задание жизни и, в частности, образования» [1, с. 61]. Образование, по мнению С.И. Гессена, играет ключевую роль в освобождении человека от «рабства бытия». Образование должно учить человека не просто подчиняться принуждению, но и понимать его, а также использовать его для достижения своих целей. Принуждение может быть и инструментом, который помогает человеку развиваться и становиться свободным. При правильном использовании принуждение может помочь человеку преодолеть свои ограничения и стать хозяином своей жизни.

Научные исследования и практический опыт преподавания миноритарных языков показывают, что к основным мотивирующим факторам, способствующим изучению языка и культуры, относятся социокультурные аспекты, формирующие социокультурный компонент в профессиональной языковой подготовке педагога, который затем может транслировать его учащимся, также заинтересовав их историей и культурой народа.

Результаты исследования Г.Н. Мутаф показывают, что «социокультурный компонент формируется на основе шести социокультурных аспектов (лингвистического, лингводидактического, коммуникативно-плюрилингвального, межкультурного, лингвокультурного и этносоциокультурного), на основе которых формируются одноименные компетенции. Системный набор вышеуказанных компетенций формирует социокультурную компетентность будущего учителя гагаузского языка и литературы» [6, с. 83].

В рамках обновления профессиональных компетенций преподавателя миноритарного языка (гагаузского), помимо традиционных лингвистической и лингводидактической компетенций, можно говорить о расширении коммуникативной компетенции и, вслед за Г.Н. Мутаф, выделить плюрилингвальную и коммуникативно-плюрилингвальную, межкультурную, этнокультурную и лингвокультурную компетенции.

На наш взгляд, учет научных идей С.И. Гессена в этой области будет способствовать успешному использованию традиционной соционормативной культуры гагаузов для повышения эффективности современного образования, включая преподавание гагаузского языка как миноритарного.



Библиография:

1. Гессен С. И. (1995) Основы педагогики. Введение в прикладную философию. Москва: Школа-Пресс, 448с.
2. Губогло М. Н. (2012) Институты соционормативной культуры / Гагаузы в мире и мир гагаузов. Т. 2 (Мир гагаузов). Комрат-Кишинев, с. 434-485.
3. Губогло М. Н., Фейгина Е. В. и др. (2016) Гагаузы. Большая российская энциклопедия. Электронная версия (2016); <https://old.bigenc.ru/ethnology/text/3355288> Дата обращения: 22.12.2023
4. Касаткин П.И. Ценностный компонент в образовании: нужен ли он сегодня? // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Философия. 2017. – № 2(24). С. 42-50.
5. Махмутова Е. Н., Жакшылыков Б. А. Аксиологические основания обучения иностранному языку в вузе // Ананьевские чтения – 2022. 60 лет социальной психологии в СПбГУ: от истоков – к новым достижениям и инновациям: материалы международной научной конференции, Санкт-Петербург, 18–21 октября 2022 года. – Санкт-Петербург: ООО "Скифия-принт", 2022. – С. 543-544.
6. Мутаф Г. Н. Социокультурные аспекты профессиональной подготовки учителя гагаузского языка в Республике Молдова: дисс. канд. пед. наук, 13.00.08. Москва: МГИМО, 2020.–С. 196. https://open.mgimo.ru/bitstream/123456789/81/1/Mutaf_GN.pdf Дата обращения: 12.12.2023 145-294.



5.2. PSİHOLOGİYA /
5.2. PSİHOLOGIE /
5.2. PSYCHOLOGY /
5.2. ПСИХОЛОГИЯ

УДК 134(78)

<https://orcid.org/0000-0002-4373-7075>

**THE HEURISTIC POTENTIAL OF POST-TRAUMATIC GROWTH CONCEPTS IN
PSYCHO-CORRECTION WORK**

Svitlana Hanaba

Doctor of Philosophical Sciences, Professor
Professor of Pedagogics and social-economic disciplines department
National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine
named after Bohdan Khmelnytskyi
Ukraine
e-mail: sveta_ganaba@ukr.net
orcid id: 0000-0002-4373-7075

Abstract. Psychocorrective work is an important component in overcoming the consequences of a traumatic event. Its organization is based on an understanding of the nature and possibilities of the manifestation of psychological trauma. An extreme situation for a person can become traumatic for his psyche. Violations in the mental sphere lead to physiological imbalance and the development of a number of diseases in the somatic sphere. Psychological trauma occurs due to a lack of individual resources to overcome it. The results of psychotrauma can be both destructive and serve as crises in a person's personal development. In a critical existential situation, a person often finds support in sources of personal meaning. The desire and search for meaning is the driving force of a person, which determines his behavior and the uniqueness of his inner world. Growth occurs as a result of an extreme stressful event (traumatic) and not as a result of any other minor stress or natural developmental process. Using the possibilities of post-traumatic growth not only allows you to overcome destructive manifestations of the psyche, but also contributes to the expansion of the "horizons of world understanding", outlines development prospects and creates situations of life success.

Key words: psyche, trauma, person, post-traumatic growth, internal resources.

Psychocorrective work is an important component in overcoming the consequences of a traumatic event. Its organization is based on an understanding of the nature and possibilities of the manifestation of psychological trauma. Note that there is no clear explanation of this concept in the scientific discourse. In the research literature, there are often cases of terminological disorder. The reason is the differences in conceptual approaches and reasoning of representatives of various scientific areas. In general, the state of affairs reflects subjectivity in understanding the essence of concepts that "are characteristic in the study of all psychological directions of the subconscious level of psychic activity" [1, p.17]. Also, the reason for the lack of a clearly defined interpretation of this definition is its interdisciplinary nature. Peculiarities of human psychological trauma and ways to overcome it are the subject of scientific interests of researchers working in psychological, medical, cultural, sociological, philosophical fields.



Despite the semantic differences in the interpretation of the essence and content of the concept, it is fundamental to understand this definition as a set of external stimuli that affect a person pathogenically and painfully and as a result cause suffering and painful experiences. It is about the use of the term "psychological trauma" to describe the critical state of the human organism at the pathopsychological level of its existence caused by a number of external factors. In "metaphorical terms, psychological trauma is any "shock" of the psyche that affects the functioning of the personality and its further development" [1, p. 18].

In the field of psychology, this concept also operates with the terms: vital activity of the individual, self-regulation, which is interpreted "as a person's natural ability to self-heal using the internal resources of the body, the activation and bodily awareness of this ability helps to overcome a psychotraumatic situation" [1, p.17-18]. It is obvious that the analysis of various approaches and conceptual ideas in understanding this definition allows to determine the peculiarities of its occurrence and course and, accordingly, to develop effective diagnostic methods and corrective programs of rehabilitation and social work with the victims.

The concept of "psychological trauma" originated in psychoanalysis. Z. Freud's psychoanalytical theory of trauma regarded this phenomenon as a deep-rooted affect in the unconscious, which has a pathogenic effect on the human psyche and is the basis for a number of neurotic disorders. The source of trauma is not external events, but the peculiarities of the functioning of the human psyche. Mental trauma can be intrapsychic in nature. It is about the ability of the psyche to traumatize itself, producing certain experiences, memories, thoughts and affects. The researcher called this process the phenomenon of "obsessive repetition". In his opinion, victims of psychotrauma often suffer not so much from its intensity and the impact of traumatic factors, but from their own vulnerability, preparedness or unpreparedness of the psyche to perceive them. It is worth noting that psychotrauma does not always manifest itself in the form of a painful memory or a painful experience, so to speak, in its "pure form". It can become a catalyst for a number of physiological diseases and can cause a number of symptoms, such as: phobias, stuttering, obsessions, etc. [4].

So, an extreme situation for a person can become traumatic for his psyche. Violations in the mental sphere lead to physiological imbalance and the development of a number of diseases in the somatic sphere. Researchers interpret the concept of psychological trauma as a state of intense fear. It occurs when a person unexpectedly encounters an event that has a potential threat to his life and health. This power of fear exceeds the human ability to control and effectively respond to the situation [8]. Phenomenologically, such an event can be characterized by an extreme feeling of powerlessness, as well as the destruction of life beliefs and expectations. A person loses control over the situation and to some extent becomes a victim of circumstances and/or other people (offenders). The self-evidentness of life disappears for her. Instead, there is a desolation of the world, which is due to the destruction of thoughts about its benevolence and the leveling of the feeling of invulnerability and the ability to trust other people. A person's ideas about himself and the environment no longer correspond to the new realities of reality [8]. Psychological trauma occurs due to a lack of individual resources to overcome it.

The results of psychotrauma can be both destructive and serve as crises in a person's personal development. Note that at the end of the 20th century, there was a change in research paradigms. Scientists pay attention to positive and adaptive personality changes as a result of experiencing a psycho-traumatic event. Obviously, the understanding that suffering can have positive consequences for a person is not innovative. The ideas that suffering makes a person spiritually stronger and able to fill his life with new meanings are in many religious teachings. Philosophers of all historical eras expressed opinions about the necessity of spiritual and physical suffering in the development of human qualities. This idea is in the conceptual positions of humanistic (J. Kaplan, A. Maslow, R. May, V. Frankl) and existential (I. Yalom) approaches in psychology. In a critical existential situation, a person often finds support in sources of personal meaning. The desire and search for meaning is the driving force of a person, which determines his behavior and the uniqueness of his inner world.



Research on the positive impact of psychological trauma on a person's life and health is reflected in a number of conceptual approaches. The creators of the concept of post-traumatic growth, R. Tedeschi and L. Calhoun, consider post-traumatic growth as "the experience of positive changes that occurs as a result of the struggle with complex life crises" [7, p.1]. An internally free and spiritually filled person is able to overcome life's difficulties and create himself as a unique individual. Post-traumatic growth is an ongoing process. Its intensity depends on individual experience and life wisdom.

S. Joser believes that changes are related to the development of the spiritual and emotional sphere of a person. He singles out the directions of post-traumatic growth. The first is connected with the development of interpersonal relations, with awareness and recognition as priority values - family relations, relations with friends, development of empathy, compassion and altruism towards others. The second direction involves changes in the perception of one's own self, a person's focus on himself, on the development of personal qualities and characteristics, namely resistance to adversity, responsibility, etc. The third direction is focused on positive changes in life philosophy, for example, finding positive moments in each new day of life, the ability to enjoy the moments of everyday life, the ability to determine life priorities and distance yourself from trifles, etc. [5, p.336]. The researcher draws attention to the fact that personal development is determined not by the level of the traumatic event, but by the person's attitude towards it. This is the process of a person's struggle with an event and its consequences. As a result, the fight against trauma can become a springboard for a higher level of psychological functioning, the ability to live meaningfully, despite the traumatic experience [5, p. 340]. According to the researchers, positive changes have a complex nature and are manifested in both emotional and cognitive spheres.

The considerations of Ch. Peterson deserve attention. In his research, he investigated the relationship between post-traumatic growth and the personality traits of the respondents. A retrospective web-based study of 1,739 adults found small but positive associations between the number of potentially traumatic events experienced and a number of cognitive and interpersonal character strengths. It was concluded that growth after trauma can lead to character strengthening [6].

In their reasoning, scientists rely on the importance of developing individual qualities based on traumatic experience. It is not about survival, but about the self-change of a person (through the disclosure of inner potential, the development of the spiritual sphere, the acquisition of life experience), about positive growth in the sense of focusing on strengths, on resources, on the ability of the psyche to adapt, cope with adversity and turn it into potential before changes [7, p. 3-4].

The ideas of the salutogenic approach are congruent. Its author A. Antonovsky, based on the analysis of the facts of the lives of women who survived the Nazi concentration camps, proved the ability of a person to restore mental health and vital resources. Life resources are biological, psychological and interpersonal [3]. Most resources in mental health recovery are social in nature and can be co-managed. The sense of coregency has a structural character. It consists of a number of interconnected components: awareness (acquisition, understanding, evaluation of information by a person); feasibility (the degree of a person's ability to overcome the challenges that appear in his path with the means available to him); meaning (a person's awareness that his life has meaning and at least some independence in solving it). Due to awareness and giving meaning to one's thoughts and actions, a person makes his activity motivated [2, p. 59].

Meaning is one of the relevant factors of the "salutogenesis" theory, as it helps a person to find internal forces and resources to overcome the consequences of psychotrauma. A person who analyzes threats and dangers that are difficult to prevent and understands them primarily as problems that require only additional costs or resources to solve them is able to cope with the consequences of psychotrauma. We are talking about her ability to self-help and an active life position. A person who creates his own life makes important decisions for himself and outlines his unique life trajectory. The results of her own decisions develop her beliefs and the meaning of what she does, how she does it, and why she does it. If a person can do something, then he must do it. This approach considers psychological rehabilitation as the creation of conditions in society for the restoration and



development of people's abilities and skills in eliminating the consequences of psychotrauma and understanding what is happening "here and now", not only what happened in the past or will happen in the future. A person is not helpless.

The use of internal resources of adults in coping with traumatic events is presented in the stress coping model BASIC by Ph Muli Lahad. According to this model, each person has six resource modalities that can contribute to overcoming a crisis situation: 1) belief (Belief and values); 2) emotions (Affect and emotion); 3) communication (Social); 4) imagination (Imagination); 5) prudence, conviction (Cognition and thought); 6) physical activity (Physiology and activities).

- Belief (Faith) - a style associated with faith in higher powers, faith in others or even faith in oneself and one's beliefs.

- Affect (Emotions) - the style is primarily related to the awareness of one's own feelings, as well as the expression of emotions through communication, exchange, dance, painting, sculpture, music, etc.

- Social sociality (communication) – style related to communication and communication with other people (friends, family members, specialists).

- Imagination – a style based on the development of creativity. Imagination is the root of our creativity. It allows a person to overcome difficulties, to be intuitive and flexible.

- Cognition (conviction, prudence) is a style that allows a person to count on their ability to think logically, assess risks, learn new things, plan in advance. Cognitive strategies include information gathering, problem solving, self-orientation, self-talk, or making lists of actions and preferences.

- Physiology (physical activity) - style includes relaxation, exercises and physical activity in general as a resource in the fight against stress [104, p. 9-31].

Encouraging traumatized people to rely on themselves and their inner strength will reduce the need to use measures of external psycho-rehabilitation influence. Post-traumatic healing and growth is related to a person's openness to new experiences, optimism and faith. As an example, researchers have demonstrated the relationship between post-traumatic growth and human fortitude and courage [8, p. 215].

Conclusions. Therefore, traumatic events present a completely new experience to a person, which he did not have time and opportunity to understand, comprehend or prepare for. This experience is processed by a person after the trauma itself. Delineating ways to combine new experience with previously acquired and understood presupposes the beginning of recovery. Restoring the usual coordinates of one's life, despite the trauma and upheaval, "presupposes the construction of a new life model that will include the experience of trauma and allow one to manage one's life" [3]. The term "post-traumatic growth" claims that the growth of the personality and its exit to new levels of development is promising. Growth occurs as a result of an extreme stressful event (traumatic) and not as a result of any other minor stress or natural developmental process. Using the possibilities of post-traumatic growth not only allows you to overcome destructive manifestations of the psyche, but also contributes to the expansion of the "horizons of world understanding", outlines development prospects and creates situations of life success.

Bibliography:

1. Колесніченко О. С. Засади бойової психологічної травматизації військовослужбовців: монографія. Харків. ФОП Бровін О. В., 2018. 488с.
2. Лук'янченко М. І. Здоров'я людини через призму моделі салютогенезу: теорія та практика. *Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту*. 2010. № 11. С. 58-60.
3. Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Francisco: JosseyBass. 225.
4. Freed, Z. A. (1990). General sntrjduction to psychoanalysis Recollections of grief. *Omega-Journal of Death and Dying*. Vol. 4. P. 120 -172.



5. Joseph, S. (2009). Growth Following Adversity: Positive Psychological Perspective on Posttraumatic Stress. *Psychological Topics*. Vol. 18 (2). 335-344.
6. Peterson, C., Park, N., Pole, N., D'Andrea, W., & Seligman, M. E. (2008). Strengths of character and posttraumatic growth. *Journal of traumatic stress*. № 21. Vol. 2. 214-217.
7. Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004). Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*. № 1. Vol. 15. 1-18.
8. U. S. Department of Veterans Affairs & U.S. Department of Defense (2010). Clinical practice guideline for management of post-traumatic stress. Washington. 88.

UDC: 330.4

<https://orcid.org/0000-0001-5497-0975>

<https://orcid.org/0000-0002-5121-0222>

ON THE USE OF THE NASH EQUILIBRIUM IN THE EDUCATIONAL SYSTEM OF UKRAINE

Shved Vadym V.

PhD, professor

Vinnytsia Institute of Economics and Social Sciences

University "Ukraine"

e-mail: osvstav@gmail.com

Vinnytsia, Ukraine

orcid id: 0001-5497-0975

Omelchenko Olena V.

Senior Lecturer

Vinnytsia Institute of Economics and Social Sciences

University "Ukraine"

e-mail: 2sciencev@gmail.com

Vinnytsia, Ukraine

orcid id: 0000-0002-5121-0222

Abstract. The article considers the possibility of using the phenomenon of game theory - Nash equilibrium - to form a launching pad for improving Ukraine's education system. The basic approaches to the participation of all potential "players" are considered, with the identification of critical threats and the formulation of possible ways to neutralise these threats.

Keywords: Nash equilibrium, game theory, education system, strategy in education.

The modern education system has become a state-forming function that has to respond systematically to growing demands and challenges. It is impossible to imagine education as separate from the economy or assume that education does not meet demand. It is, therefore, necessary to use modern economic theories to ensure synergy between education as a service and the economy as the basis of the state.

In this paper, we present an example of using a phenomenon from game theory that allows us to look at the education system from a different perspective.

The Nash equilibrium is a concept in game theory that defines a situation in which neither party can improve its outcome by changing its strategy if the other parties remain faithful to their strategies.

From our point of view, Nash equilibrium can be used to analyse various aspects of education, particularly the relationship between teachers and students, the relationship between universities and investors (parents), and the relationship between different levels of education. These aspects are not



exhaustive but only allow us to imagine possible points of contact between different participants in the educational process.

In practice, achieving the Nash equilibrium in the education system can be difficult. This is because different parties often have different interests and values. For example, teachers may be interested in teaching to a certain standard, while students may be interested in learning in an exciting and motivating way. Under this assumption, there is a logical doubt about the need to develop and use uniform standards for specialities, and the absolute autonomy of educational institutions and conscious choice of educational programs by students becomes more important.

The participants must cooperate and coordinate their efforts to achieve the Nash equilibrium in the education system. This can be achieved through such measures as:

- developing common goals and objectives for all parties. It is advisable to shift the focus of student participation from the choice of disciplines during the study to the choice of unique trajectories by students before the actual start of specialised training in the chosen speciality;

- use of facilitation mechanisms to discuss and prevent conflicts between the parties. It is worth using career guidance methods before entering the speciality because an unmotivated student is an indifferent teacher, which is unacceptable for education;

- introduce a system of incentives for cooperation between the parties. All participants in the educational process should understand the expected benefits of education in the relevant speciality. That is the reality of employment, the anticipated salary level, pension prospects, etc. By and large, an investment in higher education is perhaps the largest financial transaction in the lives of many families, and quite often, the investor does not understand even the approximate level of return.

From a Nash equilibrium perspective, the university and investors (often parents of students) are also interdependent players. Universities strive to provide quality education, and parents want their children to get the best possible education. Thus, if the university has high standards of teaching and parents are actively involved in the life of the educational institution, both parties can achieve the best results. It is worth emphasising that the standard of education should be individual and not equated with the requirements of licensing or accreditation of educational activities. Licensing and certification form the minimum acceptable level of quality of educational services and should not be considered indispensable evidence of the high educational standards of each particular university.

Instead, the parties may have different interests and values. For example, universities may be interested in ensuring high student success, while parents may be interested in providing students with a more individualised approach. This problem is threatening if education funding is tied not only to parents but also to the state. Under such conditions, it is possible to shift the emphasis from return on investment (tuition fees) in the future to receiving guaranteed income (scholarships, free dormitories, etc.) during study. We can even draw an analogy to transforming investments from real to financial.

Developing and implementing prevalent goals and objectives for parents and students is advisable to ensure real gains for both parties. Honest, rather than declarative, participation of parents in the formation of educational standards at a particular university will help to ensure the existing, rather than perceived, demand for educational services.

In addition, a system of incentives for cooperation between the parties should be created. For example, educational institutions can develop parental involvement programs that allow parents to participate in university life. It is possible to create a financing mechanism whereby the tuition fee for a particular student is divided in a certain proportion between parents and the state. In general, the current system of state order reduces its usefulness for parents, as they lose understanding of their participation in ensuring the quality of education.

The positioning of higher education as a component of growing up is unjustified. From an investment point of view, it looks as if the investor is not interested in the fate of his investment. If we put aside the psychological and social aspects of parental funding, it is rational to participate in university activities.



As we have already noted, from the Nash equilibrium perspective, education levels are also interdependent players. Lower levels of education seek to prepare students for higher levels, and higher levels seek to accept ready students. A Nash equilibrium in this relationship can be achieved when lower levels of education provide quality training for students, and higher levels accept students with the necessary knowledge and skills.

For example, suppose lower levels of education have clear knowledge and skill requirements and higher levels of schooling accept students who meet these requirements. In that case, both sides can achieve the best outcome. However, achieving a Nash equilibrium in the education system can be challenging. This is because different levels of education have different interests and values.

For example, lower levels of education (school education) may be interested in graduating as many students as possible, regardless of their knowledge and skills, and higher levels of education (universities and institutes) may be interested in accepting only the best applicants.

Thus, on the one hand, we can argue that the introduction of external independent testing creates preconditions for achieving better results from the interaction of secondary and higher education. On the other hand, the results of the International Program for International Student Assessment in 2023 (PISA) showed that the quality of secondary education is insufficient.

General recommendations for achieving Nash equilibrium include

- Developing unified education standards for all levels. Currently, Ukraine has separate standards at the secondary level and diverse standards for specialities at the higher education level. There is an urgent need to develop a single integrated standard for high school and the corresponding speciality of higher education. That is, a high school student chooses their professional orientation and, based on this choice, masters the relevant school program, which is the starting point for further education in a particular speciality.

- Establishing a system of general monitoring and evaluation of the quality of education at all levels. Students' progress in mastering the school curriculum is not considered when applying to university. That is, all applicants are enrolled in the same educational program. The introduction of a system of ongoing monitoring will allow higher education to diversify educational programs in terms of complexity in advance, as it will be clear what level of training applicants will have in the basic knowledge of a particular speciality.

- Introduce a system of incentives to improve the quality of education at all levels. Neither schools nor universities currently have comprehensive incentives. Each level of education has its incentives, advantages, and achievements. However, the transition from one level of education to another conditionally nullifies all the applicant's accomplishments and does not affect the content of their educational trajectory. The complexity of incentives will allow to receive not only "moral" recognition or encouragement but also a material understanding of why it is important how many graduates have received a quality education, on the one hand, and why it is important how many motivated and professionally oriented applicants have chosen the appropriate university, on the other.

You can also consider using the Nash equilibrium in the triangle of relationships: university, parents, and state. The relationship between the state, schools, and parents involves different players with different interests and values. The state is interested in providing affordable and quality education to all citizens. Educational institutions are interested in providing educational services that meet the needs of students. Parents are interested in ensuring that their children receive the best education possible.

In the context of the relationship between the state, educational institution and parents, the Nash equilibrium can be achieved when all parties strive for a common goal - to ensure the best possible outcome for students. This means that the state should provide educational institutions with sufficient resources to ensure quality education, educational institutions should develop educational programs that meet the needs of students, and parents should be actively involved in the life of universities.

In practice, achieving the Nash equilibrium in the education system can be challenging. This is because different parties have different interests and values. For example, the state may be interested in controlling the educational process, while institutions may want more autonomy. This clash of



interests can be observed in Ukraine's higher education system. Possible solutions for this problem are not unique and have already been presented in this study.

Thus, the peculiarities of using the economic phenomenon from game theory - Nash equilibrium - that we have considered can be a starting point for further improvement of the Ukrainian education system. Compliance with the requirements of the Nash equilibrium will be a kind of safeguard that will ensure the participation of all key participants in the market of educational services while preventing the deterioration of any of the levels of education.

CZU:159.9

<https://orcid.org/0009-0002-2412-7383>

"BLAMAREA VICTIMEI" ÎN RÂNDUL ADOLESCENȚILOR ÎN MEDIUL ONLINE

Plătică Adina

conf. univ., doctor în psihologie

Universitatea de Stat din Taraclia

"Gr. Țamblac"

or. Taraclia, RM

e-mail: platica1980@yahoo.com

orcid id: 0009-0002-2412-7383

Summary. The article describes "victim blaming" as a social and psychological phenomenon, increasingly evident in the digital age, particularly affecting teenagers on the internet. This practice, a major concern for researchers, involves attributing responsibility to the victim for negative events, while ignoring external factors. Online harassment, especially among teenagers, is a major form of this phenomenon. Online aggressors exhibit reduced morality, and victims suffer significant long-term consequences. Victim blaming in the online environment takes many forms, including reactions to cyberbullying and online fraud. To combat this phenomenon, it is important to provide adequate support to victims, including creating a safe space, validating feelings, fostering coping strategies, understanding the mechanisms of harassment, and rebuilding self-esteem. Victim blaming represents a profound attribution error, influenced by cultural and social norms and the peculiarities of the digital environment, necessitating a more responsible and empathetic approach to adequately support victims.

Keywords: victim blaming, social phenomenon, teenagers, social relationships, guilt, cultural stereotype, online harassment.

"Blamarea victimei" este un fenomen social și psihologic care a devenit din ce în ce mai evident și mai problematic în era digitală, mai ales în ceea ce privește copiii și adolescenții pe internet. Această practică a devenit o preocupare centrală pentru cercetătorii care explorează procesele cognitive și relațiile sociale care stau la baza judecăților și a comportamentului uman. Fenomenul de blamare a victimei implică tendința de a atribui responsabilitatea sau vinovăția unei victime pentru evenimentele negative sau dificultățile cu care se confruntă, în loc să se analizeze factorii externi sau circumstanțele care au contribuit la aceste evenimente.

Blamarea victimei este o tendință îngrijorătoare observată la nivel global, manifestându-se în diverse contexte sociale și culturale. În cadrul unui sondaj efectuat în România în anul 2013 [1], a fost observată o perspectivă îngrijorătoare legată de blamarea victimei. Conform rezultatelor sondajului, o proporție semnificativă de 30,9% dintre participanți au exprimat acordul cu afirmația că „femeile sunt uneori bătute din vina lor”, în plus, un procent de 8,1% dintre respondenți au susținut ideea că “bătaia este ruptă din rai”. Aceste expresii par să minimalizeze gravitatea abuzului și să perpetueze un stereotip cultural vechi, care romantizează violența. Această tendință este influențată

în mare măsură și de mass-media. Бахшалиева Н.Я., Моралес-Терентьева Л.М., Сергеева А. [19] făcând o analiză a articolelor din Federația Rusă, a concluzionat că "atribuirea responsabilității ilegalității victimei reduce gradul de vinovăție în ochii cititorilor și, într-un fel, contribuie la "normalizarea" situației". În ziarele britanice constatările cu privire la formele de abuz (online) și comportamentele legate de trolling în rapoartele din presă influențează opinia publică și, implicit, blamarea victimei, astfel menținând "strategia de tăcere" asupra acestui fenomen [8]. Aceste date reflectă nevoia de conștientizare despre gravitatea violenței și necesitatea de a lupta împotriva acestei mentalități periculoase.

Pentru a înțelege originile și implicațiile fenomenului de blamare a victimei, este important să se exploreze mai profund conceptul. Unul dintre primii teoreticieni care a abordat această problemă a fost Fritz Heider [6], susținând că "cunoștințele "intuitive" ale oamenilor pot fi remarcabil de adânci și pot contribui semnificativ la înțelegerea comportamentului uman". Autorul afirmă că oamenii pot să identifice cauzele comportamentului sau circumstanțelor altora. Astfel, împreună cu alți cercetători precum Harold Kelley [9], a dezvoltat conceptul de atribuire a cauzalității, arătând că oamenii fac adesea atribuirii interne atunci când consideră că caracteristicile personale ale unei persoane sunt responsabile pentru ceea ce li se întâmplă, în timp ce atribuie cauze externe atunci când identifică factori precum mediu și situație ca fiind implicați într-un eveniment sau comportament.

Teoria Lumii Juste susține că există o tendință umană de a considera că mediul în care trăiesc este unul corect și structurat, unde în general fiecare persoană primește ceea ce merită. Această credință într-un univers echitabil influențează modul în care oamenii răspund la suferința nevinovată a altora [12]. După Harber K. D. Podolski P. & Williams C. H. [5] învinovățirea victimelor apare atunci când oamenii sunt considerați pe nedrept răspunzători pentru nenorocirile lor. Conform teoriei date, martorarea victimizării altora amenință credințele într-o lume corectă, ceea ce stârnește necaz. Învinovățirea victimelor ajută la restaurarea credințelor într-o lume corectă, reducând astfel suferința. Dezvăluirea emoțională poate preveni învinovățirea victimelor, ceea ce sugerează că aceasta furnizează o modalitate alternativă de gestionare a emoțiilor. Studiile au arătat că dezvăluirea emoțională reduce învinovățirea victimelor și influențează percepția socială în general.

Extinzând această idee, Lambert A.J. și Raichle K. [10] au efectuat cercetări pe trei teorii diferite: Teoria Lumii Juste, presupune că indivizii tind să acuze alții pentru a menține convingerea că fiecare persoană primește ceea ce merită și merită ceea ce primește; Teoria Responsabilității Personale, indică o corelație între conservatorism și tendința de a atribui responsabilitatea oamenilor pentru propriile acțiuni; și Teoria Legitimării, sugerează că cei cu vederi conservatoare sunt predispuși să susțină menținerea diferențelor de putere tradiționale între grupurile dominante și cele nedominante. Studiile lor au arătat un suport semnificativ mai mare pentru Teoria Legitimării comparativ cu celelalte două teorii.

În studiul realizat de Grubb, A. și Harrower, J. [4], au identificat unele variabile care influențează constant modul în care sunt formulate judecățile. Rezultatele studiului arată că bărbații tind să dea vina pe victime mai des decât femeile; în cazurile de viol, victimele cunoscute de agresor sunt adesea considerate mai responsabile. Mai mult, participanții care se identifică cu victima sunt mai înclinați să plaseze vina pe autorul violului, ilustrând astfel fenomenele de „evitare a prejudiciului” și „evitare a culpabilizării”.

Blamarea victimei poate fi considerată o eroare de atribuire. Ross L. [14] insistă că eroarea fundamentală de atribuire apare atunci când indivizii supraestimează trăsăturile personale și subestimează trăsăturile de mediu în judecățile lor despre alții. Aceasta înseamnă că sunt mai înclinați să atribuie comportamentul sau circumstanțele altora caracteristicilor dispoziționale, care par a oferi cea mai evidentă explicație. În plus, trebuie să subliniem că indivizii pot fi mai predispuși să dea vina pe victimă dacă au o puternică credință într-o lume corectă, potrivit căreia mediul este în mare parte un loc sigur și echitabil pentru a trăi [13]. Acei care au încredere într-o lume corectă pot dezvolta tendința de a crede că "lucrurile bune se întâmplă în mod obișnuit oamenilor buni" și că "lucruri rele se întâmplă în mod obișnuit oamenilor răi". Prin urmare, individul care face judecăți poate presupune că, dacă alții se confruntă cu probleme, atunci aceste probleme sunt probabil vina lor. Această

perspectivă poate influența modul în care oamenii percep și reacționează la cei din jurul lor și poate avea consecințe semnificative în interacțiunile sociale și în procesele de evaluare a comportamentului altora.

Hărțuirea online, în special hărțuirea cibernetică, reprezintă un fenomen extrem de răspândit în rândul adolescenților în epoca digitală în care trăim. Un aspect important al blamării victimei în mediul online este că aceasta poate apărea într-o gamă largă de situații, de la hărțuirea online până la jocurile de tip "victimă și agresor". Adolescenții pot fi victime ale hărțuirii online sau ale expunerii la conținut inadecvat sau dăunător, iar în unele cazuri, aceștia pot fi blamați pentru propriile lor experiențe negative pe internet.

Agresorii cibernetică, în opinia lui K. Runions & Michal Bak [7], par a manifesta o tendință mai puțin legată de morală decât agresorii tradiționali. Caracteristicile contextului online pot activa mecanisme specifice care facilitează lipsa de implicare morală. Beneficiile particulare ale acestei dezangajări morale includ lipsa de indicii socio-emoționali, ușurința cu care se poate începe și menține comunicarea prin rețelele sociale și atenția mass-media acordată hărțuirii cibernetică, care poate genera justificări morale, etichetări eufemistice, comparații paliative, disipare și transfer al responsabilității, minimizarea și neglijarea consecințelor pentru jertfă, și atribuirea de vină acesteia.

Potrivit cercetării lui Short E. & McMurray I. [16], hărțuirea prin text, cunoscută și sub denumirea de "text bullying" sau hărțuire prin mesaje de text, reprezintă o problemă semnificativă și este mai răspândită decât alte forme de urmărire sau hărțuire în era digitală. Aceste mesaje nu doar afectează victima, ci și creează o înregistrare potențial publică a abuzului. Astfel de comportamente deviate pot avea consecințe psihologice negative profunde, cum ar fi depresia, anxietatea și scăderea stimei de sine [15]. Victimele hărțuirii prezintă consecințe semnificative din punct de vedere social, psihologic și de sănătate pe termen lung, în timp ce agresorii prezintă efecte negative minime sau neglijabile. Suferința și traumatizarea la care sunt supuse victimele pot avea un impact profund asupra performanțelor academice ale acestora [2].

Decizia de a interveni sau nu într-o situație de agresiune, după Thornberg R. și colabor. [17], depinde în mare măsură de felul în care cei din jur definesc și evaluează situația, contextul social în care se desfășoară și gradul de implicare pe care îl simt. Învinovățirea victimei se referă la situațiile în care observatorii nu intervin într-o agresiune, deoarece consideră că victima este parțial vinovată pentru ceea ce i se întâmplă. Acest comportament poate fi justificat prin faptul că spectatorii cred că persoana agresată a contribuit într-un fel la situație.

Se presupune că o victimă a agresiunii cibernetică primește mai puțin sprijin social atunci când comportamentul victimei este perceput ca fiind foarte deschis. În cercetarea făcută de Weber M., Ziegele M., & Schnauber A. [18] printre adolescenți, cărora li s-a prezentat diferite autoprezentări online ale unei victime fictive a agresiunii cibernetică, participanții au atribuit victimei o mai mare responsabilitate pentru incidentul de agresiune atunci când victima a fost prezentată ca extravertită și foarte deschisă în dezvăluirea informațiilor personale. Acest aspect a dus la o scădere a sprijinului social acordat victimei. De cealaltă parte victimele fraudelor online sunt adesea percepute ca fiind naive și credulă, iar ele poartă, de multe ori, o povară coplesitoare de vină și responsabilitate pentru consecințele acțiunilor care au dus la pierderile lor [3].

Această reacție negativă din partea societății este dăunătoare și trebuie combătută. Victima este condamnată deși a fost supusă violenței, iar agresorul nu își asumă vina, deoarece societatea îl susține indirect. Alte persoane sunt influențate să creadă că victimele o merită din cauza comportamentului lor. Mai mult, victimele ascund adesea violența din cauza rușinii și a fricii de ostracizare socială și de condamnare [20, p. 132].

În calitate de psiholog care lucrează cu o victimă a hărțuirii online și a blamării în rândul adolescenților, este important să abordăm situația cu grijă și profesionalism, având în vedere sensibilitățile și impactul profund pe care aceste experiențe le pot avea asupra sănătății mintale a adolescentului. Găsim binevenit să aducem și câteva recomandări în acest sens:

- Crearea unui spațiu sigur și de încredere pentru copil îl va ajuta să se simtă în siguranță și confortabil să împărtășească experiențele sale fără teama de judecată sau repercusiuni. Copilul trebuie



să știe că tot ceea ce se discută în ședințe este confidențial, cu excepția cazurilor în care există un risc iminent de rănire pentru sine sau pentru alții. Clarificarea acestor limite permit a stabili transparență și încredere și-l va încuraja să-și exprime gândurile și sentimentele fără teama de a fi cenzurat sau corectat.

- Recunoașterea și validarea sentimentelor victimei abuzului online este un aspect crucial în procesul de terapie. În acest proces, este important să îi asigurăm adolescentului că ceea ce simt este o reacție umană normală la experiențele prin care a trecut. Acest lucru poate ajuta la atenuarea sentimentelor de singurătate, confuzie sau auto-vinovăție pe care le poate experimenta. Prin recunoaștere și validarea sentimentelor, le oferim acestor copii un sentiment de legitimitate și acceptare a propriilor emoții, ceea ce este un pas important în procesul de vindecare. Explicarea faptului că fiecare persoană răspunde diferit la traume și că nu există o „modalitate corectă” de a simți sau de a reacționa, poate ajuta la reducerea presiunii de a se conforma unor așteptări nerealiste sau de a se compara cu alții.

- Putem împreună să identificăm și cultivăm strategii de coping care să le permită să gestioneze mai eficient situațiile stresante și să-și consolideze reziliența. Aceasta este un proces dinamic și personalizat, care se poate adapta la nevoile și preferințele individuale ale fiecărui copil. Învățarea și practicarea tehnicilor de mindfulness, cum ar fi meditația sau conștientizarea prezentului, pot să-i ajute să rămână ancorati în momentul prezent și să reducă tendința de a rumina asupra trecutului sau de a se îngrijora pentru viitor. Exercițiile de respirație, de asemenea, pot fi un instrument eficient, ajutând la calmarea răspunsului de luptă sau fugă și la promovarea unei stări de relaxare. Pe lângă aceste tehnici, este important să ajutăm adolescentul să recunoască și să valorifice rețelele de suport existente, fie că sunt prietenii sau familia, ca parte a strategiei lor de coping.

- Înțelegerea mecanismelor și motivațiilor din spatele hărțuirii online poate ajuta victima să perceapă experiența sa într-un context mai larg, reducând astfel sentimentul de izolare și de rușine. Acest lucru este important deoarece victimele hărțuirii online se pot simți adesea singure în experiența lor, crezând că sunt singurele care trec prin astfel de situații. Trebuie să-i arătăm că hărțuirea online este o problemă reală și serioasă, care afectează multe persoane. Încă un aspect important, este să îl ajutăm pe copil să înțeleagă cum poate recunoaște semnele hărțuirii online și cum să reacționeze în moduri care să-i protejeze sănătatea mintală și siguranța. Acest lucru poate include strategii pentru gestionarea interacțiunilor online, stabilirea limitelor sănătoase și identificarea momentelor în care este necesar să ceară ajutor.

- Lucrul la reconstruirea stimei de sine și a încrederii este un proces profund în lucrul cu victimele hărțuirii și blamării. Acest proces implică identificarea și combaterea gândurilor și credințelor negative pe care victima le poate avea despre ea înșiși ca urmare a experiențelor avute. De multe ori, aceste credințe auto-limitative pot fi profund înrădăcinate și necesită o abordare atentă și persistentă pentru a fi schimbate. La început putem să ajutăm adolescentul să recunoască și să conteste gândurile și stereotipurile negative, apoi prin terapia cognitiv-comportamentală, îi învățăm să înlocuiască gândurile negative cu cele pozitive și realiste. Participarea activă la activitățile care le permit să-și demonstreze competențele și abilitățile, sau hobby-uri care le aduc bucurie și satisfacție vor schimba modul în care se văd pe ei înșiși, iar tehnicile de auto-compasiune îi va învăța de a se trata pe ei înșiși cu aceeași bunătate și compasiune pe care ar oferi altora.

- Oferirea de sfaturi și strategii pentru navigarea în siguranță în mediul online implică educarea lor despre cum să-și gestioneze setările de confidențialitate pe diferite platforme sociale și site-uri web pentru a-și proteja informațiile personale și a limita cine poate vedea și interacționa cu conținutul lor. Trebuie subliniat cum comunicarea virtuală poate fi diferit interpretată și cum lipsa contextului non-verbal poate duce la neînțelegeri sau conflicte. Nu trebuie excluse nici discuțiile despre echilibrul dintre viața online și offline și despre importanța stabilirii unor limite sănătoase cu privire la timpul petrecut pe internet. Învățarea cum să identifice și să răspundă în mod adecvat la hărțuirea online, mesajele toxice sau conținutul problematic duce la înțelegerea impactului pe care cuvintele și acțiunile lor îl pot avea asupra altora în mediul virtual.



Am concluziona că în era digitală, hărțuirea online și cibernetică prezintă noi provocări, cu agresorii beneficiind de anonimitate și lipsa indiciilor socio-emoționale, facilitând dezangajarea morală și perpetuând blamarea victimei. Victimele suferă consecințe semnificative din punct de vedere social, psihologic și de sănătate pe termen lung, în timp ce agresorii adesea scapă nepedepsiți. Reacțiile negative ale societății față de victime sunt dăunătoare și necesită conștientizare și combatere. Astfel, blamarea victimei se dovedește a fi o eroare de atribuire profundă și dăunătoare, influențată de credințe culturale, norme sociale și particularitățile mediului digital. Este important să se lucreze la deconstrucția acestor percepții greșite și la promovarea unei înțelegeri mai empatică și responsabile față de victime, pentru a contracara acest fenomen nociv și a sprijini victimele în mod adecvat.

Bibliografie:

1. "AUGUST 2013:VIOLENȚA ÎN FAMILIE (I)|INSCOP". Inscop.ro. Retrieved from <https://www.inscop.ro/august-2013violenta-in-familie-i/> (accesat 31.01.2024)
2. Copeland WE, Wolke D, Lereya ST, Shanahan L, Worthman C, Costello EJ. Childhood bullying involvement predicts low-grade systemic inflammation into adulthood. *Proc Natl Acad Sci U S A*. 2014 May 27;111(21):7570-5. doi: 10.1073/pnas.1323641111. Epub 2014 May 12. PMID: 24821813; PMCID: PMC4040559.
3. Cross C. (2015). Without laughter: victim blaming in online fraud. *International Journal of Victimology*, 21(2), 187-204. <https://doi.org/10.1332/policypress/9781447338765.003.0015> (accesat 31.01.2024)
4. Grubb, A., & Harrower, J. (2008). Attribution of blame in cases of rape: An analysis of participant gender, type of rape and perceived similarity to the victim. *Aggression and Violent Behavior*, 13(5), 396–405. DOI: 10.1016/j.avb.2008.06.006
5. Harber, KD, Podolski, P. și Williams, CH (2015). Dezvăluirea emoțională și blamarea victimei. *Emoție*, 15 (5), 603–614. <https://doi.org/10.1037/emo0000056> (accesat 01.02.2024)
6. Heider, F. (1958) *The Psychology of Interpersonal Relations*. New York: John Wiley & Sons. <http://dx.doi.org/10.1037/10628-000> (accesat 31.01.2024)
7. K. Runions & Michal Bak (2015). Online Moral Disengagement, Cyberbullying, and Cyber-Aggression. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 18(7):400-405. DOI: 10.1089/cyber.2014.0670
8. Karen Lumsden & Heather Morgan (2017) Media Framing of trolling and online abuse: silencing strategies, symbolic violence, and victim blaming, *Feminist Media Studies*, 17:6, 926-940. DOI:10.1080/14680777.2017.1316755
9. Kelley, H.H. (1967) Attribution Theory in Social Psychology. In: *Levine, D., Ed., Nebraska Symposium on Motivation*, Vol. 15, University of Nebraska Press, Lincoln, 192-238.
10. Lambert, A. J., & Raichle, K. (2000). The role of political ideology in mediating judgments of blame in rape victims and their assailants: A test of the just world, personal responsibility, and legitimization hypotheses. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(7), 853–863. DOI:10.1177/0146167200269010
11. Lee M. Johnson, Rehan Mullick & Charles L. Mulford (2002) General Versus Specific Victim Blaming, *The Journal of Social Psychology*, 142(2):249-263. DOI:10.1080/00224540209603898
12. Lerner, M. J., & Miller, D. T. (1978). Just world research and the attribution process: Looking back and ahead. *Psychological Bulletin*, 85(5):1030–1051. DOI:10.1037/0033-2909.85.5.1030
13. Lerner, M.J. (1980) Belief in a Just World. In: *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences* Edition: 2nd edition Chapter: Belief in a just world Publisher: Oxford, UK: Elsevier (Vol. 2) (pp.487-492)
14. Ross, L. (1977). The Intuitive Psychologist and His Shortcomings: Distortions in the Attribution Process. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology*. New York: Academic Press. (pp. 173-220).



15. Scott, G.G., Wiencierz, S. & Hand, C.J. (2019), The volume and source of cyberabuse influences victim blame and perceptions of attractiveness, *Computers in Human Behavior*, vol. 92, pp. 119-127. doi: 10.1016/j.chb.2018.10.037
16. Short, E. & McMurray, I. (2009). Mobile Phone Harassment: *An Exploration of Students' Perceptions of Intrusive Texting Behavior*. Human Technology, Volume 5 (2), pp. 163-180. DOI: 10.17011/ht/urn.200911234469
17. Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, J., Meyers, K., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: To intervene or not to intervene. *Western Journal of Emergency Medicine*, 13:247-252. DOI:10.5811/westjem.2012.3.11792
18. Weber, M., Ziegele, M., & Schnauber A. (2013). Blaming the victim: The effects of extraversion and information disclosure on guilt attributions in cyberbullying - *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, Volume 16 (4):254-259. DOI:10.1089/cyber.2012.0328
19. Бахшалиева Н.Я., Моралес-Терентьева Л.М., Сергеева А. Виктимблейминг в российских СМИ //Международный научный журнал «ВЕСТНИК НАУКИ» №5 (26), Т.3., 2020, с.22 – 29.
20. Гермогенова Т.П. Виктимблейминг – обвинение жертвы. В: *Девиации в обществе: риски современного мира: тезисы докладов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием.* — Казань: Бук, 2020, с. 130-135.

CZU: 338.48

<https://orcid.org/0009-0004-5465-5245>

UTA GĂGĂUZIA ÎN PERCEPȚIA TURIȘTILOR STRĂINI

Pihurov Ecaterina

cerc. șt. Institutul Patrimoniului Cultural, RM

e-mail: ecaterinaoprea92@gmail.com

orcid id: 0009-0004-5465-5245

Abstract. The Gagauz ATU is a region of the Republic of Moldova. It can be called an ethnocultural region because it is populated mainly by the Gagauz people. It is important to know what are the opinions of foreigners about a country or a region in order to know how to improve the locals' opinion about their own country. So, the main foreign opinion about the Gagauz people is that they are people of Turkic roots with a Turkic spoken language, but they are Orthodox Christians with a very close attachment to Russia. Their leaders are wisely using the support of EU, Turkey and Russia to enhance the standards of living of their population.

Keywords: The Gagauz ATU, ethnocultural region, Turkic origins, Turkish culture, Russian culture.

Imaginea unui stat este valoroasă atât pentru cetățenii ei, cu scopul de a le spori atașamentul față de țara natală, cât și pentru creșterea vizibilității țării în plan internațional, cu scopul de atragere a turiștilor. Imaginea integră a oricărui stat este formată din două componente – imaginea internă (părerea locuitorilor) și imaginea externă (părerea străinilor ce au vizitat țara).

În ultima perioadă crește interesul străinilor pentru a călători spre destinații mai puțin cunoscute, nepopulare. În acest mod, Republica Moldova devine o destinație turistică care apare tot mai des pe listele turiștilor străini. Deși este o țară mică, Republica Moldova are pe teritoriul său o regiune nerecunoscută – regiunea transnistreană și o autonomie – UTA Găgăuzia. Această situație trezește interesul străinilor să viziteze Republica Moldova, inclusiv cele două teritorii. Interesul turiștilor străini de a vizita Autonomia Găgăuză este determinat de paradoxul: găgăuzii sunt un popor de origine turcică, dar de religie creștin-ortodoxă și cu un atașament sporit față de Federația Rusă.

UTA Găgăuzia poate fi considerată o regiune etnoculturală, pentru că este locuită compact de găgăuzi. Ponderea găgăuzilor este de 82,1%, a bulgarilor de 5,1%, iar moldovenii, rușii, ucrainenii și alte etnii sunt aici o minoritate [8]. Din sursele analizate, am pus accent pe aspectele etnoculturale menționate de străini.

Conform datelor Biroului Național de Statistică, R. Moldova a fost vizitată în anul 2022 de 162 mii străini [1, p. 269]. Nu poate să fie determinat un număr exact pentru UTA Găgăuzia. Spațiile de cazare pentru turiști lipsesc din majoritatea localităților autonomiei. Spre exemplu, ponderea străinilor cazați în structurile de primire turistică din UTA Găgăuzia constituie 1,2% în perioada ianuarie – septembrie 2023 [4]. Cei mai mulți străini preferă să-și organizeze individual călătoriile, care sunt destul de scurte. Este util faptul că sunt populare blogurile de călătorie și mulți străini își înregistrează călătoriile și, evident, opiniile lor despre locurile vizitate. Astfel, sursele mass-media sunt folosite în acest articol pentru a determina opinia turiștilor străini despre UTA Găgăuzia. Metoda de analiză a surselor este content analysis, care ne-a permis să identificăm niște linii de subiect asemănătoare în majoritatea surselor.

Într-un articol recent, am expus câteva păreri ale străinilor care au vizitat autonomia. În majoritatea surselor, găgăuzii erau considerați un popor de origine turcică, vorbind o limbă turcică. Influența rusească este evidentă, atât în religie, găgăuzii fiind creștin ortodocși, cât și în limba vorbită. Limba rusă este folosită pe larg, alături de cea găgăuză. Pe de altă parte, UTA Găgăuzia se află în zona de influență culturală a Turciei. Aceasta finanțează studierea limbii găgăuze, ca ea să nu devină o limbă pe cale de dispariție. Un turist venit din Turcia nu a găsit dificultăți lingvistice când a discutat în limba turcă cu localnicii găgăuzi. Alți străini au remarcat că există asemănări cu cultura română, deși există deosebiri în portul tradițional, în muzică, dansuri. În România, de asemenea, există o populație mică de găgăuzi. Alți turiști români au concluzionat că găgăuzii sunt „turci vorbitori de rusă de lângă România” [7, p. 97].

Deși originea găgăuzilor nu este determinată cu exactitate, există mai multe teorii în care găgăuzii erau considerați de origine bulgară, de origine oguză, este cert că limba găgăuză este o limbă turcică. Aici nu avem scopul de a discuta aprofundat originea găgăuzilor. Conform Atlasului UNESCO al limbilor lumii aflate în pericol, familia lingvistică turcică este compusă din două ramuri lingvistice: ramura ciuvașă și ramura limbilor turcice comune. Ramura limbilor turcice comune este împărțită în nouă grupuri genetice, dintre care doar două – Oguz și Kipceak sunt răspândite în arealul Europa și Caucaz. Limba găgăuză face parte din grupul limbilor oguze, alături de limbile turcă, azeră, două dialecte ale limbii turce și un dialect al limbii turkmene. Se presupune că limba găgăuză a apărut ca un dialect periferic al grupului lingvistic oguz [2, p. 42].

Am observat un interes sporit al străinilor din România, Turcia și din spațiul anglo-saxon de a vizita Autonomia Găgăuză.

Mulți străini au menționat că inscripțiile stradale sunt în limbile rusă și găgăuză, mai puține sunt în limba română [3]. Această situație poate fi explicată prin cunoașterea superficială a limbii române de către o bună parte a localnicilor găgăuzi, deși este studiată în școli. Un turist român a explicat în felul următor această situație: nivelul de trai al găgăuzilor nu îi motivează să dorească însușirea limbii de stat. Pentru acest străin, Comratul a fost cel mai sărac oraș pe care l-a vizitat [3].

Același turist din România a menționat că atmosfera satelor găgăuzești este tipică cu a satelor românești, referindu-se mai mult la atmosfera deprimantă. Pentru acesta este evident că Autonomia Găgăuză nu poate exista separat, pentru că nu are putere economică [3].

Găgăuzii încă sunt puțin cunoscuți în lume, chiar și turcii nu cunosc prea multe lucruri despre ei [6]. Totuși călătorii din Turcia vizitează autonomia și oferă posibilitatea publicului larg de urmăritori să cunoască acest popor prin intermediul blogurilor. Mi s-a părut curios faptul că un turc călătorind în autonomie nu a găsit niciun impediment lingvistic, deși limba găgăuză se deosebește, evident, de cea turcă. Limba găgăuză este o limbă turcică, localnicii îl înțelegeau perfect și el îi înțelegea pe găgăuzi.

Niște australieni, preluând opinia unor turci cunoscuți, spuneau că găgăuzii vorbesc o limbă turcă veche [5].



Următoarele obiective turistice de obicei sunt vizitate de străini în UTA Găgăuzia. În or. Comrat aceștia vizitează Catedrala Sfântul Ioan Botezătorul, Aleea personalităților notorii (un vizitator a observat că în Chișinău predomină busturile personalităților române, însă aici personalitățile sunt de origine diversă – turci, găgăuzi, români ș.a.), mulți țin neapărat să vadă statuia lui V. I. Lenin, situată chiar în centrul Comratului, parcul din preajma Catedralei, piața ș.a. Congazul este cunoscut ca cel mai mare sat din Europa. Acolo se află și pensiunea etno-turistică Gagauz Sofrasi, unde vizitatorii pot mânca bucate tradiționale găgăuzești, observa obiecte de uz și de meșteșug al găgăuzilor, care în prezent sunt folosite tot mai rar și chiar uitate de găgăuzi. Vizitatorii țin să vină în Găgăuzia și de Festivalul Vinului (Gagauz șarap yortusu), organizat de obicei la începutul lunii noiembrie. Aici străinii, dar și localnicii pot să mănânce bucate tradiționale, să vadă obiecte de meșteșug popular, să privească dansuri populare găgăuze și, desigur, să guste vinurile produse în Găgăuzia (în Chirsova, Comrat ș.a.).

În mai puține surse am întâlnit vizitatori în municipiul Ceadâr-Lunga și în or. Vulcănești. O explicație poate fi lipsa infrastructurii potrivite, drumurile necalitative.

Într-o emisiune produsă pentru postul TRT World, prezentatorul arată trei caracteristici ale Găgăuziei: statuia lui Lenin, Catedrala Sfântul Ioan Botezătorul din Comrat și un ziar unde este scris în limba găgăuză, dar prezentatorul afirmă că această limbă poate fi ușor recunoscută de spectatori (fiind asemănătoare cu grafia limbii turce). Astfel, aceste trei indicii sunt suficiente pentru a „ghici” subiectul reportajului. Prezentatorul a mai menționat că este una din puținele regiuni din Europa unde încă mai poți vedea statuia lui Lenin. Este remarcată implicarea financiară a Turciei, sponsorizarea renovării instituțiilor, reorganizării școlilor. Dar limba rusă este de asemenea influentă, oamenii au plecat pentru legături economice mai strânse cu Federația Rusă. Prezentatorul (Andrew Hopkins) arată că blocurile din Comrat nu arată ca Turcia, sunt vizibil blocuri sovietice. Localnicii țin minte când puteau vorbi găgăuză doar cu rudele și apropiații. În prezent, autoritățile încearcă să mențină limba și cultura găgăuză. Deși există proiecte finanțate de Uniunea Europeană, este evidentă reticența oamenilor față de UE, uneori chiar antipatia față de aceasta [9]. Liniile de subiect din această emisiune nu diferă de opinia blogurilor de călătorie, doar că au un impact asupra unui public mai larg.

Opiniile străinilor despre această regiune autonomă, despre acest popor este aproape unanimă – găgăuzii sunt un popor de origine turcică, cu limbă turcică, creștini ortodocși și apropiați de Rusia și cultura rusă. Sunt necesare chestionare pe eșantioane largi pentru a determina dacă populația găgăuză este de acord cu această opinie aproape unanimă din mass-media.

La nivel de țară, UTA Găgăuzia poate fi comparată doar cu regiunea transnistreană, unde, de asemenea limba rusă este dominantă în administrație, în comunicare și persistă un atașament sporit față de Federația Rusă.

Bibliografie:

1. Anuarul Statistic al Republicii Moldova. 2023. https://statistica.gov.md/files/files/publicatii_electronice/Anuar_Statistic/2023/11_AS.pdf (vizitat 15.01.2024).
2. Atlas of the World's Languages in Danger. 2010. Ed. Christofer Moseley. Paris: UNESCO Publishing.
3. Avram C. 2023. Oamenii refuză să vorbească limba română. Latura ascunsă din R. Moldova. <https://www.youtube.com/watch?v=RgkBkYKvpVY> (vizitat 20.01.2024).
4. Frecventarea structurilor de primire turistică colective cu funcțiuni de cazare în ianuarie – septembrie 2023. https://statistica.gov.md/ro/frecventarea-structurilor-de-primire-turistica-colective-cu-functiuni-de-cazare--9491_60820.html (vizitat 15.01.2024).
5. Frugal Travellers. Comrat. Gagauzia. 2019. <https://www.youtube.com/watch?v=uahbmFY7LR4> (vizitat 20.12.2023).
6. Pazir A. 2022. Я посещаю гагаузские села, где живут турки-христиане. <https://www.youtube.com/watch?v=HbD5HNr7wio&t=1029s> (vizitat 20.12.2023).
7. Pihurov E. 2023. Imaginea Republicii Moldova în percepția turiștilor străini (în baza surselor mass-media): aspecte etnoculturale. În: Revista de Etnologie și Culturologie, vol. XXXIV, p. 94-100.



8. Populația Găgăuziei. <https://www.gagauzia.md/ro/ato-gagauziya/naselenie.html> (vizitat 16.01.2024).
9. The life and history of Moldova's Autonomous Region of Gagauzia. TRT WORLD. 2021. <https://www.youtube.com/watch?v=1LMbiXZM2As&t=3s> (vizitat 19.12.2023).

УДК 316.733,316.752

<https://orcid.org/0000-0003-4318-6610>

FAMILIA INTERCULTURALĂ: DINAMICI PSIHOSOCIALE ȘI TENDINȚE MODERNE

Roșca Tatiana

doctorand, asistent universitar

Universitatea de Studii Europene din Moldova, or. Chișinău

mail: tatianarosca37@gmail.com

orcid id: 0000-0003-4318-6610

Abstract. Due to the massive migratory flows, family dynamics with reference to mixed couples have gained research ground in recent years. Especially by the fact that they constitute the privileged observer in capturing the most profound encounter between different cultures and identities. The aim of the paper is to distinguish the social dynamics related to the intercultural couple. It highlights the mechanisms by which the mixed couple negotiate their cultural, ethnic and racial boundaries, contradictory at first glance, but functional in a modern world.

Key-words: intercultural couple, race, ethnicity, identity, differences, compatibility.

Cuplurile mixte, astăzi ca niciodată, reprezintă un interes deosebit pentru cercetători din diferite domenii: antropologie, sociologie, psihologie socială, etnopsihologie, ș. a.

Cu toate acestea, un cadru teoretic le unește și anume perspectiva de referință la care se referă multe dintre aceste domenii: psihologia transculturală. Această abordare utilizează în principal categoriile de individualism și colectivism, ca grile de lectură, pentru a cunoaște diferențele culturale, a căror purtători sunt partenerii. Familia mixtă, concepută ca uniunea dintre o familie orientată spre colectivism și una orientată spre individualism, este prezentată ca fiind întâlnirea a două lumi care se împacă cu greu. În acest sens, cuplul mixt poate fi văzut ca un adevărat laborator al vieții conjugale, întrucât în cadrul acestuia, se dezvoltă strategii de negociere a diferențelor, strategiile de negociere a divergențelor și confruntarea cu *celălalt* într-o muncă de armonizare între modele și tradiții foarte diferite. În același timp, în aceste cupluri, culturile sunt confruntate și transformate, punând la îndoială categoriile interpretative comune. Interpretările celor doi parteneri, cu privire la relațiile dintre sexe, familie și societățile lor, fac din cuplurile mixte un loc privilegiat pentru investigarea posibilităților și al dificultăților dialogului intercultural.

Rezultate și discuții

În contextul cercetării teoretice, ne-am propus să răspundem la următoarele întrebări: *Ce face ca un cuplu să fie mixt? Există o diferență între cei care sunt în mod intim implicați în cuplu și cei care îl privesc din exterior? Care sunt discrepanțele dintre așteptările sociale și realitatea? Cum negociază partenerii această distanță culturală dintre lumile lor culturale, care sunt adesea construite social în contextele în care trăiesc?*

Întrebări la care nu e ușor să răspunzi, întrucât nu este ușor să distingi o familie mixtă, de una care nu este. În sens general, s-ar putea spune că orice familie este mixtă din punct de vedere al uniunii între diferite medii individuale sau familiale sau între diferite genuri și statute sociale și implică întotdeauna, pentru subiect, o provocare de a înțelege cultura celuilalt. Așa cum subliniază Edelstein [13, p. 43], „cuplul mixt nu există, deoarece în fiecare relație persistă elemente de diferențiere”. Cu toate acestea, atunci când cuplul mixt dintr-un anumit context devine obiect de studiu pentru cercetători, este esențial să se pună în discuție tipul de diferență care îl definește.

În acest sens, în sfera anglo-saxonă, termenul general de căsătorii mixte se referă atât la cuplurile formate din persoane provenite din diferite națiuni (*căsătoria binațională*), cât și la uniunile de persoane aparținând unor națiuni diferite, cu religii diferite (*căsătorie interconfesională*) sau care nu sunt de aceeași rasă (*căsătorie interrasială*) și etnie (*căsătorie interetnică*) [22]. Astfel, în plus, față de conceptul de rasă, este pusă sub semnul întrebării și noțiunea de etnie. Dacă noțiunea de „rasă” se referă exclusiv la caracteristicile biologice și fenotipice ale individului, conceptul de etnie include și referințele culturale ale acestuia.

Sociologii Lautman și Bensimon [după 12] definesc cuplurile mixte ca fiind toate uniunile conjugale între persoane, aparținând unor religii, etnii sau rase diferite, dacă aceste diferențe provoacă o reacție din partea mediului social. O astfel de perspectivă evidențiază legăturile dintre cuplul mixt și sistemul macrosocial [5], dar definește fenomenul doar din exterior și rămâne la un nivel de analiză socială. Observarea în schimb, a cuplului din interior, atunci când se ia în considerare identitatea etnică, procesele prin care indivizii reinterpretează componentele mai obiective ale etnicității lor și decid care sunt aspectele cele mai relevante pentru ei înșiși [25] este cu totul alta. Parafrazându-l pe Tajfel [după 19], identitatea etnică poate fi văzută ca fiind conștientizarea apartenenței la un grup etnic, combinată cu semnificația emoțională și evaluarea pozitivă pe care subiecții o obțin din această apartenență. Este esențial să se sublinieze că fiecare individ este integrat în multiple și diverse contexte sociale din care își derivă identitatea, deoarece fiecare dintre aceste contexte impune un rol diferit și o percepție diferită a sinelui. De aici rezultă că pot exista, pe lângă culturi diferite, indivizi diferiți, care procesează culturi diferite, în moduri diferite. Acest aspect este esențial pentru a înțelege modul în care partenerii se definesc pe ei înșiși și cuplul lor.

S-ar putea spune că întâlnirea dintre partenerii cuplului mixt are loc într-o *zonă de compatibilitate între diferențe* [26], adică într-un loc în care aceștia își pot gestiona propriile diferențe și apartenențe, prin munca neîncetată asupra construcțiilor non-stereotipice a gândirii lor și a unei redefiniri a identităților lor. Fiecare dintre cei doi parteneri atinge această zonă de compatibilitate între diferențe, „migrând” din propriul teritoriu, pentru a stabili legături cu o persoană care, la rândul ei, provine dintr-un alt teritoriu cultural, într-o zonă de frontieră între cele două apartenențe [15].

Astfel, Bruner [după 20], punând accentul pe acest nivel de analiză interpersonală în relația dintre culturile indivizilor, acordă o atenție deosebită aspectului cultural al interacțiunii sociale, al schimbului și negocierii de semnificații care are loc în cadrul acesteia. Sinele indivizilor se construiește, potrivit autorului, prin intermediul unui schimb intersubiectiv cu ceilalți, care permite înțelegerea propriei persoane și a celorlalți.

Având în vedere toate aceste considerente, putem conchide, prin urmare, că o definiție statică și unidimensională a ceea ce înseamnă „cuplu mixt”, nu poate face față complexității fenomenelor și a factorilor implicați în constituirea acestei realități familiale.

În acest sens, pentru a înțelege multitudinea de semnificații care intră în joc în dinamica acesteia, este necesar să se utilizeze abordări multidimensionale, care permit întrepătrunderea diferitelor niveluri de analiză, de la cele macrosociale, până la aspectele mai individuale, care caracterizează traseele identitare ale celor doi parteneri luați individual.

În acest sens, Huston [după 2], a dezvoltat un *model ecologic* care oferă o viziune circulară de conexiune între trei contexte diferite: a) *societatea*, înțeleasă ca un set de forțe macrosociale și *nișele ecologice*. Societatea se referă la cultura și la mediul fizic în care se află și trăiește cuplul, la sistemele de credință și la așteptările comportamentale pe care grupul cultural le are în ceea ce privește modul în care oamenii rezolvă și abordează problemele și situațiile care apar. Nișele ecologice sunt definite ca fiind constelația de setări comportamentale, prin care partenerii pot acționa în viața de zi cu zi, pentru a se adapta la mediu, influențând partenerii înșiși și relația lor; b) *soții* (sau partenerii din uniunile necăsătorite), înțeleși ca indivizi cu atributele lor psihosociale și fizice, atitudinile și credințele unul față de celălalt și față de relația lor; c) *cuplul*, văzut ca o diadă în raport cu rețeaua socială cea mai apropiată (relațiile cu rudele, colegii de muncă, prietenii, vecinii). Pentru a înțelege funcționarea relațiilor de cuplu, autorul [după 2], propune utilizarea unei abordări care consideră că



diferitele niveluri de analiză se întrepătrund, astfel ca forțele macrosociale și nișele ecologice în care trăiesc cuplurile să influențeze relația de cuplu, partenerii și relația lor maritală.

Fruggeri [17], face mai complexă abordarea lui Huston [după 2], prin elaborarea unui model mai articulat, în care, pe lângă cele trei niveluri diferite de analiză, se adaugă două dimensiuni noi pentru a înțelege ce se întâmplă în fiecare dintre ele: a) nivelul individual, unde interesul se concentrează asupra membrilor individuali ai familiei și modul în care aceștia participă la construcția unității familiale; b) nivelul interpersonal, unde sunt analizate relațiile dintre membrii sistemului familial; c) nivelul social, unde se pune accentul pe relațiile, pe care grupul familial le întreține cu mediul social.

Totuși, cercetările cu referință la cuplurile mixte, mai ales din anii 1980, au pus sub semnul întrebării motivațiile care stau la baza alegerii exogame (alegerea partenerului în afara propriului grup) sau endogame (alegerea partenerului în cadrul propriului grup), încercând să identifice motivele psihologice și socioculturale care favorizează căsătoria interculturală [18].

Unul dintre cele mai cuprinzătoare studii pe această temă este studiul sociologic realizat de Porterfiel [24], în care au fost intervievate 40 de cupluri căsătorite, interrasiale. Astfel, conform cercetătorului [24], motivele care stau la baza exogamiei pot fi clasificate în trei categorii: a) cele care nu au legătură cu rasa (cum ar fi dragostea și compatibilitatea), motive care sunt raportate atât de partenerul străin, cât și de partenerul din cultura dominantă; b) cele legate de rasă, cum ar fi atracția și o mai mare interdependență, unde atracția este raportată de ambii parteneri, dar raportată în special de către femeia de culoare; c) statutul marginal, experimentat de individ în cadrul grupului, raportat de către partenerii străini. Aceste modele teoretice, urmăresc unul dintre miturile identificate de Foeman și Nance [16], cu privire la parteneriatele intime între indivizii intrarasiali, și anume acela potrivit căruia, indivizii albi se căsătoresc cu indivizi de culoare pentru a-și pedepsi părinții și din transgresiune.

În același context, Cerroni-Long [după 18], propune o reflecție antropologică, potrivit căreia oamenii pot ajunge să încheie o căsătorie mixtă pe baza a trei tipuri de disponibilitate: a) fizică, care se referă la compoziția demografică a unei societăți, la distribuția geografică a grupurilor sociale și raportul numeric dintre bărbați și femei (sex-ratio); b) reală, referitoare la tipul de norme, la deschiderea religioasă și juridică și la gradul segregării/concentrației rezidențiale și profesionale; c) psihologică, înțeleasă ca atracție, similaritate în orientarea valorică și satisfacția legată de așteptările de rol.

Aceste trei categorii, prefigurează unele dintre cele mai recente perspective teoretice în ceea ce privește motivația alegerii unui partener străin [18]. În cadrul acestei abordări, sunt identificați trei factori principali, care motivează atât partenerii străini, cât și pe cei autohtoni în alegerea interrasială:

a) primul este legat de diferența culturală; b) al doilea - de similaritatea percepută; c) ultimul - se referă la alegerea neconvențională.

Cercetările axate pe primul factor, susțin că mariajul mixt este ales de către ambii parteneri, în funcție de atracția față de diversitatea culturală a cărei celălalt este purtător, și că, prin urmare, multe căsătorii mixte au loc tocmai din cauza caracteristicilor diferite, mai degrabă decât în ciuda lor. Persoanele care se căsătoresc cu parteneri aparținând unei alte rase, ca în cazul cuplurilor de negri și albi, îi pot găsi atrăgători tocmai din cauza aspectului lor fizic diferit. În acest sens, James și Tucker [după 21], evidențiază noțiunea complementarității, conform căreia indivizii caută sau se căsătoresc cu persoanele date, atunci când trăsăturile și caracteristicile fiecăruia diferă de ale celuilalt sau le completează. Aceste rezultate sunt în contrast cu teoria similarității percepute, care constituie cel de-al doilea punct central al abordării motivaționale. Din acest punct de vedere, oamenii își aleg partenerii pe baza asemănărilor de vârstă, educație, valori de referință, religie și context cultural. Multe studii recente au arătat, că indivizii sunt atrași de persoane care sunt asemănătoare cu ei. Măsura în care grupul din care face parte un partener este, prin urmare, crucială. Al treilea aspect al abordării motivaționale este legat de alegerea stabilirii unei relații interculturale ca o formă de rebeliune și ca semn de independență față de regulile propriei culturi și ca deschidere față de nou. „Comportamentul diferit al „străinului” și mediul său diferit, stimulează indivizii să țină relații care, într-un anumit



sens, pot fi definite ca fiind neconvenționale și, prin urmare, atractive” [3, p. 18]. Spre deosebire de studiile din anii '80, este recunoscut faptul că alegerea neconvențională, sau chiar rebelă, nu este făcută doar de către partenerul care aparține culturii dominante, ci și de către cel al culturii minoritare. Uneori, uniunea interculturală reprezintă o alegere mai tranșantă cu propriile tradiții și o alegere mai nonconformistă, decât este pentru partenerul din cultura autohtonă și dominantă.

În aceeași ordine de idei, Fu și Heaton [după 4], în studiul lor despre cuplurile mixte din Hawaii, consideră, în schimb, schimbarea statutului socioeconomic de către partenerul care aparține grupului inferior din punct de vedere social, ca motor al alegerii exogamice. Acest lucru este însă contrabalansat de alte caracteristici pe care le posedă partenerul din grupul cu statut minoritar, cum ar fi un nivel ridicat de educație. În această cercetare, uniunea mixtă este văzută ca o relație reciprocă, care implică ambii membri ai cuplului, permițându-le acestora să dobândească reciproc condiții și beneficii avantajoase pentru amândoi, adică permițând o satisfacere reciprocă a nevoilor respective. În cadrul acestei perspective, accentul principal este pus pe schimbul de statut (hipergamie), care vede căsătoria mixtă ca pe o funcție a inegalităților între grupurile existente în societate și susține că indivizii stabilesc o relație interracială, pentru a-și îmbunătăți statutul social, oferind în schimb alte forme de atractivitate pentru partener. De exemplu, în cazul femeilor filipineze care au migrat în Australia, unii autori au constatat că aceste femei au tendința de a se căsători cu un partener australian pentru a-și îmbunătăți statutul socio-economic, oferind în schimb dorința de a avea grijă de el [1]. O altă variabilă *de schimb* este reprezentată de atractivitatea fizică. Aceste principii sunt un ecou al teoriei lui Merton din 1941 [după 23], care se concentra în principal pe uniunile dintre albi și negri din Statele Unite, care afirmă că o persoană care aparține unui statut social inferior, pentru a compensa statutul superior pe care nu îl are, trebuie să ofere partenerului său ceva în plus, cum ar fi o vârstă tânără, performanțe sexuale, bunăstare economică ridicată sau atractivitate fizică.

Klein [după 6], într-un studiu asupra cuplurilor mixte din Germania, numește naționalitatea partenerului străin, ca fiind unul dintre factorii care influențează cel mai mult alegerea, diferențiind trei tipuri în acest sens: a) în cazul în care partenerul este ales din rândul populației imigrante din Est, din țările cele mai apropiate de Germania, criteriul care stă la baza alegerii poate fi asemănarea, mai ales din punct de vedere fizic; b) dacă în schimb partenerul este ales dintre imigranți din grupuri etnice mai bine stabilite în Germania (turcii, de exemplu), alegerea unui partener străin este ghidată de dorința de a dobândi un statut social mai înalt, legat de cultura dominantă; c) în cazul populațiilor mai îndepărtate de Germania (filipinezii, thailandezi), impulsul pentru căsătoria mixtă, este determinat de dorința de promovare socială în sensul securității economice pentru partenerul străin (de multe ori imigrația este feminină, iar soțul autohton, ceea ce permite menținerea familiei extinse în țara de origine) și, pentru partenerul nativ, există factori de atracție, cum ar fi căutarea exoticii.

Tognetti Bordogna [25], pe de altă parte, elaborează o serie de tipologii ale căsătoriilor mixte pe baza motivațiilor raportate de partenerul străin: a) prima dintre acestea se referă la căsătoriile mixte pentru documente. În acest caz, căsătoria cu o persoană autohtonă poate reprezenta un mijloc legal de dobândire a unui statut legal, care să permită sosirea sau rămânerea în țara-gazdă. Cu toate acestea, ea poate fi, de asemenea, folosită și ca strategie pentru a facilita integrarea în țara ospitalieră, iar în acest caz, vorbim de *căsătorie de facilitare*; b) căsătoria reparatorie, se referă la cei care se căsătoresc după nașterea unuia sau mai multor copii. Motivele pentru care doi parteneri de naționalități diferite decid să se unească în căsătorie, privesc afinitatea afectivă, iar Tognetti Bordogna [25], vorbește, în acest caz, de *căsătorie electivă*; c) căsătoria intelectuală este o altă tipologie indicată de autor. Motivațiile care stau la baza acestei alegeri, privesc dorința partenerului imigrant de a atinge, printr-o astfel de căsătorie, modernitatea sau de a cunoaște o altă cultură decât cea proprie; d) căsătoria prin agenții sau căsătoria negociată. Aceasta se referă în general la bărbații care decid să se căsătorească cu o femeie dintr-o altă țară printr-un intermediar; e) căsătoria din motive culturale, subînțelege dorința, simțită mai frecvent de femei, de a pune în discuție apartenența lor la grupul lor de origine sau aderența lor la valorile tradiționale.

Traseele și tipologiile ale acestui autor evidențiază, însă, doar câteva dintre multiplele configurații pe care structura familiei le poate lua în raport cu traseele de migrație.



Gozzoli și Regalia [după 7], introduc noțiunea de *pacte motivaționale*, care încearcă să explice întâlnirea și împletirea motivațiilor și așteptărilor împărtășite de cei doi parteneri, printr-o clasificare mai generală decât cea anterioară, care permite să nu eticheteze atât de rigid alegerile posibile. Astfel, autorii propun o subdiviziune a modelelor motivaționale în trei categorii: a) pacte de conveniență: legătura este instrumentală, pentru realizarea obiectivelor individuale, fără o investiție emoțională excesivă în relație. În sine, acest lucru nu înseamnă că legătura este disfuncțională, în cazul în care nivelul așteptărilor este împărtășit; b) pacte consolatorii: legături funcționale pentru anularea sentimentului de singurătate și de marginalitate, resimțite de indivizi în contextul social și familial de apartenență; c) pacte integrative: legături care presupun o identitate personală și socială bine definită a partenerilor, care construiesc o alianță pentru a-și extinde propriul sentiment de sine.

Căsătoria cu „unul de pe loc”, reprezintă astăzi modalitatea cea mai rapidă și mai puțin complicată de a deveni cetățean al acelei țări, cu drepturi depline [10].

Un alt tip comun de căsătorie de conveniență, deși lipsit de relevanță din punct de vedere al ilegalității, se referă la căsătoriile între bărbații adesea în vârstă de peste șaiszeci de ani și femei tinere. În acest caz căsătoria urmărește să combine două nevoi complementare „compensatorii”: nevoia de a trăi în țara de emigrare din partea acestor femei și oportunitatea de a avea o soție tânără alături de ele din partea nativilor mai în vârstă.

În ceea ce privește toate teoriile prezentate, este necesar de subliniat faptul că nici o teorie nu poate fi exhaustivă în ceea ce privește multitudinea aspectelor și variabilelor care intră în joc atunci când cineva alege să intre într-o relație intimă cu o persoană și că există aspecte mai mult sau mai puțin raționale, care sunt dificile de analizat într-o manieră completă.

Totodată, numeroase studii privind căsătoriile mixte și procesele de alegere care duc la aceasta, se bazează pe modele de aculturație care se ocupă de adaptarea imigranților în noua cultură. Cei care au încercat să explice căsătoriile mixte prin utilizarea strategiilor de aculturație, se referă în principal la modelul lui Ullah din 1987 [după 11] și la primatul asimilării. Ceea ce prevalează, este o viziune unidimensională, care analizează fenomenul de aculturație ca pe o „întâlnire cu sumă zero” în care cultura minoritară, în adaptarea la cultura majoritară, pierde inevitabil o parte din valorile sale distinctive. Conform teoriei lui Gordon [după 24], de exemplu, căsătoriile interculturale reprezintă primul pas spre asimilare a membrilor grupurilor minoritare, care își pierd caracterul distinctiv și rădăcinile lor etnice și religioase prin căsătoria cu un membru al culturii dominante. În această perspectivă, gradul de aculturație al partenerilor, aparținând culturii minoritare și adaptarea credințelor și atitudinilor lor comportamente la cele așteptate din partea culturii dominante, sunt factori care influențează puternic nivelul de succes al uniunii mixte și satisfacția relației pentru ambii parteneri. Lărgind această perspectivă, în cazul uniunii mixte, căsătoria mixtă este văzută ca fiind însăși emblema procesului de asimilare [10], deoarece erodează granițele sociale, culturale și psihologice dintre grupurile etnice din care fac parte, prin aderarea totală a partenerului străin la valorile celuilalt. La baza acestei relații dintre strategiile de aculturație și procedeele de alegere care stau la baza formării relațiilor afective între indivizii aparținând unor culturi diferite, există convingerea că oamenii au tendința de a-i alege mai mult pe cei despre care cred că aparțin unui mediu similar cu al lor și că aceasta este o condiție de bază pentru ca uniunile interetnice să existe. Conform acestei viziuni, doar subiecții perfect asimilați culturii dominante pot fi recunoscuți ca fiind atractivi de către indivizii aparținând acesteia, în ciuda diferențelor substanțiale incontestabile, cum ar fi cele legate de aspectul fizic al rasei de origine. O depășire a acestui punct de vedere este reprezentată de modelul bidimensional, care introduce posibilitatea pluralismului, unde persoanele imigrante pot să accepte dominația socio-culturală a noii societăți și să păstreze anumite aspecte ale propriei lor culturi de origine, fără a se identifica în mod rigid cu una sau cu cealaltă condiție, creând modalități noi și personalizate de adaptare [17]. În conformitate cu această perspectivă, Cohen [după 8], consideră aceste cupluri ca fiind indicele de aculturație, prezent în cadrul culturii gazdă, deci o inevitabilă consecință a pluralismului și toleranței unei societăți, ceea ce nu implică neapărat pierderea identității etnice de către partenerul străin.



Cu toate acestea, trebuie subliniat faptul că toate aceste studii privind strategiile de aculturație caută în principal să evedențieze procesul de adaptare al partenerului străin al cuplului mixt în ceea ce privește cultura maternă a celuilalt [18], ca și cum ar fi un drum cu sens unic.

În studiul său asupra cuplurilor mixte, Falicov [14], a inventat, dimpotrivă, conceptul de „aculturație reciprocă”, preluat de Root [după 9], pentru a sublinia că într-o căsătorie interculturală, procesul de aculturație este bidirecțional, influențându-i atât pe cei care aparțin culturii minoritare, cât și pe cei care aparțin culturii dominante.

Gurung și Duong [după 7], consideră că identitatea etnică este una dintre principalii factori care influențează alegerea indivizilor, atât nativi cât și străini, de a intra într-o relație mixtă. Indivizii cu o identitate etnică puternică, de fapt, sunt mult mai atașați de propria lor cultură și este puțin probabil să aleagă pe cineva cu o altă etnie. Persoanele, pe de altă parte, cu o identitate etnică slabă și, în consecință, cu o legătură slabă cu grupul de origine, sunt mai înclinate să se căsătorească cu cineva din afara grupului de origine, deoarece sunt mai puțin afectate de presiunile sociale, iar stima lor de sine nu derivă din aderența la valorile grupului lor. O identitate etnică slabă pare, de asemenea, să fie corelată cu o mai mare satisfacție și investiție în uniunea mixtă.

Foeman și Nance [16], care se orientează în cadrul unei paradigme etapizate, oferă o contribuție interesantă, care se concentrează pe un nivel mai interpersonal al cuplului, întrucât încearcă să identifice etapele prin care cuplurile interrasiale conștientizează identitatea rasială și fac față rasismului, ajungând să dezvolte propria lor identitate familială. Autorii au identificat patru etape care permit indivizilor să se angajeze într-un proiect comun: 1. faza de conștientizare rasială: persoanele care aleg să formeze un cuplu mixt, se familiarizează treptat cu asemănările și diferențele lor, și dezvoltă convingerea comună că o relație este posibilă între ele. În această primă fază, indivizii trebuie să își asume puncte de vedere diferite: a) propriul lor punct de vedere; b) cel al partenerului; c) cel al propriului grup cultural; d) cel al grupului din care face parte partenerul. Chiar dacă cuplul decide să nu discute aceste puncte de vedere multiple, ele pot influența deciziile pe care le ia cuplul (de exemplu, pe cine să vadă). În această fază inițială se construiește o bază bună pentru dialog și o înțelegere reciprocă, care este crucială pentru continuitatea relației; 2. faza de coping și definiția socială a „rasei”: după faza de conștientizare a atracției reciproce și a impactului reciproc al rasei în viața lor, cuplul trebuie să decidă cum să integreze aceste noi informații în viața lor de zi cu zi. Presiunile sociale modifică adesea termenii „naturali” ai adaptării reciproce în cadrul cuplului, obligându-i să meargă spre un mai mare angajament și soluții de adaptare la problematica lor de diferență culturală, care nu au fost întotdeauna prevăzute la începutul relației. Cuplul mixt poate avea grijă să evite situațiile potențial dăunătoare pentru stabilitatea lor (de exemplu, neparticiparea la ritualuri familiale/religioase, care ar putea crea jenă sau conflict la celălalt) sau să negocieze decizii de compromis atunci când situația o impune (participarea la aceste ritualuri fără partener, pentru a face pe plac unui părinte care se opune). Din aceste experiențe concrete de evitare și negociere, pot rezulta moduri reale de comportament, caracteristice aceluși cuplu. Cuplul începe, în această etapă, să dezvolte propria paradigmă familială, comună ambilor parteneri; 3. faza de emergență a identității: cuplurile interrasiale și indivizii care compun cuplul, trebuie să își redefească identitatea. Un exemplu tipic este educația parentală a cuplului. La acest nivel, cuplul tinde să nu se concentreze pe diferențe, ci să valorifice factorii de unicitate și de oportunitate datorate faptului de a fi un cuplu mixt; 4. faza de întreținere: reprezintă angajamentul stabil față de un proiect comun.

În **concluzie**, din cele menționate, putem afirma faptul că aceste dinamici de cuplu, legate de apartenența la grupul dominant autohton și grupul minoritar dominat, se încadrează într-o altă relație asimetrică, care caracterizează cuplul mixt. Cu toate acestea, cuplul intercultural poate iniția un dialog care să pună sub semnul întrebării modelele dominante ale relațiilor bărbat-femeie, atât moderne, cât și tradiționale, deoarece cei doi parteneri au o înțelegere diferită a relației lor. În acest sens, într-un studiu sociologic asupra cuplurilor mixte, s-a demonstrat că bărbații caută adesea să realizeze un model de cuplu pe care se tem că nu îl vor putea realiza cu o femeie din propriul grup și astfel aleg femei străine, pentru o relație asimetrică, iar femeile încearcă să realizeze o relație mai simetrică. Trebuie, totuși, remarcat faptul că adaptarea reciprocă și construirea de noi roluri legate de gen, nu



depind în întregime de caracteristicile personale ale partenerilor, ci și de așteptările contextului sociocultural în care trăiește cuplul.

Prin urmare, cu referire la acest parcurs, putem spune că cuplul mixt mediază relația dintre două universuri culturale și dintre două concepții despre roluri, care uneori par contradictorii, dar care pot da naștere unor modele familiale foarte originale și funcționale.

Bibliografie:

1. Abrams, D., Hogg, M. A. *Social Identity and social cognition*. Oxford: Oxford University Press, 1999.
2. Allievi, S. *Il ruolo della religione nelle famiglie miste. Legami familiari e immigrazione: i matrimoni misti*. Torino: Bollati Boringhieri, 1996.
3. Balsamo, F. *Famiglie di migranti: trasformazioni dei ruoli e mediazione familiare*. Roma: Laterza, 2003.
4. Berger, P. L., Kellner, H. *Le mariage et la construction de la réalité*. Roma: Laterza, 1998.
5. Bertolani, B. *Coppie miste a Reggio Emilia*. Milano: di Comunità, 2001.
6. Besozzi, E. *Tra somiglianza e differenza*. Milano: Mondadori, 1990.
7. Breger, R., Hill, R. *Cross – Cultural Marriage. Identity and choice*. Oxford: Oxford University Press, 1998.
8. Burk, C. *Living in several languages: implications for therapy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.
9. Colombo, E. *Le società multiculturali*. Milano: Cortina, Milano, 2002.
10. Crohan, S. E. *Marital Quality and Conflict Across the Transition to Parenthood in African American and White Couples*. New York: Clarendon Press, 1996.
11. Di Sciullo, L. *I matrimoni misti nel panorama italiano*. Torino: Bollati Boringhieri, 2004.
12. Donati, P. *Famiglia e nuove migrazioni: cosa viene dopo la modernizzazione?*. Milano: Franco Angeli, 1993.
13. Edelstein, C. *Le coppie miste*. Milano: Mondadori, 2000.
14. Falicov, C. J. *Training to think culturally: a multidimensional comparative framework*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 1995.
15. Fenaroli, P., Panari, C. *Famiglie miste e identità culturali*. Roma: Laterza, 2006.
16. Foeman, A., Nance, T. *From miscegenation to multiculturalism. Perceptions and stages of interracial Relationship Development*. New York: Clarendon Press, 1999.
17. Fruggeri, L. *Famiglia: interazioni e processi*. Roma: Laterza, 1995.
18. Fruggeri L. *Famiglie: dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*. Roma: Laterza, 1997.
19. Gallissot, R. *Mais qu'il y a-t'il d' extraordinaire dans le mariages qui sont dits mixtes?*. Buckingham – Philadelphia: Open University Press, 2004.
20. Kitano, H. H., Chai, L. K. *Korean interracial marriage*. New York: Clarendon Press, 1982.
21. Kulczycki, A., Lobo A. P. *Patterns, determinants, and implications of intermarriage among Arab Americans*. New York: Clarendon Press, 2002.
22. Monacelli, N., Mancini, T. *Appartenenze culturali e dinamiche famigliari*. Milano: Franco Angeli, 2005.
23. Murstein, B. I., Meriggi J. R., Malloy, T. E. *Physical attractiveness and exchange theory in interracial dating*. New York: Clarendon Press, 2001.
24. Porterfield, E. *Black-American intermarriage in the United States*. New York: Clarendon Press, 1982.
25. Tognetti Bordogna, M. *Legami familiari e immigrazione: i matrimoni misti*. Torino: Bollati Boringhieri, 2001.



УДК 37(02)

<https://orcid.org/0000-0002-0553-0639>

ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНО-ДВИГАТЕЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Victoria Acciu

doctor în pedagogie,
conducător cercului coregrafic,
Liceul Teoretic Mihail Lomonosov,
mun. Chișinău, RM
email: acciuvictoria@mail.ru
orcid id: 0000-0002-0553-0639

Abstract. The article reflects the main psycho-physiological features of the formation of musical and motor skills in children of primary school age and their importance in the development of choreographic abilities. A definition is given, the stages of development are highlighted, and methodological recommendations are proposed for the formation of musical and motor skills at each stage.

Key words: Psycho-physiological characteristics, musical and motor skills, movement automation, choreographic abilities

Под навыком мы понимаем – приобретенные в результате: обучения и повторения умения решать задачу с заданной точностью и скоростью. Из самого определения следует, что навык – это хорошо сформированное действие, в динамическую структуру которого входят когнитивные компоненты: сенсомоторный образ рабочего пространства, образ исполнительского акта, программа действия и контроль (текущий, конечный) за его совершением, а также исполнительные (моторные) компоненты, включая коррекционные процессы.

Процесс формирования навыка условно разбивается на этапы, число которых у разных авторов различно. Физиологи говорят о трёх стадиях, педагоги и психологи – о трёх - шести. Мы вслед за В. Д. Мазниченко и Е. П. Ильиным будем рассматривать пять стадий. [1]

Первая стадия связана с формированием у учащегося понятия и зрительного представления о движении или комбинации движений. Главные каналы получения информации – зрительный (показ движения) и слуховой (объяснения преподавателя).

Вторая стадия связана с начальным этапом выполнения разучиваемого движения. Она характеризуется широкой иррадиацией возбуждения по нервным центрам при недостаточности внутреннего торможения и неупорядоченности процессов центральной нервной системы.

Третья стадия характеризуется концентрацией возбуждения в тех нервных центрах, которые необходимы при управлении данным двигательным актом. Начинает формироваться динамический стереотип.

Четвертая стадия - автоматизация действия. Техника движения выполняется стабильно. Контроль за движением осуществляется в основном за счет проприорецептивных сигналов, а зрительная обратная связь отходит на второй план.

Пятая стадия - формирование умений высшего порядка, которые характеризуются свободной вариативной техникой и ее владением.

От формирования навыков зависит гармоничное физическое развитие ребенка, общими закономерностями которого являются:



1) Развитие двигательных функции осуществляется по пути преемственности и стадийности. Для развития той или иной функции в полном объеме необходимо формирование определенных предпосылок, составляющих основу будущей функции. Любому движению под музыку предшествует бытовое движение, которое может совершенствоваться от согласованности движений двух частей тела, например рук, к согласованности трёх, например рук и головы и т.д.

2) Последовательные стадии в развитии двигательных функций перекрывают одна другую. Так, ребенок, находясь в стадии совершенствования тех или иных двигательных навыков, одновременно начинает осваивать новые. Например, осваивая элементы классического танца, учащийся может одновременно начать осваивать движения народного или эстрадного танца и т.д.

3) По мере общего моторного созревания возникает все большая и большая возможность дифференциации и изоляции отдельных движений. Дифференцируются движения головы от движений верхней части туловища и т.д.

4) Развитие двигательных функции происходит по цефалокаудальному принципу, т.е. развитие произвольных движений начинается от головы к верхним, а затем к нижним конечностям. Координация двигательных навыков совершенствуется в этой же последовательности. Поэтому у ребёнка раньше формируются движения головы, рук, затем ног.

5) Развитие двигательных функции совершенствуется от проксимального в дистальном направлении, т.е. движения частей тела, расположенных ближе к средней линии тела, формируются раньше, чем движения в более удаленных областях. Например, вначале развиваются движения в плечах, предплечьях, затем кисти и пальцев.

Музыкально-двигательные навыки составляют основы развития двигательных способностей.

Особым периодом в развитии как двигательного анализатора, так и высших психических функций является младший школьный возраст. «Владение психомоторными навыками существенным образом сказывается на научении детей, в том числе и на научении понятиям. Определенные физические навыки являются необходимым предварительным условием овладения многими учебными предметами» [1, стр. 15]. Анатомио – физиологические особенности определяют готовность детей младшего школьного возраста к учебным и физическим нагрузкам, их психические особенности определяют готовность к обучению.

Младший школьный возраст является благоприятным для развития многих двигательных способностей. Как мальчики, так и девочки к 10-11 годам достигают относительно высоких возможностей аэробного обеспечения мышечной работы. Их сердечно-сосудистая и дыхательная системы функционируют согласованно. Различия в физическом развитии и физической подготовленности незначительны между мальчиками и девочками. Среди двигательных способностей наиболее интенсивно развивающихся выделяются скоростные и координационные способности, а также способности к длительному выполнению циклических упражнений в зоне умеренной и большой мощности.

Костная система учащихся находится в стадии формирования: окостенение позвоночника, грудной клетки, таза, конечностей не завершено, и в костной системе много хрящевой ткани. К 7-ми годам хорошо развиты крупные мышцы туловища, а мелкие мышцы спины, поддерживающие позвоночный столб, еще довольно слабы, поэтому детям трудно неподвижно сидеть, сохраняя правильную осанку. Кроме того у скелетной мускулатуры младших школьников слабо развиты сухожилия, фасции и связки. В этом возрасте еще наблюдается недеференциация движений. Лишь к концу младшего школьного возраста дети в состоянии одновременно выполнять различные независимые друг от друга движения.

В этом возрасте развивается мускулатура и мышечная сила, совершенствуется строение мышц за счет уменьшения в них воды и увеличения органического вещества мышечной ткани, с увеличением объема мышц, происходит прирост мышечной силы.



Интенсивно растёт и хорошо снабжается кровью мышца сердца, увеличивается его выносливость. Благодаря сравнительно большому диаметру сонных артерий, головной мозг хорошо снабжается кровью, что является важным условием его работоспособности.

К 7-ми годам завершается в основном дифференцирование нервной ткани коры больших полушарий головного мозга ребенка. Нервные клетки во всех слоях коры приобретают характерную развитую форму и становятся похожими на клетки коры взрослого человека. Продолжается миелинизация нервных волокон. Мозг младшего школьника составляет 90% мозга взрослого человека, особенно заметно мозг увеличивается после 7-ми лет. Сильно развиваются большие полушария, в первую очередь лобные доли, связанные с деятельностью 2-ой сигнальной системой, а также ассоциативные волокна, связывающие разные отделы коры головного мозга. Сама расшифровка двигательной информации, которую несут специфические нервные волокна импульсами к головному мозгу, осуществляется в соответствующих подкорковых структурах и корковом отделе, расположенном в лобных долях коры головного мозга. Кроме того в левой лобной доле (нижняя лобная извилина) находится рече-двигательный анализатор.

По мере овладения языком у детей появляются словесные регуляции движений. На ранних генетических стадиях, как показал Л.С.Выготский, эта регуляция носит межиндивидуальный характер: взрослый дает словесную инструкцию, а ребёнок ее выполняет.

Таким видом регуляции характеризуется первый период знакомства с хореографическими движениями. В дальнейшем возникает у ребёнка саморегуляция движения при помощи речи, раньше внешней, а затем и внутренней, что знаменует собой переход на высший уровень развития движения, движения, которое носит сознательный характер и выполняется в соответствии с образом стоящей перед субъектом цели. Речь идёт о произвольных движениях. Осознанное отношение к хореографическим движениям гораздо облегчает научение этому виду деятельности.

Хотя ребёнок и в эти годы еще не способен к длительной усидчивости и сосредоточиванию внимания, что объясняется взаимоотношениями процессов возбуждения и торможения, всё же у него начинают налаживаться мелкие и точные движения, что прямо связано с интенсивным развитием двигательных центров коры головного мозга. А к концу младшего школьного возраста дети уже в состоянии одновременно выполнять различные независимые друг от друга движения, соотносить их с музыкой, оперируя пространственными представлениями, исполнять их выразительно, запоминая на необходимое время.

Поэтому для гармоничного развития нужно учитывать становление каждой из двигательных координационных способностей, которые в то же время являются основными составляющими успешной любой двигательной деятельности, в том числе музыкально-двигательной, хореографической деятельности.

П.А. Сорокун [4] отмечает, что у младших школьников наблюдается разобщение в формировании пространственных представлений.

Это разобщение объясняется тем, что в данном возрасте зрительные и глазодвигательные анализаторы, осуществляющие в основном отражение пространства, ещё не всегда являются единым «функциональным органом». В обычных условиях формирование такого «функционального органа» заканчивается в среднем школьном возрасте, в связи с чем только в этом возрасте начинает проявляться закономерная связь в формировании пространственных представлений. Однако данные многих исследований и нашего в том числе показывают, что и в младшем школьном возрасте можно выработать эту связь экспериментальным путём. Достичь этого можно при помощи практического обучения и специальных упражнений.

Трудности в представлении детьми пространственных отношений рельефно выступают при овладении ими дифференцировкой направлений.

С более значительными затруднениями и позднее у детей развиваются различение правой и левой стороны.



Б.Г. Ананьев [1] указывает, что различие правосторонних и левосторонних органов чувств и двигательных приборов зависит от парной работы больших полушарий мозга, совместная работа которых складывается постепенно. В начальном обучении в процессе приобретения знаний и овладения различными видами учебной деятельности у детей упрочиваются двигательные, зрительные и речевые ассоциации, совершенствуются механизмы совместной работы полушарий головного мозга и на этой основе развиваются различие и представление учащимися направлений. Постепенно учащиеся переходят к мысленному оперированию направлениями.

В работе И. Ломпшер [3] описаны ступени развития у детей различения правого и левого направления. Начальной ступенью является установление детьми непосредственной связи направлений с частями своего тела. Дети начинают различать правую и левую руку, парные органы и стороны своего тела в целом. На этой ступени ребёнок может определить расположение чего-то справа или слева от себя. Исходной точкой ориентировки служит положение собственного тела.

Следующим важным этапом в развитии детей является переход к восприятию относительности направлений и возможность переноса их определения на другие объекты. Это связано с умением мысленно учитывать поворот на 180 градусов и понимать выражение «справа» или «слева» от других объектов. Примером может быть определение пространственных соотношений между тремя предметами, когда средний из них расположен одновременно справа от одного и слева от другого. Лемпшер показывает, что у младших школьников различие относительности направлений и представлений наблюдается только в наглядной ситуации, когда они непосредственно видят расположение предметов по отношению друг к другу.

Более отвлечённое понимание относительности направлений и представление их в мысленном плане является следующей ступенью в развитии детей. По его данным, такой ступени, достигают не все учащиеся начальной школы.

Можно предполагать, что это объясняется в значительной степени малым числом практических упражнений младших школьников в мысленном оперировании направлениями.

Как уже говорилось, к семи годам еще наблюдается недостаточная дифференцированность движений. К этим движениям также относятся выразительные. Выполняя задание широко раскрыть глаза, учащиеся ещё открывают рот, голову откидывают назад, расставляют руки и ноги. К началу начальной школы дети знают жестикуляцию и умеют пользоваться ею. Большая часть детей умеет принять необходимую позу, однако есть дети, которые не справляются с заданием из-за слабой способности координировать своими движениями.

Способность двигаться ритмично и передавать в движении музыкальный ритм продолжает развиваться от передачи простейших ритмов к синкопированным. От механического подражания к осознанию своих действий.

Все перечисленные способности в своем развитии опираются на формирование соответствующих навыков.

Эта статья подтверждает перспективность младшего школьного возраста для развития музыкально-двигательных навыков, указывает на особую роль хореографического воспитания в развитии специальных способностей в этом возрасте и выявляет этапы и особенности развития ориентации в пространстве, согласованности движений, ритмичности в соответствии с возрастными физиологическими и психологическими особенностями развития ребенка.



Библиография:

1. Ананьев Б.Г. Рыбалко Е. Ф. Особенности восприятия пространства у детей. М. : Просвещение, 1964
2. Ильин Е. П. Психофизиология физического воспитания: Факторы, влияющие на эффективность спортивной деятельности. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. – 2114. Физ. воспитание. М.: Просвещение, 1983, 223 с.
3. Ломпшер И. О развитии понимания детьми некоторых пространственных отношений. Автореф. дисс. канд. педагог. наук. Л., 1958, 17 с.
4. Сорокун П. А. Формирование и развитие пространственных представлений у учащихся. /В кн.: Восприятие пространства и времени. Л.: Наука, 1969, с. 48-49
5. Шадриков В. Д. Психология деятельности и способности человека. Учеб. Пособие, М.: Издательская корпорация Логос, 1996., 320 с.
6. Larousse. Dicționar de psihologie. N. S. traducerea L. Gavriliu Univers Enciclopedic. București, 1996, p. 347

УДК: 616-053.5+616.-036.856-08

<https://orcid.org/0000-0002-7436-6182>

<https://orcid.org/0000-0003-2153-8662>

<https://orcid.org/0000-0002-8336-7750>

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КОНСУЛЬТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ ПСИХОЛОГОМ И ПЕДИАТРОМ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ТРАЕКТОРИЯ ВО ВЗРОСЛУЮ ЖИЗНЬ

Ганузин Валерий

кандидат медицинских наук, доцент

Ярославского государственного медицинского университета,

г. Ярославль, Россия

e-mail: vganuzin@rambler.ru

orcid id: 0000-0002-7436-6182

Мозжухина Лидия

доктор медицинских наук, профессор

Ярославского государственного медицинского университета,

г. Ярославль, Россия

e-mail: mli1612@mail.ru

orcid id: 0000-0003-2153-8662.

Маскова Галина

доктор медицинских наук, профессор

Ярославского государственного медицинского университета,

г. Ярославль, Россия

e-mail: maskovags@mail.ru

orcid id: 0000-0002-8336-7750

Abstract. Relevance. Choosing a professional path is an important task decided by adolescents, their families and the state. Vocational guidance and medical professional consultation for adolescents with chronic diseases and developmental defects is a vital problem that determines further success in pursuing a professional trajectory in adulthood.



The purpose of the work is to show the capabilities of a psychologist and pediatrician in conducting professional consultation and rehabilitation of adolescents with health problems and childhood disabilities.

Materials and methods. The article presents our own experience of medical professional consultation with 940 adolescents with various health conditions. As methodological materials, the author's manual on medical professional consultation is provided, which shows the role of the doctor and psychologist in professional consultation. A list of harmful occupational factors is given, a list of recommended professions and specialties for various chronic diseases.

Results. The role of the psychologist and pediatrician in career guidance and professional counseling of adolescents at various levels of providing them with medical and psychological assistance is analyzed. The importance of teamwork between a doctor and a psychologist is shown in developing a professional trajectory for adolescents with health conditions and those at risk for their occurrence.

Conclusion. Professional consultation for adolescents with health problems is one of the stages of medical, psychological, social and labor rehabilitation, which allows them to choose a worthy profession and determine their further success in pursuing a professional trajectory in adulthood.

Key words: career guidance, professional consultation, adolescents, diseases, the role of a psychologist and doctor in career guidance.

Выбор профессионального пути является важной задачей, решаемой подростками, их семьей и государством. Профессиональная ориентация и врачебная профессиональная консультация (ВПК) для подростков с хроническими заболеваниями и пороками развития является жизненно важной проблемой, определяющей дальнейшую успешность в осуществлении профессиональной траектории во взрослой жизни [3,с.57;4,с.6;5,с.12].

Нами проведена врачебная профессиональная консультация 926 подростков с отклонениями в состоянии здоровья, в т.ч. 93 инвалида детства. В качестве методических документов использовались Приказы МТиСТ РФ и МЗ РФ, а также пособие «Врачебная профессиональная консультация подростков с хроническими заболеваниями и отклонениями в состоянии здоровья» [4,с.6-64].

При проведении ВПК мы руководствовались следующим:

1. Профессиональную пригодность подростков с отклонениями в состоянии здоровья мы определяли с учетом тяжести заболевания, особенностей течения патологического процесса и компенсаторных возможностей пораженной системы и организма в целом.

2. Учитывали воздействие микро-макро производственных и профессиональных факторов на организм подростка в период получения профессии, в т.ч. при прохождении учебной практики, а также при работе по полученной специальности в будущем.

3. Знания о том, что нарушения в период препубертата у подростков могут носить самый различный характер, иметь как органическую, так и транзиторную природу. А отклонения в содержании гормонального профиля отражают напряжение адаптационно-резервных возможностей организма [2,с.19].

4. Функциональные отклонения характерные для подросткового возраста могут трансформироваться в хронические заболевания под влиянием факторов производственной среды и трудового процесса.

5. Инвалидам детства при получении профессии следует рекомендовать обучение по индивидуальным программам, в т.ч. и дистанционно, с последующим трудоустройством в специально созданных производственных условиях или на дому.

Психофизиологическая профессиональная консультация.

По нашему мнению, психолог должен принимать непосредственное участие во всех этапах профориентации, начиная с мотивационных компонентов и заканчивая психологическим сопровождением выбора профессии и построения карьерного плана подростка, имеющего отклонения в состоянии здоровья.



Подростки, которые уже определили свое будущее призвание, нуждаются в основном в том, чтобы им были показаны пути дальнейшего получения образования, учебные заведения, в которых можно получить данную специальность и перспективы будущей работы.

Проведенные нами ранее исследования показали, что 43% школьников 8-9 классов еще не определилась в выборе будущей профессии и не имеют конкретных жизненных профессиональных планов.

Данная категория учащихся нуждается в помощи психолога по профессиональному просвещению, знакомству с различными профессиями и специальностями. При этом психологом должны учитываться рекомендации по неблагоприятным профессионально-производственным факторам и перечень основных и резервных профессий, полученных подростком при врачебной профессиональной консультации [4, с.7; 6,312; 7, с.405; 8, с.334].

В настоящее время в стране существует множество центров профориентации, которые предлагают только психологические услуги подросткам и молодежи без учета их состояния здоровья. По нашему мнению, проведение такой работы психологом с подростками, имеющими отклонения в состоянии здоровья, может быть не только малоэффективной, но и вредной. Предлагаемые профконсультантом профессии могут быть противопоказаны им по состоянию здоровья, а трудоустройство молодых людей без учета вредных профессионально-производственных факторов, может привести их к инвалидности [4,с.50].

Инвалиды детства такую консультацию могут получить в комиссии по медико-социальной экспертизе по месту жительства с занесением в специальный раздел Индивидуальной программы реабилитации и абилитации данных о рекомендуемой профессии и учебном заведении, где эту профессию можно получить, а также по какой программе может обучаться данный подросток [3, с.60; 4, с.51].

Особо следует выделить работу психологической службы в центрах реабилитации детей инвалидов. Там наряду с диагностикой и реабилитацией проводится психологическая работа по профессиональной ориентации подростков, имеющих психические и физические отклонения в состоянии здоровья. В данном случае правильно поставленная работа врача-реабилитолога и психолога несомненно окажет большую пользу для подростка в построении профессиональной траектории и решит одну из важнейших задач – адаптацию инвалида в современных социально-экономических условиях [1, с.14].

В крупных городах страны, подростки с отклонением в состоянии здоровья, могут дополнительно получить профконсультацию психолога в Центре профориентации при областном департаменте образования [4, с.51].

Нами были предложены пути совершенствования структуры профориентации и профессиональной консультации школьников, которые были включены в Резолюцию VII национального Конгресса по школьной и университетской медицине – 2021 [9].

Заключение. Таким образом, профессиональную ориентацию и врачебную профессиональную консультацию подросткам с отклонениям в состоянии здоровья и инвалидам детства рационально осуществлять, учитывая психологические и медицинские особенности консультируемого на различных этапах построения профессиональной траектории.

Библиография:

1. Батышева Т.Т., Антропова И. М. Психологическая помощь детям, проходящим реабилитацию в НПЦ детской психоневрологии. Сборник тезисов X Конгресса с международным участием «Детский церебральный паралич и другие нарушения движения у детей» Москва. 10-12 декабря 2020. С. 14-15.
2. Батышева Т.Т., Гунченко М.М., Садовникова Е.А., Хрусталева Е.В., Саржина М.Н., Бурд С.Г. Медико-социальная реабилитация девочек препубертатного периода с нейроэндокринными нарушениями//Детская и подростковая реабилитация 1(29) 2017 с. 19-23.



3. Ганузин В.М., Черная Н.Л., Маскова Г.С. Особенности врачебной профессиональной консультации подростков с бронхиальной астмой: клинические наблюдения // Доктор.Ру. 2020; 19(3): 57–60. DOI: 10.31550/1727-2378-2020-19-3-57- 60.
4. Ганузин В.М., Ганичева Н.П., Кисельникова О.В., Маскова Г.С. Врачебная профессиональная консультация подростков с хроническими заболеваниями и отклонениями в состоянии здоровья. Учебное пособие под ред. Л.И. Мозжухиной. Ярославль. 2021. 64с.
5. Комова Н.С., Соколов В.В. Выбор профессии слепыми школьниками старших классов и их востребованность на рынке труда//Психолого-педагогические исследования.2017; 9(4): 12 - 20.
6. Панина, С. В., Макаренко Т.А. Самоопределение и профессиональная ориентация учащихся. Москва : Издательство Юрайт, 2018. –312 с.
7. Пряжников С.Н. Профориентология. Москва : Издательство Юрайт, 2020 – 405 с.
8. Рапопорт И.К., Ганузин В.М., Бирюкова Н.В. Врачебное профессиональное консультирование: история и современность. Здравоохранение Российской Федерации. 2021;65(4):334-341. <https://doi.org/10.47470/0044-197X-2021-65-4-334-341>.
9. Резолюция. VII национальный Конгресс по школьной и университетской медицине. http://roshumz.com/docs/Rezolution_ROSHUMZ_2021.pdf (дата обращения: 10.01. 2024).

УДК 37 (013)

<https://orcid.org/0000-0001-6118-9618>

ПРОГНОСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ О ФЕНОМЕНЕ ПРИРОДОСООБРАЗНОГО ВОСПИТАНИЯ

Болбас Галина

кандидат пед. наук, доцент

БГПУ им. М. Танка, г. Минск, РБ

e-mail: bgv78@mail.ru

orcid id: 0000-0001-6118-9618

Abstract. The article updates the value of historical and pedagogical knowledge, its predictive potential in the context of solving problems of modern pedagogical science and educational practice. The author presents an algorithm for predicting the development of the theoretical and methodological foundations of nature-conforming education in Belarus. Forecasting is carried out through transfer, which serves as a methodological tool for transferring pedagogical ideas, processes and phenomena from the past to the pedagogical present and future.

Keywords: nature-conforming education, pedagogical thought of Belarus, historical and pedagogical knowledge, predictive model of development, transfer.

В последние десятилетия актуальность историко-педагогических исследований в научном педагогическом сообществе все чаще вызывает сомнения. Их фундаментальный характер в век прикладных наук, имеющих практическую значимость и гарантирующих экономический эффект, в современных условиях с трудом выдерживает конкуренцию. Заверения о том, что, не оглядываясь на прошлое, сложно выстраивать настоящее и будущее, выглядят для многих не такими убедительными, как в предшествующие эпохи. Поиск источников педагогических идей или, как мы их чаще называем, «педагогических инноваций» осуществляется в зарубежной теории и практике, а не традиционном, исторически выверенном опыте национальной педагогики. В таких условиях крайне сложно развиваться историко-педагогической науке, однако при этом новые вызовы нацеливают на поиск ее новых возможностей.



Одним из важнейших потенциалов, который включает в себе историко-педагогическое знание, является прогностический. Эта наука отражает опыт реализации ряда педагогических идей в образовательной практике, анализ чего позволяет определить специфику их практического осуществления и предусмотреть возможные ошибки осуществления в условиях современной образовательной среды. Кроме того, выявление закономерностей между педагогическим явлением и вызывающими его предпосылками позволяет прогнозировать его актуализацию в случае возникновения подобных социокультурных условий и теоретико-мировоззренческих источников, что вполне возможно в силу спиралеобразности социального развития. При этом при проектировании прогностических моделей и разработке возможных сценариев развития изучаемого педагогического явления, его состояния в будущем необходимо учитывать свойственные современной реальности условия непредсказуемости и ускорения социокультурной динамики. Прогноз должен опираться на устойчивые к изменениям доминанты развития педагогических явлений и процессов.

Специфику и этапы прогнозирования в контексте историко-педагогического знания целесообразно рассмотреть на конкретном примере. В рамках нашего исследования мы представили алгоритм прогнозирования процесса развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси. Прогнозирование осуществляется посредством трансфера, выступающего методологическим инструментом переноса педагогических идей, процессов и явлений из прошлого в педагогическое настоящее и будущее. Понятие трансфера в контексте историко-педагогического знания еще не осмыслено, несмотря на то, что в гуманитарных науках, прежде всего в философии и культурологии актуализируются особенности и возможности данного феномена. Трансфер чаще всего рассматривается между национальным педагогическим наследием и наследием культур других наций и народностей. Однако согласимся с мнением Д. В. Лобачевой о том, что «культурный трансфер» охватывает как интер- так и интракультурные взаимосвязи» [2, с. 24], что делает возможным перенос идей из одной исторической реальности в другую в контексте педагогической культуры определенного народа.

Прогнозирование развития феномена природосообразного воспитания в Беларуси реализуется поэтапно и включает в себя ориентационный, информационный, аналитический этапы, этап моделирования и итоговый этап. На одном из таких этапов проектируется прогностическая модель, которая основывается на глубоком информационно-аналитическом анализе.

Ориентационный этап, включающий определение и интерпретацию объекта трансфера в его исходном контексте, а также цели данного трансфера, соотносится с вопросами «что» и «зачем» поддается трансферу. В контексте нашего исследования таким объектом являются непосредственно теоретико-методологические основы природосообразного воспитания, целью – анализ их возможных изменений в будущем.

Информационный этап определяет необходимость и целесообразность изучения исходного и принимающего контекста (прогнозного фона) функционирования педагогического явления, а также тенденций развития до трансфера:

1. *Определение исходного состояния объекта трансфера, интерпретации (что есть объект?).* Теоретико-методологические основы природосообразного воспитания представляют собой совокупность мировоззренческих идей, гносеологических концепций формирования ценностно-целевых и содержательно-процессуальных основ природосообразного воспитания как научного феномена.

2. *Определение тенденций и особенностей развития объекта.* Данная задача является одной из центральных в проектировании прогноза. Согласимся с мнением ученых о том, что «историческое прогнозирование состоит в выявлении и анализе наиболее существенных тенденций общественного развития, которые действуют не только в прошлом, но и в настоящем, и, скорее всего, будут действовать в тот период будущего, к которому относится данный прогноз» [3, с. 126]. Особенности генезиса педагогического явления в педагогической



мысли определённой нации могут быть осмыслены в сравнении с его развитием в контексте всемирного историко-педагогического процесса.

К существенным тенденциям относят долговременные, что обеспечивается познанием генезиса педагогического явления [3, с. 21]. Тенденции развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – начала XXI в. являются следующие:

- переход в осмыслении сущности феномена природосообразного воспитания от сообразности процесса формирования личности с объектами природы как элементами системы к сосредоточению на связи между ними и согласованию воспитания с единством и целостностью данных объектов;

- переход в осознании связи воспитания и природы от имплицитной слитности законов воспитания с законами природы к эксплицитному единству и целостности с ними;

- трансформация в осмыслении роли природы в процессе формирования личности от детерминации воспитания законами окружающей природы к согласованию с ней как средой проявления субъектной природы человека.

Особенности генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания:

- тесная связь идей природосообразного воспитания с традиционной педагогической культурой, включающей живость языческой культуры и понимание необходимости проецирования на процесс формирования личности законов природного мира;

- устойчивость проявления социально-гражданской и национально-этнической направленности идей природосообразного воспитания, обусловленная сложностями формирования белорусской нации и исторической необходимостью ее самосохранения;

- разнонаправленность идей природосообразного воспитания, обусловленная полиэтничным составом населения, бытованием различных культурных традиций и религиозных верований ввиду вхождения белорусских земель на разных исторических этапах в различные государственные формирования;

- синтез рационального (научного) и иррационального (религиозного) в осмыслении феномена природосообразного воспитания.

3. *Выявление готовности исходного контекста транслировать идеи природосообразного воспитания и потребностей «принимающей» культуры, ее готовности к восприятию педагогического явления (возможен ли трансфер?).* Генезис феномена природосообразного воспитания демонстрирует преемственность его идей на всех этапах развития педагогической мысли Беларуси, начиная с X в. и по настоящее время, что, в свою очередь, свидетельствует о закономерности их непрерывного транслирования. Экоантропоцентрическая парадигма природосообразного воспитания, характеризующая период настоящего, представляет исходный контекст транслирования. Ее направленность на коэволюционное развитие человека и природы требует своего продолжения и выражает готовность к дальнейшему транслированию. Усиливает эту готовность органичность идей природосообразного воспитания белорусской ментальности, внутренняя потребность белорусского народа в контакте с природным миром и предрасположенность к гармоничным отношениям с окружающей средой, что в совокупности дает основания ученым относить традиции национального искусства белорусов к экофильным [1, с. 210]. «Принимающая» культура представляет собой прогнозируемый контекст развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания. Ориентация белорусского государства на долгосрочное устойчивое развитие, приоритетность гуманистического характера и экологической направленности образования, а также активные действия по выстраиванию системы воспитания на национальных традициях определяют готовность принимающей культуры к восприятию рассматриваемых идей. Перспективы развития отраслей научного знания, коррелирующих с феноменом природосообразного воспитания,



связаны с актуализацией вопросов глобального эволюционизма, глубинной экологии, «нового гуманизма», что свидетельствует о запросе на идеи исследуемого педагогического явления.

4. *Определение сил и условий, обеспечивающих трансфер («с помощью чего?»)*. Такими силами и условиями относительно объекта нашего трансфера выступают факторы и теоретико-мировоззренческие источники генезиса теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси. Система факторов представлена *статическими* (этнопсихологические, природно-географические, геополитические) и динамическими (общественно-исторические, социально-культурные) факторами. Источником постоянного действия является традиционная педагогическая культура белорусов, а временного – идеи, учения и теории, определяющие качественные изменения содержательно-сущностного и функционального наполнения феномена природосообразного воспитания (концепции глобального эволюционизма, ноосферогенеза, антропокосмизма, киберкосмизма и др.).

5. *Определение способов и форм перехода в принимающий контекст («как?»)*. Основным механизмом трансляции является педагогическая традиция, изменения которой могут проявляться через трансформацию, модернизацию (модификацию) и интерпретацию. Конкретными формами выражения изменений объекта трансфера могут быть ретроинновация или ретровведение.

Аналитический этап определяет анализ состояния, изменений и сценариев дальнейшего развития объекта. В педагогической науке актуализируется экологический и этнопедагогический аспекты природосообразного воспитания. Идеи данного феномена развиваются в рамках отдельного направления педагогической теории и практики, а также дифференцируются и проявляются в контексте инклюзивной педагогики, педагогической антропологии, нравственно-гуманистического воспитания.

На **этапе моделирования** с учетом полученных данных осуществляется непосредственно разработка прогностической модели развития теоретико-методологических основ природосообразного воспитания в Беларуси X – нач. XXI в.

Итоговый этап включает разработку рекомендаций по дальнейшему развитию теоретико-методологических основ природосообразного воспитания.

Таким образом, прогностический потенциал историко-педагогического знания позволяет «связать» прошлое, настоящее и будущее, определить перспективы развития педагогических явлений исходя из исторически обусловленных закономерностей, тенденций и особенностей этого процесса. Исторический опыт осмысления педагогических идей и феноменов заключает если не готовые решения для современной педагогической теории и практики, то мысль, которая их порождает.

Библиография:

1. Антология экологической мысли. Восточные славяне / Науч. ред. А. И. Зеленков. – Минск: Харвест, 2003. – 656 с.
 2. Лобачева, Д. В. Культурный трансфер: определение, структура, роль в системе литературных взаимодействий / Д. В. Лобачева // Вестник Томского гос. пед. ун-та. – 2010. – № 8. – С. 23–27.
- Пантин, В. И. Философия исторического прогнозирования: ритмы истории и перспективы мирового развития в первой половине XXI в. / В. И. Пантин, В. В. Лапкина. – Дубна : Феникс+, 2006. – 448 с.



УДК:159.923:159.98

<https://orcid.org/0000-0002-7436-6182>

<https://orcid.org/0000-0003-2153-8662>

<https://orcid.org/0000-0002-8336-7750>

<https://orcid.org/0000-0002-6660-6684>

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ КАЧЕСТВА ЖИЗНИ И ПРИВЕРЖЕННОСТИ ЗДОРОВОМУ ОБРАЗУ ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ В ПЕРИОДЕ ИХ АДАПТАЦИИ К УНИВЕРСИТЕТУ

Ганузин Валерий

кандидат медицинских наук, доцент
Ярославского государственного медицинского университета,
г. Ярославль, Россия
e-mail: vganuzin@rambler.ru
orcid id: 0000-0002-7436-6182

Мозжухина Лидия

доктор медицинских наук, профессор
Ярославского государственного медицинского университета,
г. Ярославль, Россия
e-mail: mli1612@mail.ru
orcid id: 0000-0003-2153-8662.

Маскова Галина

доктор медицинских наук, профессор
Ярославского государственного медицинского университета,
г. Ярославль, Россия
e-mail: maskovags@mail.ru
orcid id: 0000-0002-8336-7750

Барбошин Александр

кандидат медицинских наук, доцент
Ярославского государственного медицинского университета
г. Ярославль, Россия
e-mail: atbar@mail.ru
orcid id: 0000-0002-6660-6684

Annotation. The article discusses the issues of quality of life and the formation of commitment to a healthy lifestyle of first-year students in the period of their adaptation to study at the university. A sociological survey was conducted among 224 girls and 178 boys aged 17-19 years studying at the university. The authors analyze the quality of life and commitment to a healthy lifestyle for students of a medical university. Gender differences were identified for a number of indicators studied. The data obtained allowed us to identify risk factors and reasons for students not observing a healthy lifestyle.

Key words: quality of life, healthy lifestyle, students, gender characteristics.

Актуальность. Категория «качество жизни» является интегральной характеристикой удовлетворенности человека своей жизнью. Качество жизни (КЖ) в значительной степени зависит от приверженности человека к здоровому образу жизни [3,с.30; 4,с.320; 9,с.10; 10,с.692].

Изучение образа жизни студенческой молодежи, в современных социально-экономических условиях, является актуальной задачей, решение которой позволит не только комплексно оценить факторы риска потери здоровья и разработать научно обоснованные



мероприятия по сохранению и укреплению здоровья обучающихся, но и расширить возможности получения более качественного образования в ВУЗе [5; 6,с.108; 7,с.16; 8].

Цель. Оценить качество жизни и приверженность к здоровому образу жизни студентов, обучающихся на 1-ом курсе университета и находящихся в периоде адаптации к обучению.

Материалы и методы. Проведен социологический опрос 224 девушек и 178 юношей в возрасте 17-19 лет, обучающихся на 1-ом курсе медицинского университета.

Оценка КЖ проводилась с помощью валидизированного опросника PedsQL™4.0, (официальное разрешение на использование получено от правообладателя Mapi Research Institute 19.11.2018) [2].

Оценка образа жизни (ОЖ) проводилась с помощью анкеты «Структура здорового образа жизни студенческой молодежи», разработанной Центром методического обеспечения воспитательной работы и изучения ориентации студентов на здоровый образ жизни Республиканского института профессионального образования [1]. Студентами оценивалась каждая из предложенных ситуаций, представлявшая для них трудности в течение первого месяца обучения в университете.

Статистическая обработка материала проводилась с помощью программы StatSoft Statistica v.7.0. Сравнение групп проводили по критерию Фишера, достоверность различия принимали при $p < 0,05$.

Результаты исследования и их обсуждение. При оценке качества жизни у студентов первого курса, находящихся в периоде адаптации к обучению в университете, нами получены следующие данные. Большинство девушек ниже оценили свой уровень здоровья и физической активности, по сравнению с юношами. Так, 21% студенток отмечали часто и почти всегда возникающие трудности при беге ($p < 0,01$) и 28,5% жаловались на то, что у них было мало сил при физической активности ($p < 0,01$).

Показатели тревожности и отрицательных переживаний у студентов, полученные нами при анкетировании показали, что девушки, по сравнению с юношами, чаще жаловались на возникновение состояния страха (26,6 и 5,6% - $p < 0,01$), нарушения сна (44,6 и 33,1), тревожности и отрицательных переживаний (54,7 и 25,8%).

Показатели коммуникативных взаимоотношений студентов со сверстниками показал, что 54,7% девушек и 3,2% юношей часто и почти всегда имели трудности при общении с ровесниками ($p < 0,01$). А 6,7% девушкам и 9,7% юношам было трудно общаться с другими студентами. При этом 99,2% студенток и 100% студентов отрицали оскорбления и обзывания в свой адрес.

При изучении факторов, влияющих на успешность обучения студентов в университете, нами получены следующие данные. Пропуски занятия у большинства студентов были связаны с плохим самочувствием и заболеваниями. Было трудно справляться с домашними заданиями 16,9% девушек и 8,0% юношей. А трудности в общении с преподавателем на занятиях отмечали 3,3% девушек и 3,2% юношей.

При оценке показателей ЗОЖ у студентов 1 курса, находящихся в периоде адаптации к обучению в университете, нами получены следующие данные. Большинство девушек ниже оценили свой уровень коммуникативных взаимоотношений и физической активности, по сравнению с юношами. Так, только 42% студенток удовлетворяет социально-психологический климат в образовательном учреждении и 47% скорее удовлетворяет, чем нет.

В свободное от учебы время девушки меньше внимания уделяют физкультуре и спорту - 14% девушек и 25,9% юношей ($p < 0,001$) и меньше времени проводят за компьютером ($p < 0,001$).

Важная роль в укреплении здоровья принадлежит физической культуре, спорту и закаливанию. Опрос показал, что около 16% первокурсников постоянно занимаются физкультурой и спортом, 72% занимаются от случая к случаю. 12% девушек и 5% юношей не занимаются совсем при хорошем создании условий для занятий физкультурой и спортом в университете. Регулярно закаливанием занимается только 4% девушек и 9,2% юношей, а



соответственно 72% и 51,7 - не занимаются вообще. Большинство юношей и девушек считают важным условием ЗОЖ соблюдение личной гигиены.

Курение и употребление алкоголя являются основными и самыми вредными привычками среди молодежи. В последние годы часть молодого поколения начинает понимать опасность вредных привычек, поэтому они становятся приверженцами здорового образа жизни. Нами получены данные, что 84% девушек и 79,6% юношей не курит. При этом 98% из опрошенных знают, что курение вредно влияет на состояние здоровья, и 99% считают «пассивное курение» также вредным.

При обсуждении употребления алкоголя (водки, вина, пива) 54% девушек и 37,1% юношей ответили, что употребляли один из видов алкоголя ($p < 0,017$), а 77% девушек и 87% юношей считают, что употребление спиртных напитков вредит здоровью. 46% опрошенных девушек и 62,9% юношей, вообще, не употребляют алкогольную продукцию.

Проблема употребления психоактивных веществ (ПАВ) является одной из самых обсуждаемых и самых трудноразрешимых проблем современной жизни. 94-98% опрошенных студентов знают об опасности употребления ПАВ, в т.ч. 29% девушек и 38,9% юношей знают в полной мере, соответственно 43% и 38,9% - в некоторой степени, 23% и 16,4% - никогда не интересовались этими вопросами.

О связи ВИЧ-инфекции с наркоманией и поражении вирусом иммунной системы знает около 99% студентов. Так же большинство опрошенных считает, что заразиться ВИЧ-инфекцией можно через шприцы и иглы, используемые носителями ВИЧ-инфекции и при сексуальных контактах. Знаниями о возможности заразиться ребенку от ВИЧ-инфицированной матери располагают только 78% девушек и 59,3% юношей ($p < 0,007$).

Данные опроса показали, что 51% девушек и 61,6% юношей считает, что половую жизнь можно начинать после 18 летнего возраста, соответственно 29% и 16,7% - с 17 лет, около 6% - с 15 лет. О средствах и способах безопасного секса осведомлены большинство студентов.

Интересные данные были получены от студентов об отношении к «ранней» беременности: отнеслись с осуждением 17% девушек и 21,9% юношей. А около 70% студентов считают это личным делом каждого.

Правильное питание является составной частью ЗОЖ, что подтверждается мнением студентов. Данные опроса выявили, что соблюдения особой диеты придерживаются около 50% студентов и около 30% не питаются в столовой по этой причине.

К наиболее значимым факторам используемыми студентами для поддержания ЗОЖ, были отнесены следующие: личная гигиена, отказ от вредных привычек, двигательная активность, занимаюсь спортом, аэробикой и фитнесом, безопасное поведение, пребывание на свежем воздухе, употребление витаминов, делают профилактические прививки. В тоже время утреннюю зарядку делают только 10% девушек и 20,4% юношей ($p < 0,037$), а режим дня соблюдают 18% девушек и 22,2% юношей. Ничего не делают и не думают об этом 8% девушек и 3,6% юношей.

Заключение. Таким образом, проведенное нами исследование позволило выявить основные факторы риска потери здоровья современной молодежи и приоритетные направления по формированию приверженности к здоровому образу жизни первокурсников – будущих врачей, в периоде адаптации их к обучению в университете.

Библиография:

1. Анкета «Структура здорового образа жизни студенческой молодежи». Центр методического обеспечения воспитательной работы и изучения ориентации студентов на здоровый образ жизни. <https://gigabaza.ru/doc/133147.html> (дата обращения: 14.01.2024).
2. Varni JW, Seid M, Rode CA. The PedsQL: measurement model for the Pediatric Quality of Life Inventory. Med Care. 1999; 37:126–139.
3. Денисова Р.В., Алексеева Е.И., Альбицкий В.Ю., Винярская И.В., Валиева С.И., Бзарова Т.М., Лисицин А.О., Гудкова Е.Ю. Надежность, валидность и чувствительность русских



- версий опросников PedsQL Generic Core Scale и PedsQL Rheumatology Module Вопросы современной педиатрии. 2009;8(1):30–41.
4. Новик А.А., Ионова Т.И. Руководство по исследованию качества жизни в медицине. 2-е издание / Под ред. акад. РАМН Ю.Л. Шевченко — М.: ЗАО «ОЛМА Медиа Групп», 2007.— 320с.
5. Осяк С.А., Соколова Е.В., Чистов Р.С., Яковлева Е.Н. Факторы, влияющие на здоровый образ жизни студентов. // Современные проблемы науки и образования. 2014; 4. — URL: <http://scienceeducation.ru/ru/article/view?id=13905> (дата обращения: 14.01.2024).
- Пермяков, О. М. Проблема формирования здорового образа жизни студентов в процессе обучения. / О. М. Пермяков // Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций: сборник статей 6-й Международной научно-практической конференции. — Екатеринбург. 2016: 108-111.
- Талызов, С. Н. Основы здорового образа жизни студента // Физическая культура. Спорт. Туризм. Двигательная рекреация. 2016; 3(1): 16-21.
- Фоменков А. Ю., Слюнченко В. М., Филин Н. С., Лебедев К. А., Семёнова В. Н. Образ жизни студентов Новосибирска // Молодой ученый. 2018; 51: 73-76. — URL <https://moluch.ru/archive/237/54970/> (дата обращения: 13.01.2024).
6. Черная Н.Л., Ганузин В.М., Барабошин А.Т., Маскова Г.С. Гендерные различия показателей качества жизни студентов первого курса медицинского университета // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2019; 4: 10-14.
7. Черников В.В., Винярская И.В., Соболева К.А., Басаргина Е.Н., Жарова О.П. Лингвистическая ратификация и валидация кардиологического модуля Pediatric Quality of Life Inventory 3.0.// Вопросы современной педиатрии. 2015;14(6):692-698.

УДК: 159.923.316.6

<https://orcid.org/0000-0003-3458-7121>

<https://orcid.org/0000-0002-6567-0334>

ПРОБЛЕМЫ ЭТНИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ТРАНЗИТИВНОМ ОБЩЕСТВЕ: СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД

Кауненко Ирина

доктор психологии, доцент

Независимый Международный Университет Молдовы (ULIM)

e-mail: irina.caunenco@gmail.com

orcid id: 0000-0003-3458-7121

Хорозова Лариса

доктор психологии, доцент

Комратский государственный университет. Республика Молдова

e-mail: larisahorozova@yandex.ru

orcid id: 0000-0002-6567-0334

Abstract. The article provides an analysis of promising research in the context of ethnic identity. It is noted that currently the understanding of the ethnic identity is impossible without exploring its relationship with temporal perspective, civic identity and youth migration intentions. The study presents results of research on the perception of time, civic identity and migration intentions among Moldovan and Gagauz youth.

Key-words: ethnic identity, ethnic group, youth, perception of time, civic identity.



Исследование этнической идентичности в течении ряда лет на выборке разных возрастных (подростки, молодёжь, взрослые) и этнических групп (молдаване, украинцы, гагаузы, русские, болгары) привели нас к необходимости рассмотреть этноидентификационные процессы шире - во взаимосвязи с проблемой восприятия времени (настоящего, прошлого, будущего), гражданской идентичностью, миграционными установками молодёжи, мечтой и восприятием своей этнической группы. Если вначале для нас центральной проблемой было исследование этнической идентичности: её компонентов, взаимосвязи с культурной дистанцией, удовлетворённостью жизнью, культурными ценностями, иерархией этнических предпочтений, то в последующем, со всей очевидностью определилась проблема изучения восприятия временной перспективы разными этническими группами молодёжи, миграционных намерений, гражданской идентичности [1; 6, с.56-69].

Исследование социальной идентичности (этнической, гражданской, локальной, семейной) трудовых мигрантов и их детей, находящихся вместе с родителями вне страны – перспективная область исследования, которая, в отличие от отечественных психологов, достаточно тщательно, длительно изучена отечественными политологами, социологами [2;7]. Исследования Л.Ф. Хорозовой по проблеме этнической идентичности молодёжи гагаузов, болгар и влияния на неё феномена трудовой миграции является тем редким исключением. В данном психологическом исследовании было выявлено, что для молодёжи, которая не приняла решения остаться или включиться в трудовую миграцию, была характерна неопределённая этническая идентичность [12, с.251-256]. Эмпирические исследования этнической идентичности подростков молдаван, мигрантов в Италии, проведённые психологом Рошкой Татьяной, выявили противоречивость процесса их адаптации и значительную роль семьи, системы образования в процессе аккультурации [3, с.61-66]. Данные психологические исследования являются пока редким исключением, хотя феномен трудовой миграции и роль диаспоры возрастают в своём влиянии на этноидентификационные процессы в Республике Молдова. Продолжением данной научной тематики является изучение этнической идентичности, миграционных намерений молодёжи и эффективности высшего образования. Нами было проведено исследование миграционных намерений студенческой молодёжи молдаван и гагаузов. Исследование выявило, что у молодёжи молдаван и гагаузов, хотя и доминируют установки на самореализацию себя в стране, группа желающих уехать («могу», «хочу, но не могу») так же значительна. *Во многом миграционные установки молодёжи зависят от перспективы социальных лифтов для неё и социально-экономической ситуации в стране* [5, с.354]. Своего исследования ждёт проблема учёта особенностей глобализации, миграции и этнической идентичности. В настоящее время, как отмечает Баньковская С.П., мы наблюдаем «глобалистский парадокс»: невозможно окончательно пересечь ни одну границу и оказаться вдали от дома. Асимметрия эмиграции и иммиграции исчезает не только в геополитическом смысле, но и в культурном. Невозможно окончательно и бесповоротно "уйти за горизонт" знакомого обжитого мира, в плотных слоях информации он всегда имеет шанс оказаться в поле зрения [2, с.120-126].

Нами было проведено исследование по восприятию времени: настоящего и будущего у молодёжи молдаван и гагаузов в ситуации неопределённости, а так же по проблеме гражданской идентичности. Кратко остановимся на результатах исследования.

Выборка: Выборка составила 80 респондентов. Возрастной состав – 19-25 лет. Социальный статус: студенты, магистранты университетов г. Кишинёва, г. Комрата; период исследования – 2021 г.

Инструментарий исследования: Шкала «силы» гражданской идентичности [9, с.75-87]

Шкала гражданской идентичности [9, с.75-87], «Шкала временных установок» (ШВУ – Нюттен) [10].

Результаты

Исследование восприятия времени является одной из базовых основ для понимания процесса становления групповой идентичности и *субъектности*.



Рис.1. Профиль восприятия времени настоящего и будущего у молодежи молдаван

В результате частотного анализа эмпирических данных по восприятию времени было выявлено, что у молодежи молдаван и гагаузов доминирует положительное отношение в восприятии настоящего: молдаване - 72%; гагаузы - 60%. Нейтрально (неопределённо) относятся к настоящему 28% молодежи молдаван и 40% гагаузов. Относительно восприятия будущего, так же доминирует положительное отношение: 80%- молдаван; 63% - гагаузов. Нейтрально (неопределённо) относятся к будущему 18% молдаван и 35% гагаузов; негативно - 2% молдаван и 3%- гагаузов.

Анализ отношения молодежи молдаван к настоящему и будущему определяется ими позитивно. Наиболее выраженными характеристиками настоящего времени у молодежи молдаван являются такие маркеры, как - «полное надежд», «важное», «приятное», «прекрасное». Наименее выраженными характеристиками являются - «знакомое-незнакомое», «тяжёлое-лёгкое» (рис.1).

Молодёжь гагаузы в восприятии настоящего и будущего выделяет такие характеристики как - «важное», «интересное», «полное», «светлое».

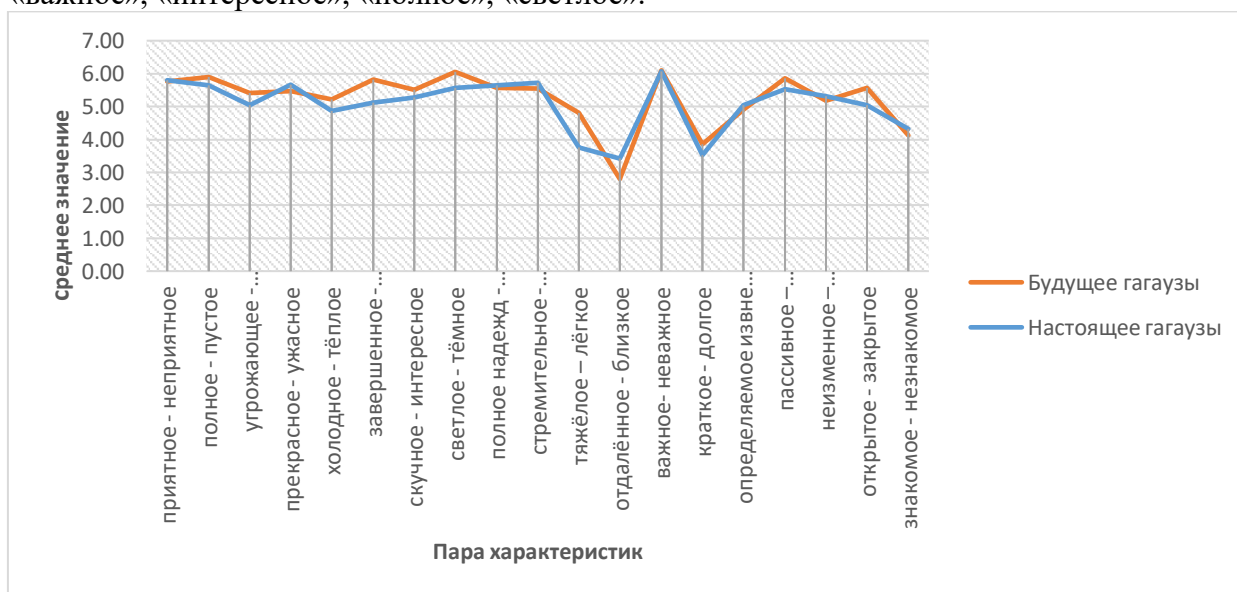


Рис.2. Профиль восприятия времени настоящего и будущего у молодежи гагаузов

В зону неопределённости попали такие характеристики, как: «знакомое-незнакомое», «тяжёлое –лёгкое», «краткое-долгое», по ним наблюдается и большой разброс мнений (рис.2)

Восприятие настоящего и будущего времени у молодёжи молдаван и гагаузов положительное, они его воспринимают как «важное», «полное надежд», «светлое». Вместе с тем, мы отмечаем, что у обеих выборок молодёжи наибольший разброс мнений наблюдается по характеристикам «определяемое извне» – "моё личное». Данная характеристика подразумевает субъектность. И хотя, у молодёжи молдаван, доминирует определение времени «моё личное», а у гагаузов, оно в будущем времени, попадает в зону «неопределённости», мы бы обратили внимание на высокие показатели разброса мнений ($\sigma=2,09; 2,23$ - молдаване; $\sigma=1,92; 2,16$ – гагаузы).

Так же мы отмечаем, что у молодёжи молдаван восприятие будущего времени по некоторым характеристикам («приятное», «прекрасное», «полное надежд», «активные действия») более выражено, чем у молодёжи гагаузов.

Отношение ко времени (настоящему и будущему) у молодёжи молдаван и гагаузов согласуется с частотным анализом, а именно – у молодёжи обеих этнических групп доминирует позитивное отношение ко времени, у группы молодёжи молдаван оно более выражено. Безусловный интерес представляет исследование восприятия времени и у других этнических групп молодёжи.

Исследование «силы» гражданской идентичности у молодёжи молдаван и гагаузов выявило неоднозначную картину. У молодёжи молдаван доминирует сильная гражданская идентичность (65%), однако и колеблющихся, и ощущающих её очень слабо, значимо – 35%. У молодёжи гагаузов более «мозаичная» картина восприятия гражданской идентичности: «ощущают слабо» и «колеблются» - 45%; «совсем не ощущают» – 7,5% и «ощущают сильно – 47,5%. У молодёжи гагаузов гражданская идентичность выражена несколько слабее, чем у молодёжи молдаван. Возможно, сказывается длительная трудовая миграция, которая на группу меньшинства оказывает большее влияние в плане идентификации со страной. Раннее формирование установки на включение в трудовую миграцию (на примере близкого родственного круга), с нашей точки зрения, ослабляет гражданскую идентичность. Хотя у молодёжи молдаван ближний родственник круг так же сильно включен в процесс трудовой миграции, но видимо у гагаузов этот процесс более выражен.

Исследование отношения к стране во временной перспективе у молодёжи молдаван и гагаузов выявило, что наиболее многочисленные группы – это те, кто затрудняется с выбором (молдаване -32,5%, гагаузы – 22,5%) и те, кто скорее согласен, что их судьба связана со страной (молдаване – 20%, гагаузы – 35%). Полюсные группы, а это те, кто планирует остаться и связать свою судьбу со страной (молдаване, гагаузы по 15%) и те, кто не согласен (молдаване – 20%, гагаузы – 10%), они составляют группу меньшинства. (рис.3)

Поэтому, с нашей точки зрения, перспективным представляется в дальнейшем исследование группы «неопределившихся» и тех, кто «скорее согласен» остаться в стране.

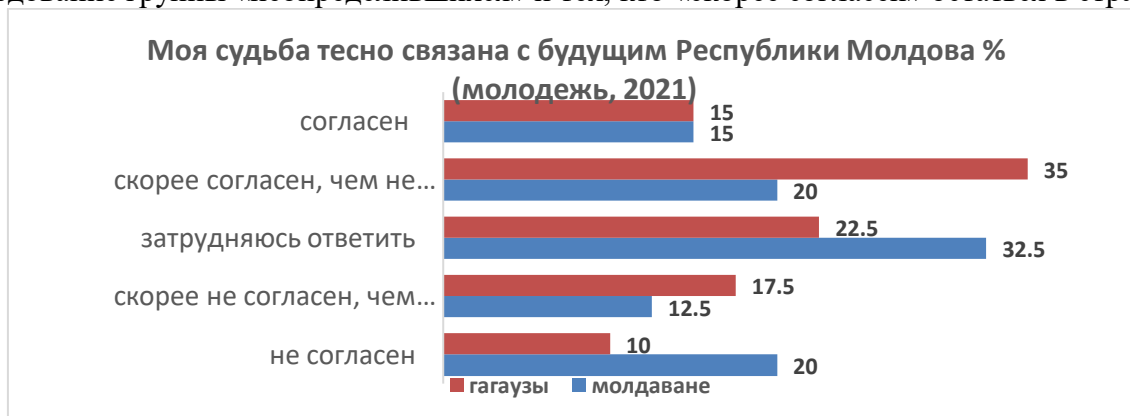


Рис.3. Отношение к стране молодёжи молдаван и гагаузов во временной перспективе (2021)



Итак, у молодёжи молдаван и гагаузов доминируют группы, которые связывают или склонны связать в дальнейшем свою жизнь с Республикой Молдова. Однако, особенно выделяются по численности группы, которые не определились («неопределившиеся»). И здесь, мы снова повторимся, что во многом их решение будет зависеть от сложившейся социально-экономической ситуации и социальных лифтов для молодёжи.

Выводы: Этническая идентичность является значимым ресурсом для определения себя в окружающем мире как на личностном уровне, так и на групповом. Особую значимость приобретает этническая идентичность при встрече личности с «другими», «иными», через сравнение с которыми, происходит более глубокое познание себя, своей групповой принадлежности (этнической, семейной, региональной и др.).

В результате усиления в настоящее время межкультурных контактов возрастают требования к межкультурной компетентности, одной из базовых основ которой, является позитивная этническая идентичность. Исследование этноидентификационных процессов должно проходить во взаимосвязи с изучением восприятия времени (настоящего, прошлого, будущего); отношения к своей этнической группе; этнокультурной преемственности поколений; особенностей миграционных намерений молодёжи разных этнических групп; влияния виртуального мира на сохранение и формирования этнической идентичности [8, с.118-125].

Библиография:

1. Gașper L. Particularitățile psihologice ale identității etnice la adolescenți, teza doc.în psihologie, Chișinău, 2008
2. Deleu E. Generații secunde de migrație: cazul Republicii Moldova. În: Chișinău., 2017.p. 344
3. Roșca T. Familia-determinantă esențială în conturarea identității etnice. Cazul adolescenților moldoveni imigranți din Italia. În: Materialele Conferinței Științifico-practice cu participare Internațională: Asistența psihologică la etapa contemporană: Realități și Perspective”, Ediția a III-a, USARB, 2022, p. 61-66.
4. Баньковская С.П. Миграция, свобода и гражданство: парадоксы маргинализации / С.П. Баньковская // Полис. – 2006. – № 4.- С.120-126.
5. Кауненко И.И. Миграционные установки студенческой молодежи в ситуации социальной неопределённости. В:Социальная психология: вопросы теории и практики. Материалы VIII Международной научно-практической конференции памяти М.Ю. Кондратьева «Социальная психология: вопросы теории и практики» (11–12 мая 2023 г.). – М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2023. с. 353-354
6. Кауненко И.И. В поисках этнической идентичности или становление этнической психологии в Республике Молдова В: Probleme din istoria psihologiei în Republica Moldova Iași: Pan Europe, 2018, pp.56-69
7. Морару, В., Мошняга, В., Руснак, Г. Маятник миграции. Chișinău: Tipografia-Sirius, 2012. p. 200
8. Мельникова Н.М., Кузнецова С.А.,Чарина Е.В. Виртуальный мир как способ сохранения и формирования этнической идентичности в условиях миграции. В: Вестник СВФРУ, № 4 (124)2021, с.118-125
9. Нестик Т.А., Ролдугина В.Н. Образ будущего России у представителей поколения Z//Человек и мир, 2018, Т.2,№2, с.75-87
10. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспективы будущего /Под ред.Д.А.Леонтьева. М: Смысл, 2004
11. Татарко А.Н. Социальный капитал как объект психологического исследования. М.: МАКС Пресс, 2011 с.168
12. Хорозова Л. Трансформация этнической идентичности молодёжи гагаузов и болгар в период транзитивности В: Материалы II Симпозиума по этнологии: «Традиции и этнические процессы». Международный научный форум 30 марта 2021. Кишинев. с.251-256.



УДК 159.96

<https://teacode.com/online/udc/1/159.9.html>

ОСОБЕННОСТИ ЭКЗАМЕНАЦИОННОГО СТРЕССА У СТУДЕНТОВ

Кучеряну Стела

доктор психологии

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: stelacuchereanu@gmail.com

orcid id: 0000-0002-6179-185X

Abstract. The article discusses the problem of exam stress among students. The results of a study of situational anxiety and the level of stress in first- and second-year students before the session, during exams and after passing the session are described.

Keywords: situational anxiety, stress, exam stress, students.

В контексте проблемы создания оптимального образовательного пространства вуза, одним из важных вопросов является сохранение физического и психологического здоровья студентов. Особое внимание важно уделить учебному стрессу в целом, и экзаменационному стрессу в частности, как наиболее резко выраженной его форме. Считается, что экзамен становится психотравмирующим фактором, а экзаменационный стресс занимает первые места среди причин, вызывающих у студентов психическое напряжение. Значимость и актуальность проблеме придает массовый характер последствий данного явления и угроза здоровью студентов [1, 8, 10].

Так как сессия продолжается две-три недели, то при определенных условиях это достаточно для возникновения синдрома экзаменационного стресса. Само ожидание экзамена и связанное с этим психологическое напряжение могут проявляться у студентов в виде различных форм психической активности: в виде страха перед экзаменатором либо негативной оценкой или в виде более диффузной, мало обоснованной неопределенной тревоги за исход будущего экзамена, причем оба эти состояния сопровождаются достаточно выраженными вегетативными проявлениями [7].

В.В. Плотников, В.А. Доскип, Л.С. Фаустов, Ю.В. Щербатых и др. в ходе различных исследований получили результаты, подтверждающие, что экзаменационный стресс оказывает негативное влияние на нервную, сердечно-сосудистую и иммунную системы студентов [1, 4, 6, 7, 8, 10]. Исследователи отмечают, что в период экзаменационной сессии у студентов и школьников регистрируются выраженные нарушения вегетативной регуляции сердечно-сосудистой системы. Длительное и сильное эмоциональное напряжение во время экзамена значительно повышает частоту сердечных сокращений, влияет на повышение артериального давления, уровень мышечного и психоэмоционального напряжения. Также приводятся данные о том, что после сдачи экзамена физиологические показатели не сразу возвращаются к норме и требуется несколько дней для того, чтобы параметры артериального давления вернулись к исходным величинам [1, 5, 6, 7, 11].

Ю.В. Щербатых, опираясь на стадии, описанные в концепции развития стресса Г. Селье, предложил выделить три «классические» стадии, отражающие процесс психологического напряжения, связанного со сдачей экзаменов. Автор указывает, что эти три фазы развития стресса можно проследить и на большем временном отрезке — на протяжении всей сессии, где фаза тревоги развивается в течение зачетной недели, предшествующей экзаменам, вторая фаза (адаптации) обычно наступает между вторым и третьим экзаменом, а третья фаза (истощения) может развиваться к концу сессии. Также отмечает, что у некоторых студентов процедура экзаменов может оказывать значительное травмирующее воздействие на психику вплоть до появления невротических расстройств [7, 9].



В психологической литературе раскрыты особенности эмоционального реагирования студентов на стрессовые ситуации в учебной деятельности (Ю.Л. Ханин, Г.Д. Горбунов, Б.А. Вяткин, Л. В. Костиков, А.В. Андропова) и т.д. Доказано, что в особых случаях эти явления могут перерасти в невроз тревожного ожидания. Студент, страдающий неврозом тревожного ожидания, создает в своем сознании негативную «модель мира», для построения которой из всего многообразия сигналов окружающей среды он отбирает только те, которые отвечают его установке видеть все только «в черном цвете». Во время экзаменационного стресса «вероятность» неблагоприятного события превращается в сознании человека в реальную «возможность» его наступления [8, 9].

В.А. Доскип, И.М. Шульшенко в своих работах отмечают, что все эти негативные явления условно-рефлекторным путем могут связываться с самим процессом обучения, вызывая в дальнейшем страх экзаменов, нежелание учиться, неверие в собственные силы. Стресс, испытываемый студентами, может сказываться на приобретении, применении и переработке знаний, на процесс обучения в целом, что препятствует академической успеваемости [1, 10].

Однако, существует также и точка зрения, что экзаменационный стресс не всегда носит вредоносный характер, приобретая свойства «дистресса». В определенных ситуациях психологическое напряжение может иметь стимулирующее значение, помогая учащемуся мобилизовать все свои знания и личностные резервы для решения поставленных перед ним учебных задач.

Так Г.С. Никифоров, С.Р. Демидов по итогам проведения исследования получили результаты подтверждающие, что существует оптимальный уровень тревожности, при котором достигается наибольшая успешность деятельности [3]. М.М. Лапкин пишет, что высокие показатели успеваемости демонстрируют студенты, обладающие одновременно высоким уровнем способностей и высоким уровнем личностной тревожности [2].

Таким образом, анализ научных работ показал, что существуют различные, подчас противоречивые подходы к проблеме экзаменационного стресса. При этом общепризнано, что стресс, являясь психофизиологической и эмоциональной реакцией организма человека на опасную или неопределенную, но значимую для человека ситуацию, является неотъемлемой частью учебной деятельности студентов.

Бесспорным также является и тот факт, что состояние психического и физического здоровья является важным фактором успешного обучения. А для оптимизации учебного процесса важно систематически оценивать особенности влияния учебного процесса на состояние учащихся.

Для нашего исследования важно было выявить тенденции изменения уровня тревожности и стресса студентов в учебной деятельности. Выборку составили 52 студента первого и второго курса очного отделения.

Для проведения исследования нами были использованы методика «Шкала реактивной и личностной тревожности» Спилбергера-Ханина, тест «Самооценка стрессового состояния» и тест «Исследование волевой саморегуляции» А.Г. Зверькова, Е.В. Эйдмана. Тревожность, уровень стрессового состояния измерялись нами перед сессией, во время экзаменов и после сдачи студентами сессии.

Опросник Спилбергера-Ханина был использован для оценки выраженности состояния ситуативной тревожности, возникающая как эмоциональная реакция при психологическом стрессе.

Согласно полученным результатам, средний уровень ситуативной тревожности у студентов до сессии составил в среднем 32 баллам, а во время экзаменов этот показатель значительно возростал, достигая в среднем 56 баллов, что свидетельствует о достаточно высоком уровне реактивной тревожности у студентов во время экзаменов. После сессии выявлены более низкие показатели - в среднем 44 балла, но которые все же свидетельствуют о достаточно высоком уровне ситуативной тревожности.



В выборке доля студентов с низким, средним и высоким уровнем ситуативной тревожности значительно отличалась перед сессией и во время экзаменов. В период до экзаменов у 36% студентов были выявлены низкие показатели тревожности, у 38% студентов - высокий уровень и лишь у 26% испытуемых – умеренный уровень ситуативной тревожности. В период экзаменов доля студентов с низкой (3%) и со средним уровнем ситуативной тревожности (18%) была незначительной, тогда как у большинства студентов (77%) преобладал высокий уровень ситуативной тревожности. После сессии у 12% студентов были выявлены низкие показатели ситуативной тревожности, у 54% - высокие и у 33% испытуемых - умеренный уровень ситуативной тревожности.

Сравнительный анализ полученных результатов испытуемых позволил выявить, что в период экзаменов показатели ситуативной тревожности выше, чем перед сессией и после нее. Уровень ситуативной тревожности студентов после сессии снижается, но находится на более высоком уровне, чем в период перед экзаменами.

Таким образом, выявлена тенденция увеличения уровня тревожности студентов во время экзаменационной сессии, а в период после сессии у большего количества студентов ситуативная тревожность остается высокая, по сравнению с периодом перед экзаменами.

Анализ полученных результатов по актуальности стрессового состояния студентов показал, что до сессии критического стрессового состояния не было выявлено ни у одного студента. У 58% выявлено стрессовое состояние сверх нормы и лишь у 42% испытуемых - стрессовое состояние в норме. При этом в период сессии у 62% студентов стрессовое состояние нарастает до состояния сверх нормы, а у 38% до критического. Отметим, что после сессии у всех испытуемых, у которых было выявлено критическое состояние стресса во время экзаменов, наблюдается спад до уровня стресса сверх нормы. И лишь у незначительного числа (22%) испытуемых уровень стресса снижается после сессии до уровня нормы.

Сопоставление полученных результатов по каждому отдельному испытуемому позволило выделить следующие категории (по наблюдаемой тенденции изменения уровня тревожности и стресса в учебной деятельности):

- испытуемые (42%) с высоким уровнем тревожности и стресса до сессии, во время экзаменов и в период после сессии;
- испытуемые (12%) с низким уровнем тревожности и стресса и до сессии, и во время экзаменов и в период после сессии.
- испытуемые (26%) у которых до сессии и после нее обнаруживается низкий уровень тревожности и стресса, а во время сессии - высокий;
- испытуемые (12%) показатели которых имеют высокий уровень до и во время сессии, а после экзаменов - низкий уровень;
- испытуемые (8%) у которых были выявлены до сессии - низкий уровень, а во время экзаменов и после сессии - высокий уровень тревожности и стресса;

Следует отметить, что лишь у 28% испытуемых выявлен высокий уровень общей саморегуляции, настойчивости и самообладания, тогда как у 72% испытуемых показатели близкие к низкому уровню.

Таким образом, полученные результаты позволяют прогнозировать частоту возникновения негативных переживаний и стрессовых реакций у студентов. Такого рода прогноз может быть использован для планирования и проведения просветительских мероприятий, направленных на учет и активизацию индивидуальных личностных особенностей, системы коррекционно-развивающих мероприятий с целью активизации внутренних ресурсов, формирование стрессоустойчивости и саморегуляции у студентов.



Библиография:

1. Доскип В.А. Профилактика экзаменационного стресса // Школа и психическое здоровье учащихся / Под ред. С. М. Громбаха. М., 1988.
2. Лапкин М.М. Роль индивидуальных психодинамических свойств в системных механизмах поведенческой адаптации человека / Тезисы докладов I Международной научно-практической конференции «Экология и охрана окружающей среды». Рязань, 1994, с. 39.
3. Никифоров Г.С., Демидов С.Р. Исследование психического состояния тревожности в процессе профессиональной подготовки летных экипажей // Психические состояния. Л., 1981, с. 61-66.
4. Орел В.Е. Феномен «выгорания» в зарубежной психологии: эмпирические исследования и перспективы // Психологический журнал. 2001. Т. 22, № 1, с. 90-101.
5. Плотников В. В. Оценка психовегетативных показателей у студентов в условиях экзаменационного стресса // Гигиена труда. 1983. № 5, с. 48-50.
6. Фаустов Л. С., Щербатых Ю. В. Обучение и здоровье. Воронеж, 2000.
7. Щербатых Ю.В. Экзаменационный стресс. Воронеж, 2000.
8. Щербатых Ю.В. Экзамен и здоровье студентов // Высшее образование в России. 2000. № 3, с.111-115.
9. Щербатых Ю.В. Психология стресса и методы коррекции. — СПб.: Питер, 2006.
10. Щулшенко И.М. Семестровые экзамены в медицинском вузе: учебная необходимость или дань традиции? // Врачебное дело. 1998. № 1, с. 202-204.
11. Элкин А. Стресс для «чайников». М., 2005.

УДК 37.013.3:159-9

<https://orcid.org/0000-0002-2657-1296>

РОЛЬ ПСИХИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕДАГОГА В СОЗДАНИИ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ СРЕДЫ В РАЗВИТИИ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА

Ковалева Елена

доктор педагогических наук

КГПУим. И.Крянгэ

г. Кишинев, Republica Moldova

e-mail: 069776386@mail.ru

orcid id: 0000-0002-2657-1296

Abstract. The health preservation and maintenance of students and teachers is an important task of modern education. Not only do the activities of the teacher create a health-saving environment for the child's development, but also the personality of the teacher is an environmental condition for the health and well-being of the children. The teacher's psycho-emotional condition affects the health of students and their well-being at school. A teacher's emotional self-regulation is a teacher's professional competence, an indicator of her personal maturity.

Key words: health-saving environment, professional competence, personal maturity, professional destruction and burnout, emotional self-regulation.

В настоящее время, помимо общеизвестных обучающей, развивающей и воспитательной целей обучения, становится актуальной цель сохранения здоровья учащихся и учителей. В сегодняшних условиях мы сталкиваемся с существенным общим ухудшением состояния здоровья, что связано с экономическим и социальным неблагополучием, ослаблением



иммунитета, генетическими нарушениями у детей, плохой экологической обстановкой и т.д. В нормативных документах, медицинской и педагогической литературе последних лет подчеркивается необходимость формирования, укрепления и сохранения здоровья детей с самого раннего возраста. Проблема обеспечения здоровья должна решаться не только медициной, но и педагогикой через внедрение системы знаний о человеке, его здоровье, способах его формирования и сохранения. Многочисленные исследования последних лет обучения в школе число здоровых детей уменьшается в 4 раза, число близоруких детей увеличивается с 1 класса к выпускным с 3,9 до 12,3%, с нервно-психическими расстройствами - с 5,6 до 6,4%, нарушениями осанки – с 1,9 до 16,8%. Особое значение в поддержании здоровьесберегающей среды для развития ребенка имеет педагог, его психическое состояние, удовлетворенность своей деятельностью, его ценностная ориентация на сохранение и поддержание здорового образа жизни. Здоровый образ жизни не занимает пока первое место в иерархии потребностей и ценностей человека не только в нашем обществе, но и в педагогическом сообществе, которое в большей мере является осведомленным о значении здоровья и его сохранения. Забота о своем психическом благополучии как условия педагогической деятельности не является приоритетной установкой у педагогов. Реализация здоровьесберегающего подхода в обучении детей чаще ограничивается отдельными педагогическими мероприятиями (уроки здоровья, физминутки, беседы, классные часы и т.п.), которые не становятся системой и являются фрагментарным внедрением в педагогический процесс. В настоящее время, особенно с внедрением инклюзивного образования в общеобразовательную школу, возникло особое направление в педагогике: «педагогика оздоровления». В основе здоровьесберегающего подхода лежат представления о здоровье, которое является практически достижимой нормой детского развития и рассматривается в качестве целостного телесно-духовного организма. Действующие во многих школах психологические кабинеты, центры развития также могут способствовать решению этой проблемы. В работах авторов И. А. Баевой, С. Д. Дерябко, Е. А. Климова, Г. А. Ковалевой, В. А. Козырева, Ю. С. Мануйлова, В. П. Лебедева, В. А. Орлова, В. И. Панова, В. В. Рубцова, В. И. Слободчикова, С. В. Тарасовой и др. подчеркиваются значение образовательной среды в развитии ребенка. Образовательная среда в их исследованиях проанализирована с точки зрения структуры, типологии, функций, уровней ее комплексных характеристик. Однако исследователи, выделяя пространственную, предметную, социально-дидактическую среду, не выделяют личность педагога как психологическую среду, в рамках которой происходит становление личности ребенка. Исследователи образовательной среды рассматривают личность педагога как организатора, менеджера, создающего образовательную среду, обеспечивающего своей деятельностью психологическую поддержку, открытость, креативность. Личность педагога в этом случае рассматривают как один из факторов образовательной среды, а не как важнейшее условие для здорового психологически благоприятного самоощущения ребенка в образовательном учреждении. Акцент делается на деятельность педагога, его профессиональный стиль, способы взаимодействия, а не на качество и уровень зрелости личности учителя. Безусловно, деятельность и ее особенности являются проявлением личности педагога. Психологическое состояние личности учителя зависит от направленности и мировоззренческих, установок педагога, его профессионального самосознания. В качестве интегральной результативной характеристики эффективности влияния среды на ребенка, в которой происходит его личностное развитие, на наш взгляд, является психологическое благополучие и здоровье школьника.

Достаточно давно исследователи говорят о необходимости развития саногенного мышления. Большим заблуждением, на наш взгляд, является его внедрение только в детское сознание без понимания того, что это персональная задача для самого педагога, аксиологическая цель для оптимизации воздействия педагогической деятельности.

Напряженность деятельности педагога, недостаточная рефлексия своего психического



состояния, неумение справиться с объективными профессиональными трудностями приводит его к хроническому стрессу, выражающемуся :

- в истощении (эмоциональное, физическое и психологическое),
- в деперсонализации (равнодушие, цинизм, отчуждение в отношениях с детьми)
- в снижении личностных достижений (уменьшение чувства собственной компетентности и способности совладать с профессиональными трудностями).

Социальные изменения, возрастающий объем информации, постоянная модернизация учебных программ, привлечение разнообразных технических средств обучения, приводящие к интенсификации умственной деятельности - все это повышает требования к профессиональной компетенции педагогов и создает ощутимое давление на нервно-психическое состояние учителей.

Основными стрессогенными факторами в деятельности учителя, как выявили зарубежные исследователи, называют нарушения порядка в классе или проблемы с дисциплиной. Aldrup Karen et al. провели опрос 222 учителей, которые оценивали плохое поведение учащихся в классе, отношения между учителем и учениками и свое самочувствие с точки зрения эмоционального истощения и энтузиазма в работе. Кроме того, 4111 учеников данных учителей опрашивали о проблемах поведения в их классе. Результаты выявили связь между плохим поведением учащихся, оцененным учителем, повышенной утомляемостью и снижением энтузиазма в работе [1]. Как правило, авторитарные методы в отношениях с учащимися предполагают подчинение учащихся, при несогласии и сопротивлении со стороны учащихся используются различные формы подавления. На это противостояние с учащимися педагог тратит силы, истощается, у него ухудшается самочувствие.

Проведенная диагностика среди молдавских учителей (103 человека). Большинство учителей (кроме группы со стажем 6-10 лет) указывают на негативные состояния в педагогической деятельности. Остальные группы педагогов с различным педагогическим стажем указывают наличие таких негативных состояний:

-аффективные нарушения: снижение настроения, депрессивность, высокий уровень тревоги, многочисленные страхи, злость, большое количество негативных эмоций;

-соматические нарушения: нарушения сна, снижение аппетита, головные боли, боли в животе, боли в сердце, нарушения работы кишечника, обострение имеющихся хронических заболеваний;

-когнитивные нарушения: неустойчивость внимания, трудности сосредоточения, нарушения концентрации памяти;

-нарушение профессиональной адаптации: снижение мотивации к работе, пропуски рабочих дней и уроков, профессиональное выгорание;

-поведенческие нарушения: агрессивность, попытки увольнения с работы и смены профессии, протестное поведение, конфликты с учениками, родителями учеников, коллегами, администрацией школы;

-снижение самооценки, нарушение доверия к окружающим, склонность к виктимности.

С возрастом особенно увеличиваются аффективные нарушения.

В группе педагогов, у которых 21-30 лет стажа данные симптомы присутствуют у 30%, учителей. Следует отметить, что в группе более 30 лет педагогического стажа у 50% есть аффективные нарушения [3].

Особенности осуществления педагогом контрольных функций в деятельности, которые часто связаны с повышенной конфликтностью и напряженностью, имеют индивидуальные и стилевые отличия, характеризующиеся повышением уровня субъективной требовательности. Махер выделяет в качестве факторов, инициирующих неблагоприятное эмоциональное состояние в результате профессионального выгорания: авторитаризм и низкий уровень эмпатии [5]. Некоторые исследования подтверждают положительную связь между выгоранием и агрессивностью и тревожностью [2]. Умняшкина С. В. и Агапова М. В. рассматривают эмоциональное выгорание как следствие нарушения процессов



самореализации и самоактуализации личности. Ригидность мышления, консервативность в отношениях, тревожность затрудняют совершенствование педагогической деятельности, блокирует компетентности педагогов. Тревожность может возникать при нервно-психической истощенности педагогов или недостаточной адаптивности к школьным условиям деятельности. Симптомы истощения указывают на расшатывание нервной системы педагогов, на снижение адекватности эмоционального реагирования на педагогические ситуации. Появляются нарушение сна, обострение хронических заболеваний, проблемы с сердечно сосудистой системой. Проявление данных симптомов говорит о неэффективности механизмов психологических защит, которые уже неспособны сдерживать последствия внутреннего напряжения. Педагог, находясь в таком состоянии, транслирует его на учеников, эмоционально заражает негативными эмоциями. В начальных классах педагог еще и формирует эталоны эмоционального реагирования на социальные ситуации. Эмоция выражает потребностную сферу и ценностные ориентиры личности. Таким образом, находясь в неблагоприятном эмоциональном состоянии, учитель негативно влияет на направленность личности ребенка, его эмоции. В совокупности осознанного и неосознанного влияния на ребенка, педагог, на наш взгляд, непосредственно ответственен не только за мироощущение ребенка, но и его психофизическое состояние. Понимая уровень ответственности за здоровье учащихся, учитель должен заботиться о своем благополучном эмоциональном состоянии в деятельности, овладевая приемами саморегуляции для достижения стрессоустойчивости. Стрессоустойчивость – это взаимосвязь особенностей личности, которые помогают человеку переносить травмирующие для него состояния, которые связаны с интеллектуальными, эмоциональными и физическими нагрузками. Способы адаптации педагога к действительности, регуляция взаимоотношений в профессиональной деятельности, его когнитивный стиль и эмоциональная саморегуляция зависят от уровня самосознания. А. П. Корнилов считает саморегуляцию проявлением регулятивной функции самосознания [4].

Развитие рефлексивности приблизит самоотношение учителей к большей адекватности самооценки, а оценку результатов своей деятельности сделает более реалистичной и гибкой. Умение управлять своим состоянием, развитие стратегий самоуправления и стрессоустойчивости могут помочь предотвратить симптомы профессионального выгорания и поддерживать эмоциональное и профессиональное благополучие педагогов. Высокая стрессоустойчивость педагога позволяет эффективно управлять стрессом, минимизировать его отрицательные последствия и благоприятно влиять на эмоциональное и психофизическое состояние учащихся.

Библиография:

1. Arvidsson I, Leo U, Larsson A, Håkansson C, Persson R, Björk J. Burnout among school teachers: quantitative and qualitative results from a follow-up study in southern Sweden. BMC Public Health. 2019 May 29;19(1):655. DOI: [10.1186/s12889-019-6972-1](https://doi.org/10.1186/s12889-019-6972-1)
2. Зеер Э.Ф. Психологические детерминанты профессиональных деструкций: Психология профессии / Э.Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2014, 396 с.
3. Ковалева Е.А. Анализ психотравмирующих факторов образовательной среды (научный обзор) // Вопросы школьной и университетской медицины и здоровья. 2022, № 1, С. 5-11.
4. Корнилов А.П. Саморегуляция человека в условиях социального перелома // Вопросы психологии, 1995, №5. С.73-82
5. Ронгинская т. И. Синдром выгорания в социальных профессиях // Психологический журнал. 2002. Т. 23. № 3. С.85-95.



УДК:373.013.78:316.624.3

<https://orcid.org/0000-0002-6832-9457>

БУЛЛИНГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Кёр Людмила

доктор психол. наук, конференциар

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: ker.mila@mail.ru

orcid id: 0000-0002-6832-9457

Abstract. The article deals with the problem of bullying in an educational institution. The consequences of the influence of bullying on forming student's personality are highlighted. Special attention is paid to the ways for preventing this problem in the school environment in order to create a safe and friendly atmosphere, both in a separate classroom and in an educational institution as a whole.

Keywords: bullying, violence, aggression, educational institution, prevention.

Создание благоприятных условий для жизни детей, их развития, воспитания и образования, наряду с их защитой от насилия и жестокого обращения, является главной задачей социальной политики государства. Любое насилие в отношении ребенка неоправданно, и любое насилие можно предотвратить. Однако молодое поколение во всем мире сталкивается с насилием в семье, в местном сообществе и, к сожалению, в образовательном учреждении.

Актуальность проблемы детского насилия и жестокого поведения объединяет взаимный интерес науки и практики в изучении феномена школьного буллинга.

Английское слово «буллинг» (в переводе - хулиган, драчун, задира, грубиян, насильник) означает запугивание, физический или психологический террор, направленный на то, чтобы вызвать у других страх и тем самым подчинить их себе.

О данной проблеме заговорили впервые в начале XX века, а именно, в 1905 году, когда К. Дьюкс опубликовал свою работу о буллинге, которая положила начало исследования данной проблемы [4, с. 65].

Первые исследования были проведены скандинавскими учеными (Д. Олвеус, Е. Роланд, П. Хайнеманн), а затем учеными из Великобритании (Д. Лэйн, В. Ортоа и др.).

Норвежский психолог Дэн Олвеус опубликовал ставшее общепринятым определение травли в среде детей и подростков: буллинг - это преднамеренное систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее неравенство социальной власти или физической силы [6].

Разные ученые понимают «буллинг» как травлю, террор, насилие, модель поведения, агрессии, стереотип взаимодействия и т.п. Несмотря на то, что еще нет единого четкого определения данного понятия, все ученые сходятся в том, что буллинг является травлей происходящей продолжительное время. Исследователи также выделили, что буллинг имеет физические и психологические проявления.

Еще одна особенность современного буллинга состоит в том, что травля происходит в основном в интернете. Сейчас популярны и социальные сети, и различные мессенджеры, где под фальшивым профилем или ником можно написать любому человеку всё, что угодно. Такая травля называется кибербуллинг (в переводе с англ. – интернет буллинг). Это самый молодой и самый опасный вид буллинга, поскольку от него очень сложно защититься и найти источники, откуда исходит угроза. Появилось даже такое понятие как буллицид – суицид, совершенный из-за травли в интернете.



В Молдове до недавнего времени буллинг вообще не рассматривался как специфический феномен. Проблема издевательства в школах, в отечественной науке, долгое время относились к категории проблем, о которых принято было замалчивать.

Но 17 февраля 2022 года на очередном пленарном заседании депутаты Парламента

Республики Молдова приняли законопроект о внесении в Кодекс об образовании изменений, касающихся регулирования такого явления, как травля учащихся. В соответствии с поправками Кодекс будет дополнен понятием «буллинг», под которым подразумевается форма агрессии, проявляющаяся преднамеренно, неоднократно и путем дисбаланса сил в отношениях между детьми, унижающая человеческое достоинство. Явление будет признано формой психологического насилия. После вступления в силу поправок ответственные органы разработают методологические нормы применения закона и предложат практики по предупреждению и борьбе с данным негативным явлением.

Внесение понятия «буллинг» в Кодекс об образовании РМ даст возможность лучше изучить этот феномен, будет способствовать принятию правовых мер по борьбе с этим явлением [7].

В Республике Молдова 86,8 % всех учащихся 6-12 классов подвергаются издевательствам. Влияние буллинга на учащихся различно: одни учащиеся становятся жертвами буллинга, другие – агрессорами или свидетелями.

Согласно исследованию ЮНИСЕФ, каждый третий подросток был жертвой, свидетелем или агрессором (34,3 %). Эта категория подростков более распространена в Кишиневе. Каждый четвертый школьник (26,2 %) является жертвой травли или был свидетелем травли других детей. Эти ситуации чаще встречаются у учащихся средних классов [8].

Серьезность проблемы буллинга подтверждает не только степень его распространения, но и степень тяжести его последствий для человека.

Нарушения, возникающие в результате травли учащегося, приводят к личностным изменениям, поскольку они затрагивают все уровни функционирования человека. Принято выделять ближайшие и отдалённые последствия буллинга.

К ближайшим последствиям можно отнести: травмы физического характера. Также в качестве негативных последствий у учащегося могут возникать острые психические расстройства, которые выражаются либо в повышенном возбуждении, нервозности, раздражительности, либо, наоборот, в апатии, безразличии, депрессии, сниженном фоне настроения. Однако в обоих случаях учащийся испытывает тревогу, страх и гнев. Отдельные последствия жестокого отношения могут иметь не только физический и психический характер нарушения развития личности, но и соматический, личностный, эмоциональный и социальный.

Отдалённые последствия носят долгосрочный характер и, зачастую, влияют на всю дальнейшую жизнь ребенка. Такими последствиями могут быть, например, специфические семейные отношения, жестокое отношение, в дальнейшем, к собственным детям, особые жизненные сценарии, виктимизация и т.д. [5].

Таким образом, переживание буллинга чрезвычайно травматично и кроме актуальных последствий оказывает значительное влияние на дальнейшую жизнь человека. Прежде всего, влияет на формирование самооценки, коммуникативных возможностей, на мотивацию к развитию и достижениям. Обобщая вышесказанное, можно выделить следующие последствия буллинга:

- Аффективные нарушения: высокий уровень тревоги, снижение настроения, депрессивность, многочисленные страхи, злость (большое количество негативных эмоций).
- Соматические нарушения: нарушения сна, аппетита головные боли, боли в животе, нарушения работы желудочно-кишечного тракта, неожиданное повышение температуры и т.д.
- Когнитивные нарушения – неустойчивость внимания, трудности сосредоточения, нарушения концентрации памяти и т.п.



- Нарушение школьной адаптации: отсутствие мотивации к учебе, пропуски уроков, снижение успеваемости.

- Поведенческие нарушения: агрессивность, уход из дома, протестное поведение и т.п.

- Суицидальные мысли и попытки [3].

Образовательный фокус в изучении проблемы буллинга постепенно смещается от истории и теории буллинга к конкретным методам его диагностики, моделям профилактики, практикам вмешательства.

Вопросы профилактики буллинга в образовании становятся частью ключевых компетенций взрослых, психологическая грамотность и культура предотвращения буллинга служат предметом разработки школьных антибуллинговых программ.

Профилактика буллинга в школьной среде как комплекс мероприятий, направленных на предупреждение и коррекцию отклонений психического развития, становления личности,

социализацию, сохранение и укрепление психологического здоровья, является одной из самых важных сфер деятельности психолога в образовании [2, с. 105].

Стоит отметить, что основное место в профилактике буллинга отводится работе, как с отдельными учениками, так и с целым классом. Подобная профилактическая работа осуществляется за счет коррекции социальных девиаций, которые имеются у учащихся, а также за счет помощи ведения здорового и безопасного образа жизни.

Профилактическая работа должна быть направлена на выстраивание отношений на основе взаимопомощи в группе, объединения учащихся в ходе совместной коллективно и личностно-значимой деятельности, устранение противоречий между индивидуальными и групповыми факторами. Помогают также совместно созданные правила группы. Их можно выписать на отдельном плакате и повесить в классе. Но они не должны быть формальными. Группа и учитель постоянно мониторят их исполнение и обсуждают, что еще нужно сделать, чтобы класс стал более дружным и сплоченным.

Одной из самых распространенных моделей профилактики буллинга в образовательном учреждении является первичная профилактика. Данная профилактика включает в себя виды деятельности, направленные на всех субъектов образовательного процесса.

К первичной профилактике относятся:

1. Изучение механизмов формирования материнского и отцовского поведения, типа семьи и воспитания.

2. Коррекция нарушения детско-родительских отношений, которые служат причиной снижения эмоционального благополучия ребенка и отклонений в его оптимальном психическом развитии.

3. Формирование здорового жизненного стиля.

4. Осознание имеющихся личностных ресурсов, содействующих формированию здорового жизненного стиля и высокоэффективного поведения, включающих в себя:

- Я-концепцию (адекватную самооценку, отношение к себе, своим возможностям и недостаткам);

- собственную систему ценностей, целей и установок, способность делать самостоятельный выбор, контролировать свое поведение и жизнь, решать простые и сложные жизненные проблемы, умение оценивать ту или иную ситуацию и свои возможности;

- умение общаться с окружающими, понимать их поведение и перспективы, сопереживать и оказывать психологическую и социальную поддержку;

- осознание потребности в получении и оказании поддержки окружающим.

5. Развитие личностных ресурсов, содействующих формированию здорового жизненного стиля и высокоэффективного поведения:



– формирование самопринятия, позитивного отношения к себе, критической самооценки и позитивного отношения к возможностям своего развития, возможностям совершать ошибки, но и исправлять их;

– формирование умения адекватно оценивать проблемные ситуации и разрешать жизненные проблемы, управлять собой и изменять себя;

– формирование умения ставить перед собой краткосрочные и перспективные цели и достигать их;

– формирование умения контролировать свое поведение и изменять свою жизнь.

6. Развитие высокоэффективных стратегий и навыков поведения:

– навыков оценки социальной ситуации и принятия ответственности за собственное поведение в ней;

– навыков отстаивания своих границ и защиты своего персонального пространства;

– навыков защиты своего Я, самоподдержки и взаимоподдержки;

– навыков бесконфликтного и эффективного общения.

С целью профилактики подобного явления в любой образовательной организации должна быть реализована профилактическая психолого-педагогическая работа, направленная на:

1) снижение агрессивных и враждебных реакций;

2) оптимизацию межличностных и межгрупповых отношений;

3) формирование навыков конструктивного реагирования в конфликте;

4) развитие толерантности, эмпатии.

Для преодоления школьного буллинга необходимо работать также и с родителями учащихся, обсуждая с ними причины возникновения.

Крайне сложно добиться того, чтобы никто из учеников во время учебы в школе не чувствовал себя притесненным своими сверстниками. Однако можно значительно снизить проявление агрессии в школе. Важно быть готовым к ситуации, чтобы иметь возможность вовремя разрешить ее до начала открытого конфликта. Это можно сделать, используя правильные методы [1].

Можно выделить следующие направления деятельности педагогов и школьного психолога по профилактике буллинга в школьной среде:

✓ работа с учащимися: классные часы, коллективно-творческие дела, экскурсии;

✓ работа с родителями: родительские собрания, индивидуальные консультации, тренинги, открытые уроки;

✓ информирование учащихся и родителей: буклеты, памятки.

Мероприятия, направленные на сплочение школьного коллектива:

– улучшение психологического климата в школе;

– повышение психолого-педагогической компетентности взрослых;

– повышение уровня коммуникативной культуры учащихся;

– профилактика и коррекция эмоциональных отклонений учащихся;

– снижение уровня асоциального поведения школьников;

– развитие стрессоустойчивости у школьников.

Таким образом, для того, чтобы школа могла взять проблему буллинга под контроль, необходимо развивать восприимчивость к этой теме у всех участников образовательного процесса для своевременного распознавания проблемы и эффективного противодействия. На практике нередко оказывается, что школа начинает предпринимать что-то только тогда, когда вскрываются вопиющие случаи буллинга, которые уже просто нельзя дальше игнорировать. Именно поэтому так важно знать о том, как распознать буллинг, какие существуют методы и возможности для проведения антибуллинговой работы, а так же осуществлять долговременную профилактику.



Библиография:

1. Аверьянов А.И. Буллинг как вызов современной школе [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.sworld.com.ua/konfer30/531.pdf>.
2. Бязырова А.Т., Гадзиев А.А. Психолого-педагогические условия профилактики школьного буллинга // Проблемы современного педагогического образования. –2017. -№ 8. - С. 105-111.
3. Гречкина А.А. Психолого-педагогическая характеристика буллинга в общеобразовательной школе. – Ставрополь, 2014.
4. Ермолаева Т.В., Савицкая Н.В. Буллинг как групповой феномен: исследование буллинга в Финляндии и скандинавских стран за последние 20 лет (1994-2014) // Современная зарубежная психология. – 2015. - Т.4 - №1. - С. 65-74.
5. Кон И.С. Что такое буллинг, как с ним бороться? [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.sexology.narod.ru/info18.html>
6. Olweus D. Bullying at school: What We Know and what we can do. Oxford: Blackwell Publishing, 1993. 152 p.
7. <https://multimedia.parlament.md/notiunea-de-bullying-este-introdusa-in-codul-educatiei/>
8. <https://ru.diez.md/2022/02/17/doc-parlament-priznal-ponyatie-bulling-formoy-psihiologicheskogo-nasilija-i-vnesli-v-kodeks-ob-obrazovanii/>

УДК 796,5 (478)

<https://orcid.org/0000-0002-1522-7254>

<https://orcid.org/0009-0009-6313-6283>

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ТУРИСТОВ ДЛЯ ПРЕОДОЛЕНИЯ СТРЕССА В СПОРТИВНОМ ПОХОДЕ

Фокин Сергей

кандидат пед. наук, доцент

НАУ, г. Киев, Украина

serfok54@gmail.com

orcid id: 0000-0002-1522-7254

Фокин Артем

студент 4 курса НУФВСУ

1605fas@gmail.com

orcid id: 0009-0009-6313-6283

Abstract. The article discusses the importance of psychological preparation of tourists to overcome stress. It is noted that psychological preparation is carried out comprehensively with hardening of the body, general physical and special training of the tourist, which allows one to overcome stressful situations during a sports trip.

Keywords. Psychology, sports trip, comprehensive training, body conditioning.

Психологическая подготовка туриста - это сложный педагогический и образовательный процесс, направленный на формирование фундаментальных моральных и волевых качеств туристов, для преодоления трудностей и препятствий, возникающих в спортивных походах.

Психологическая подготовка заключается в усвоении, развитии и формировании в процессе теоретических и практических занятий, устойчивых волевых качеств, целеустремленности, стремлению к достижению цели, мужеству и решимости, в преодолении препятствий, трудностей, дисциплинированности и т. д. [1, с. 104]. Значительный эффект



достигается в совместной подготовке членов группы, походах выходного дня, соревнованиям по различным видам туризма.

Комплексная туристическая подготовка - это процесс формирования системы знаний, навыков, умений, необходимых для успешного, эффективного и безопасного проведения туристических мероприятий (походов и соревнований). В своей основе, это процесс повышения уровня подготовленности туристов к преодолению естественных препятствий в сложных природных условиях походов и соревнований по туристическому многоборью.

Психологическая подготовка тесно связана с общей физической, волевой и специальной технической подготовкой туриста. Психологическая подготовка направлена на формирование готовности сознательно преодолевать сложности предстоящего путешествия. Во многом это достигается передачей опыта участников и руководителей туристской группы, которые уже преодолевали подобные трудности. В то же время, возможно моделирование, как определенного поведения, так и вариантов решения возникающих экстремальных ситуаций.

Важное значение в туристской группе имеет позитивный психологический климат и взаимоотношения участников. В создании позитивного психологического микроклимата в группе многое зависит от лидера (учителя, тренера, преподавателя). Наиболее важные качества организатора туристского коллектива: чувство личной ответственности за каждого члена группы, высокий профессионализм, основанный на собственном опыте, эмоциональная стабильность, реалистично-оптимистичная реакция на трудности. Важным является личный пример, а также возможность настроить туристов на реализацию выполняемых задач.

Психологическая подготовка обусловлена следующими факторами:

- регулярным внедрением комплексной системы подготовки к достижению намеченной цели;
- системным введением дополнительных трудностей в учебный и воспитательный процесс;
- использованием соревновательного метода подготовки;
- тестирования полученных результатов;
- целенаправленное усиление функций самообразования.

Психологическая подготовка туристов включает в себя выполнение цепочки действий и тренировок, которые помогают туристам подготовиться к путешествию, снижают риск стресса в экстремальных ситуациях. Этому способствует ежегодный туристско-спортивный цикл подготовки, запланированный в начале учебно-тренировочного, соревновательного сезона подготовки к главному событию года, который может быть, например, категорийным походом или соревнованием по туристскому многоборью. Основными элементами психологической подготовки туристов являются:

Развитие волевых качеств: самообладания, самодисциплины, целеустремленности, решительности и др.

Релаксация и самоконтроль: обучение методам релаксации и самоконтроля, чтобы помочь снять стресс и беспокойство.

Культурная подготовка: ознакомление с культурными особенностями и менталитетом аборигенов, традициями и правилами поведения в регионе, где будет проходить спортивный поход. Это может уменьшить некоторые риски, связанные с культурным шоком.

Физическая подготовка: выполнение специальных физических упражнений и тренировок, которые помогают увеличить устойчивость к физическому стрессу и усталости. Особое значение имеет закаливание организма.

Подготовка к возможным опасностям: ознакомление с потенциальными рисками и возможными опасностями, такими, как опасность преодоления природных препятствий, ухудшенные погодные условия и т. д.

Во время спортивных походов возникают экстремальные ситуации, которые следует преодолеть как целой группе, так и каждому туристу отдельно. Экстремальные ситуации могут провоцировать возникновение стресса. Стресс (от английского "stress" - напряжение,



давление) - неспецифическая реакция организма в ответ на очень сильное внешнее действие (стимул), которое превышает норму, а также реакцию нервной системы. Термин "стресс" в физиологии и психологии был впервые введен в 1932 году Уолтером Брэдфордом Кэнноном в его работах в соответствии с формулой реакции человеческого организма «бей или беги» - реакция на острую угрозу выживанию, которая характеризуется физическими изменениями, включая нервные и эндокринные изменения, которые подготавливают человека или животное к реакции или отступлению [2]. Довольно часто авторство термина переносится на известного канадского физиолога Ханса Селие, который начал использовать само понятие "стресс" в 1946 году, чтобы объяснить общее адаптационное напряжение [3].

Борьба со стрессом.

При подготовке к походам необходимо сформировать определенные знания и навыки, такие как:

1. Установление разумных периодов отдыха и планирование соответствующих перерывов между видами деятельности.
2. Выполнять регулярные упражнения и закаливание, чтобы уменьшить уровни стресса.
3. Возможность использовать релаксацию и самоконтроль.
4. Поддержание позитивных взаимоотношений, для создания мотивации уменьшения уровня стресса.

В общем, важно понимать, что каждый человек уникален и может по-разному реагировать на стресс. Поэтому, чтобы успешно бороться со стрессом, необходимо найти и использовать те методы, которые работают лучше всего для конкретного человека. В экстремальных условиях, в которые могут попасть туристы, следует держаться вместе, стараться поддерживать друг друга, по возможности доброжелательно шутить.

Насколько турист может переносить стресс, напрямую зависит от его собственной стрессоустойчивости, но при этом поведение всей группы, и в первую очередь лидера, может либо улучшить ситуацию, либо ухудшить ее.

Поэтому в стрессовой ситуации необходимо поддерживать максимальное спокойствие и уравновешенность, как бы трудно, это не было. Вместе легче преодолеть трудности, помогая друг другу.

Выводы. Психологическая подготовка, а также умение справиться со стрессом являются неотъемлемой частью любого спортивного туристского похода. Психологическая подготовка является составной частью комплексной подготовки туристов для преодоления стрессов возникающих в путешествиях туристов. Психологическую устойчивость необходимо постоянно совершенствовать в учебных походах, тренировках, соревнованиях.

Библиография:

1. Громадські туристичні організації: навч. посіб. / С. П. Фокін. – К. : НАУ, 2017. 146 с.
2. Режим доступа/ <https://www.britannica.com/biography/Walter-Bradford-Cannon>
3. Стресс и жизнь: взгляд эндокринолога (к столетию со дня рождения Ханса Селие). Режим доступа /http://www.mif-ua.com/archive/article_print/3180



УДК: 159.944.4

<https://orcid.org/0000-0002-2587-9432>

ОТЛИЧИТЕЛЬНЫЕ ЧЕРТЫ СОЦИАЛЬНОГО СТРЕССА

Бянова Ирина

ассистент университетар

КГУ, г.Комрат, РМ

e-mail: irinabeanova@mail.ru

orcid id: 0000-0002-2587-9432

Abstract. The article under consideration deals with the concept of “social stress” from the point of view of the impact of various stressors, such as: human abilities and capabilities; competencies and constraints emanating from group practices and traditions; means provided by the social environment and the norms regulating their use (D. Mechanic), living conditions (S. Levine and N.A. Scotch), self-concept, stress coping styles and social support (L.I. Pearlin), insufficient resources (T. Şova, M. Cojocaru-Borozan), job search (M.R. Leary, A.B. Allen), etc.

Keywords: social stress, stressors, factors, professional stress, job search.

Понятие «социальный стресс» вошло в научный обиход сравнительно недавно. Начиная с 70-х годов прошлого столетия, исследователи стресса стали обращать внимание на роль социальных условий в возникновении и проявлении адаптационного синдрома. D. Mechanic [9], в результате исследования поведения студентов в ситуации проверки знаний и перехода на другую образовательную ступень, сформулировал модель стресса с целью интерпретации социальной психологии адаптации, определив факторы индивидуальных реакций: способности и возможности человека; компетенции и ограничения, исходящие из групповых практик и традиций; средства, предоставляемые социальным окружением и нормы, регулирующие их использование [9, с.7]. Данная модель была разработана для объяснения социального и социально-психологического стресса.

S. Levine и N.A. Scotch, проанализировав различные концепции, определили в качестве стрессоров условия жизни, свойственные определенной стране или региону проживания, группе, социальной принадлежности [8, с.16]. Концепция социального стресса расширяет понятийный аппарат, предполагая, что не только личные события, но и условия социальной среды являются стрессорами, которые могут привести к нездоровым последствиям. Социальный стресс оказывает сильное влияние на жизнь людей, принадлежащих к определенным социальным категориям, связанным с социально-экономическим статусом, расой/этнической принадлежностью, возрастом, полом [5].

Одной из теоретических основ, которая помогает нам понять, как социальные стрессоры могут привести к неблагоприятным последствиям, является модель стрессового процесса L.I. Pearlin [10] и ее развитие в исследовании R.J. Turner [11]. L.I. Pearlin указывал, что процесс социального стресса можно рассматривать как объединение трех основных концептуальных областей: источника, медиаторов и модераторов, и проявления стресса. Само проявление стресса может носить психологический, психофизический или поведенческий характер. Факторами, которые играют посредническую или смягчающую роль между воздействием стресса и его проявлением в модели стрессового процесса L.I. Pearlin являются Я-концепция, стили преодоления стресса и социальная поддержка. Дополнение модели R.J. Turner заключалось в расширении спектра ресурсов, которые можно включить в изучение стресса и неблагоприятных последствий. Согласно теоретической модели R.J. Turner предполагается, что такие понятия, как чувство контроля, самооценка, оценка своей значимости и эмоциональная уверенность оказывают либо смягчающее, либо опосредующее влияние в отношении проблем психического равновесия. Подверженность стрессу, в свою очередь,



возникает из контекста жизни людей, и этот опыт можно проследить вплоть до социальных структур, таких как системы стратификации, включающие социальный и экономический класс, расу и этническую принадлежность, пол и возраст [10; 11]. L.I. Pearlin также утверждал, что стрессовые переживания возникают в контексте социальных ролей, так как они составляют основу важных межличностных отношений: «... взаимосвязанные уровни социальной структуры – социальная стратификация, социальные институты, межличностные отношения – формируют и структурируют опыт людей, а эти переживания, в свою очередь, могут привести к стрессу» [10, p. 242]. Таким образом, то, что можно считать индивидуальной проблемой, на самом деле является отражением социальных условий [6].

Представление о том, что стресс связан с социальными структурами и условиями, является одновременно привлекательным и концептуально сложным. С одной стороны, понятие «социальный стресс» исходит к каждодневному опыту, напоминая о стрессогенности социального окружения и социальных условий, опирается на парадигму исследования человека во взаимодействии с социальной средой. Сложность данной трактовки обуславливается противоречиями между социальными и личными, или объективными и субъективными концептуализациями стресса. В психосоциальных теориях утверждается, что более важно определить стрессоры, чем понятие «социальный стресс» [12]. Анализируя исследования конца прошлого столетия, В.Wheaton, M.Young, Sh. Montazer, K.Stuart-Lahman определили области человеческой жизни с наибольшей стрессовой нагрузкой: это типичные нашему времени факторы, такие как, конфликт между рабочими и семейными обязанностями, дискриминация по признакам пола, расы, этнической принадлежности, трудовой и профессиональной занятости, воздействие электронных медиа и новых технологий в виде большого объема информации и замены реальной межличностной коммуникации виртуальными отношениями, но и уже знакомые и широко исследуемые воздействия натуральных и техногенных катастроф, насилия, экономической сегрегации и др. [12].

Обобщая различные подходы к определению, Е.А. Василенко отмечает, что понятия «социальный стресс» или «психосоциальный стресс», наиболее встречающиеся в литературе, представляют разновидность психологического стресса, возникающего «вследствие воздействия стрессоров социальной природы... в ситуациях социального взаимодействия» [3, с. 19]. По мнению автора, его влияние отражается в социально-психологической адаптации личности, ее психологическом состоянии и социальном поведении. Таким образом, в соответствии с новой редакцией ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics социальный стресс можно определить в категорию расстройств адаптации: «...дезадаптивная реакция на идентифицируемый психосоциальный стрессор или несколько стрессоров» [7]. Неспособность адаптироваться к стрессору приводит к значительным нарушениям в личной, семейной, социальной, образовательной, профессиональной или других важных жизненных сферах.

Все же, социальный стресс, как указывает Е.А. Василенко [3, с. 21-22] выполняет адаптивную роль, позволяя человеку дать «обобщенную эмоциональную оценку своего взаимодействия с социальной средой», выработав в этих целях индивидуальные формы поведения, а также может мобилизовать отдельного субъекта и группы людей на действия по улучшению социальной ситуации. Возможно, эта последняя функция более удачно представляет отличительную черту социального стресса.

В нашей работе мы склонны придерживаться транзактного направления, рассматривающего стресс как процесс, состоящий из трех элементов: стрессоров (события, с которыми человек сталкивается), реакций человека (физических, психологических или поведенческих) на стресс и копинг-поведение, которые человек использует для его преодоления, и склонного к анализу стресса в определенной области человеческой деятельности. В соответствии с данной моделью авторами предложены многообразные виды и подвиды социального стресса, различая их по интенсивности, длительности, сферам жизнедеятельности человека, особенностям культур и региональных проблем, по



соотношению с возрастными кризисами или этапами профессиональной деятельности и т.д. Группа авторов утверждает, что современный социальный стресс подвержен быстрой динамике жизненных событий, а его исследование усложняется возрастающей с течением времени комбинацией источников, предлагая повысить интерес не к процессу, а к стрессорам, с целью повышения дифференциации в изучении стресса, уделять больше внимания элементам контекста и копинга, которые в совокупности определяют текущий стрессовый потенциал события или длительной стрессовой ситуации [2].

Отечественные авторы Т. Şova, М. Cojocaru-Borozan в исследовании профессионального стресса, как разновидности социального, также отдали предпочтение транзактному подходу, считая, что стресс проявляется в условиях, когда требования определенной ситуации оцениваются человеком как превышающие доступные ресурсы и угрожающие благополучию. Основные аспекты профессионального стресса в румынской университетской среде были проанализированы посредством выявления источников, стратегий управления и взаимосвязей между этими элементами [1, p. 50-51].

Данная модель актуализирована и Н.Е. Водопьяновой, которая занималась изучением стрессогенных ситуаций в профессиональной деятельности, предложила классификацию и авторскую модель их субъективных и объективных характеристик, выделив основные критерии их оценки: первичная оценка («угроза», «утрата», «вызов»), вторичная оценка (возможность контроля, сложность понимания ситуации, осведомленность, повторяемость, автономность) [4, с.47].

Работа в значительной степени является социальным занятием и, следовательно, многие стрессовые ситуации, связанные с работой, носят социальный характер. Существует множество различных концепций, отражающих факторы социального стресса связанного с работой, например, агрессия, грубость или жесткий надзор. Однако эти разные стрессоры имеют важную общую характеристику: они представляют угрозу для личности с точки зрения двух тесно связанных значимых для нее социальных условий: проявление уважения, то есть социальной самооценки - восприятия человеком того, как его оценивают значимые другие, и возможность личностной высокой оценки (самооценки). Данная угроза возникает из-за чувства обесценивания себя, которое нарушает базовую социальную человеческую потребность в принадлежности. Социальные, включая профессиональные роли людей, часто становятся частью их идентичности и, следовательно, частью их самих.

Из этого следует, что угроза личности, а значит и социальный стресс, может быть вызван ситуацией поиска работы, которая может представить различные опасности: отказа работодателем, несоответствия ожидания и реальности, невозможности получить желаемую должность, страх перед будущими профессиональными вызовами или другие ситуации, которые можно определить как «стрессоры, связанные с идентичностью», которую в данной работе мы рассматриваем в значении важной ее части - профессиональной.

Библиография:

1. Şova, T., Cojocaru, M. *Stresul ocupațional al cadrelor didactice: Note de curs*. Chișinău: S.n. (Tipografia din Bălți), 2014. 151 p.
2. Амирхан, Д. *Индикатор копинг-стратегий*. <http://www.psyfaq.ru/> (посетила 09.06.2013).
3. Василенко, Е.А. Социальный стресс и его влияние на социально-психологическую адаптацию личности. Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2019. 272 с.
4. Водопьянова, Н. *Психодиагностика стресса*. СПб.: Питер, 2009. 336 с.
5. Allison, K.W. Stress and oppressed social category membership. In: J.K. Swim & C. Stangor (Eds.), *Prejudice: The target's perspective* (pp. 145-170). San Diego, CA, US: Academic Press. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-012679130-3/50042-9>
6. Aneshensel, C.S., AVISON, W.R. The stress process: An appreciation of Leonard I. Pearlin. In: *Society and Mental Health*, 2015 5(2), pp. 67-85.



7. *ICD-11 for Mortality and Morbidity Statistics*. <https://icd.who.int/browse11/l-m/en#http%3A%2F%2Fid.who.int%2Ficd%2Fentity%2F264310751>
8. Levine, S., Scotch, N.A. *Social Stress*. New Jersey: Aldine Transaction, 2013. 306 p.
9. Mechanic, D. *Students Under Stress: A Study in the Social Psychology of Adaptation*. Madison, Wisconsin: Univ of Wisconsin Pr., 1978. 352 p.
10. Pearlin, L.I. The sociological study of stress. In: *Journal of Health and Social Behavior*, 1989, 30, pp. 241-256.
11. Turner, R.J. Understanding health disparities: The promise of the stress process model. In: Avison, W.R., Aneshensel, C.S., Schieman, S. & Wheaton, B. (Eds.). *Advances in the Conceptualization of the Stress Process*. New York: Springer, 2010, pp.
12. Wheaton, B., Young, M., Montazer, SH., Stuart-Lahman, K. Social Stress in the Twenty-First Century. In: C.S. Aneshensel et al. (eds.). *Handbook of the Sociology of Mental Health (Handbooks of Sociology and Social Research)*. Second Edition. Berlin: Springer, 2013, pp. 299-323.

УДК 159.9.072.432

<https://orcid.org/0000-0003-2437-3947>

ОСОБЕННОСТИ СУПРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ В СОВРЕМЕННЫХ СЕМЬЯХ И СПОСОБЫ ИХ ГАРМОНИЗАЦИИ

Ибришим Людмила

магистр соц. психологии, преподаватель

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: ibrisim-l@mail.ru

orcid id: 0000-0003-2437-3947

Abstract. The family as a social institution and small group continues to be an important aspect of a modern person's life. But its structure and basic laws of functioning are being reshaped due to changes in the society in which modern spouses live. This phenomenon gives rise to contradictions that have a detrimental effect on the family system. The article presents the rationale for a programme for the harmonization of marital relations, which can help settle some arguments in the relationship of marriage partners.

Keywords: marital relations, functionality, flexibility, unity, understanding, emotional attraction, authority/ respect.

Супружеские отношения в современной семье претерпевают изменения, связанные как с макро, так и микросоциальными влияниями. Активно меняются роли женщин и мужчин как в обществе, так и в семье, меняется характер межличностных отношений супругов становясь в большей мере партнерским нежели патриархальным. Связанно это с тем, что сегодня каждый из супругов имеет возможность в большей мере социализироваться -учиться, делать карьеру, проявлять активность на рынке труда и вносить значимый вклад в бюджет семьи [3]. Дом наполняется механизмами, облегчающими бытовые задачи и у супругов высвобождается время на совместное времяпрепровождение, развитие, карьеру, хобби. Так ли оптимистична картина, которую мы сейчас изобразили в реальной жизни?

Результаты исследования на выборке из 314 испытуемых позволили констатировать значительные противоречия в межличностных отношениях супругов. Было выявлено, что современные супруги и правда стремятся к большей автономии в семейных отношениях, защищают личные границы и одновременно считают важным сохранять некоторые традиции семейной жизни, которые делают их уязвимыми перед лицом насилия в семье.



Исследуя уровень функциональности в семьях испытуемых посредством опросника Д.Олдсона, который позволяет измерить такие параметры, как сплоченность и гибкость в отношениях супругов, нами было выявлено следующее:

Лишь 19% обследованных семей являются функциональными, в соответствии с критериями функциональности по Д. Олдсону. Большая часть (56%) семей полуфункциональны и четверть семей нефункциональны. Показатели функциональности обследуемых семей, свидетельствуют о кризисе адаптации современной семьи, проблемах внутрисемейного регулирования, контроля и идентификации ролей и большей склонности к либеральной структуре семьи, нежели к авторитарной.

Регулировать семейные роли как в традиционной семье не получается, так как супруги в обществе выполняют другие чем раньше функции, что отражается и на семье. Два основных показателя семейной функциональности – гибкость и сплоченность в совокупности дают картину особенностей функционирования семей испытуемых. И если с показателями сплоченности все хорошо – у основной массы испытуемых они находятся в оптимальной норме, то с показателями гибкости есть проблемы. Средние показатели сплоченности и у женщин, и у мужчин находятся в пределах сбалансированности (39 - 46), а средние показатели гибкости и у мужчин, и у женщин в экстремальном поле (31-50) что сообразно критериям методики классифицируется как «хаотичная семья».

Хаотичность семейной системы демонстрируют 72% испытуемых, и она характеризуется отсутствием выверенных правил, импульсивными действиями партнеров, которые порой могут выступать как аспект нарушения личного пространства и личных прав, вести к напряжению отношений и необходимости их регулировать. Эта ситуация усугубляется сплоченностью семьи, уязвимостью личных границ супругов, целостность которых может защищаться достаточной гибкостью семейной системы. Эта новая социальная ситуация предполагает членам семьи использовать новые способы регулирования отношений, новые формы взаимодействия, так как старые перестают действовать. Жесткой патриархальной иерархии больше нет, она не работает и если члены семьи пытаются сильно доминировать в лидерстве, то другой член семьи испытывает дискомфорт. Можно констатировать, что проблемы с гибкостью в семейной системе требуют поиска новые формы взаимоотношений так как супруги не знают, как строить коммуникации, как разрешать конфликты без вреда для семейной системы и для целостности личностей партнеров. В истории родительских семей часто такого опыта нет, и компетенции семейного взаимодействия нужно вырабатывать самостоятельно. Этот факт указывает на то, что современная семья теряет стандарты адаптации, основанные на структурированности, четком (или все же каком-либо) определении ролей и правил внутри семейной системы. Экстремальные показатели гибкости семейной системы свидетельствуют о размывании понимание лидерства и стабильности лидерства, контроля и дисциплина в семейном взаимодействии.

В то же время анализ межличностных отношений посредством методики ДМО позволяющий выявить два основных фактора супружеских отношений: *доминирование и дружелюбие*, показал склонность женщин видеть своих супругов авторитарными, особенно в два первых десятилетия брака, а себя более подчиняемыми, зависимыми. Сравнение средних показателей ДМО посредством ANOVA показало наличие значимых различий у испытуемых с супружеским стажем до 10 и до 20 лет с испытуемыми с супружеским стажем до 30 лет ($p < 0,016$; $p < 0,004$). Мужчины оценивают себя более доминантными, выражено отличаются в оценке своей неконформности. Эти результаты указывают на некий традиционный взгляд на конструирование семейных отношений, принятие иерархии, идущий в разрез с результатами измерения функциональности семьи, с желанием иметь партнерские взаимоотношения.

Была выявлена корреляция между показателями ДМО и основными показателями функциональности семьи по ряду показателей. Прослеживается сильная положительная связь ($r=0,69$; $0,72$) высокой степени значимости между показателем собственной эгоистичности и сплоченностью, гибкостью семьи ($p < 0,0001$). Чем выше эгоистичность респондентов, тем

больше показатели сплоченности и гибкости стремятся к несбалансированности и ведут к дисфункциональности семьи. А также прослеживается умеренная и сильная отрицательная связь между оценкой собственной агрессивности, подозрительности и сплоченностью семьи ($p < 0,008$; $p < 0,0001$). Чем ниже уровень агрессивности и подозрительности, тем умереннее показатели сплоченности, что влияет на улучшение качества функциональности [4].

Анализируя качество межличностных отношения посредством методики ПЭА выявили уровень таких характеристик межличностных отношений в паре как понимание, эмоциональное притяжение и авторитет/уважение к партнеру. Результаты эмпирического исследования показали, что из 314 испытуемых 60% демонстрируют высокий уровень понимания в паре, в то время как контрастно выглядит 8,6% высокого уровня авторитетности/уважения. Основная масса респондентов демонстрирует средние показатели авторитетности. В оценке эмоционального притяжения доминирует средний и высокий уровень (Рис.1).

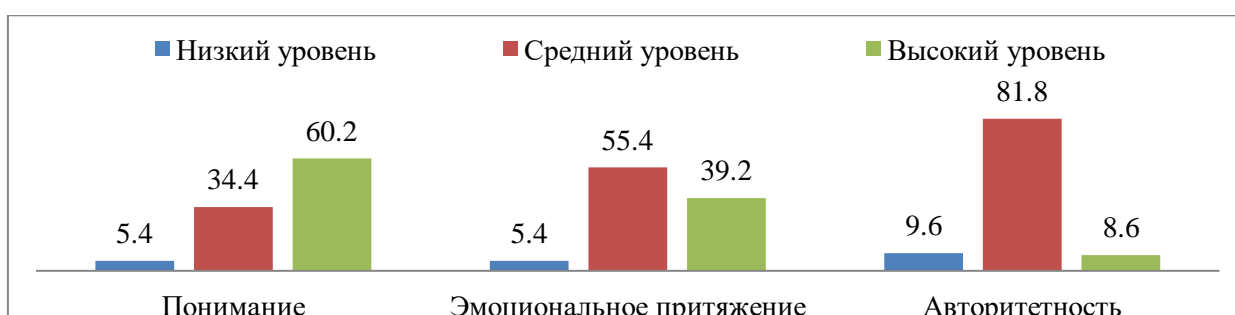


Рис.1. Уровни характеристик супружеских отношений (ПЭА) (в %)

Результат эмпирического исследования супружеских отношений привел к выводу о противоречивости отношений выстраиваемых в семьях испытуемых. Эти противоречия пагубно влияют на способность семьи функционировать, сохранять структуру, адаптироваться к изменяющимся условиям мира. Эти противоречия часто разрешаются через развод, свидетельствующий о неспособности супругов разрешить противоречие. По данным НБС число разводов в стране неуклонно растет [1]. Часто молодые мужчины и женщины выбирают жизнь вне брака нежели ущемление своих личных границ и неудовлетворение потребностей.

Актуальной становится проблема подготовки молодежи к семейной жизни, осмысление особенностей супружеского партнёрства и выстраивания семейной системы.

Полученные в процессе эмпирического исследования результаты стимулировали нас на разработку программы «Гармония» цель которой - формирование компетенций партнерских отношениях, основанных на неприятии насилия; корректировка негативного опыта супружеских отношений, осмысление параметров функциональности семейной системы, развитие компетенций ненасильственного межличностного взаимодействия в супружеских отношениях, и изменение содержания периферического элемента социальных представлений о насилии в семье.

Программа была разработана в рамках формирующего эксперимента диссертационного исследования для пар со стажем до 10 лет супружеской жизни. Такой подход был обоснован готовностью супругов в первое десятилетие брака активно конструировать супружеские отношения. Согласно теории развития семьи Е. Duvall первый цикл жизни семьи посвящен формированию супружеских отношений, удовлетворяющих обеих супругов [6].

Основные принципы заложенные в основу программы – принцип диалогизации, конфиденциальности, групповой работы, самодиагностики, практической направленности, действенности, а также комплексности методов. Программа «Гармония» воздействует на 3 важные сферы супружеских отношений – познавательную, эмоциональную и поведенческую, разделена на 3 смысловых блока (Рис. 2.).

В познавательный блок программы включены элементы соответствующей сферы супружеских отношений, прежде всего, знания человека о самом себе не с точки зрения выполняемых социальных ролей, а как субъекта общения в семейной системе, а также некоторые закономерности процесса межличностного взаимодействия. Понимание и осознание себя, как постоянно изменяющегося, уникального, выход за рамки первичной «Я-концепции», открытие своих возможностей – в таком направлении может развиваться субъективное самопознание. В той же мере это относится и к познанию партнера в браке, когда главное – увидеть в другом уникальную, интересную личность, с которой приятно, легко и надежно идти по жизни, преодолевая трудности и используя при этом арсенал ресурсов двух уникальных личностей.

Такой подход обоснован выявленной в процессе исследования склонностью молодых супругов определять идеальность партнера через свои стереотипы идеальности, опыт родительской семьи и свое личное понимание. В то время как супруг/супруга – это уникальная личность из другой семейной системы, возможно с другим видением супружества. Этот факт часто игнорируется молодыми супругами. Так же в программе затрагиваются правовые знания о насилии в семье, способы его институционального регулирования, его причины и последствия.



Рис. 2. Сферы супружеских отношений и смысловые блоки программы «Гармония»

Что касается эмоционально-оценочного блока, то здесь, помимо позитивного самоотношения в целом, большое значение имеет такой компонент, как самопринятие, которое В. Франкл предлагает рассматривать как эквивалент любви к себе [5]. Но это понятие не тождественно самооценке, самооценка — это отношение к себе как носителю определенных свойств и достоинств, которое основывается на сравнении своих достижений с достижениями других людей. Самопринятие же заключается в принятии себя в целом, вне зависимости от своих свойств и достоинств. То же касается и партнера – принятие его в целом, вне зависимости от его свойств и достоинств, имеющего право на ошибки (конечно же в поле нравственных норм).

Эмоциональная сфера является средством активизации познавательной и поведенческой сфер и имеет особое значение в супружеских отношениях. Неприятный прошлый эмоциональный опыт может значительно дезорганизовать тренинговый процесс. По мнению Э. Берна, именно благодаря данному опыту у человека формируются внутренние установки в общении, психологические позиции [2]. Специфика программы заключается в том, что



возможно «скорректировать» социально-эмоциональный опыт, который позволяет личности за ограниченный промежуток времени обрести более совершенное социально-психологическое содержание. Обсуждение ситуаций насилия в семье в результате групповой работы будет вызывать меньше страха и больше неприятия явления, а также формировать опыт преодоления противоречий другим, ненасильственным путем. Опыт переживаний участников программы, полученный в результате работы, может вызывать ряд эффектов: децентрации, развития гуманистической установки в супружеских отношениях, возрастания социально-психологической активности (относительно феномена насилия), осознания общения как самостоятельной ценности в семейной жизни.

В процессе реализации программы будет воздействие на элемент эмоциональной сферы - самоотношение. Особенности внутренней динамики самосознания, структура и специфика отношений личности к собственному «Я» оказывают регулирующее влияние практически на все аспекты человеческого поведения, играют важнейшую роль в установлении межличностных отношений, личных границ, что позволит избежать запутанности и хаотичности в семейной системе, повысить ее функциональность. Предполагается, что участники группы будут относиться к себе как к человеку, по отношению к которому насилие не приемлемо.

Еще одним элементом является эмоциональный настрой человека на общение, проявляющийся в направленности на партнера, своеобразной «повёрнутости к нему» и принятия партнера, как полноценного участника общения и взаимодействия, неприемлемости насилия по отношению к нему. Без этого полноценное общение невозможно. Современные внутрисемейные отношения характеризуются вялостью общения. Гаджеты, внешняя социальная перегруженность делает порой супругов молчаливыми партнерами и общение начинается только в моменты обострения отношений или возникновения общей для партнеров проблемы, что и становится часто причиной насилия в семье. Слово «поговорить» порой становится нарицательным и устрашающим. «Сверхзадачей» программы «Гармония» является, в первую очередь, пробуждение интереса к партнеру в браке, как к многогранной личности, интересной, приятной и доступной в общении, в то же время имеющей личные границы, потребности, мнение, точку зрения, с неприятием насилия в отношениях. В качестве форм проявления такой гуманистической установки на партнера выделяем чувство теплоты, дружеской расположенности, а также большую терпимость к психологическому своеобразию партнера, меньшую категоричность. То есть наиболее важными составляющими эмоциональной сферы, во многом «окрашивающими» компетентность в общении в целом, мы выделяем опыт разнообразного общения, позитивное самоотношение и позитивный настрой на партнера, полная неприемлемость насилия.

Особое значение для программы, предлагаемой в нашем исследовании, имеет поведенческая сфера, представленная умениями эффективно использовать разнообразные средства общения во внутрисемейном взаимодействии, что может сделать семейную систему более гибкой, способной через коммуникации адаптироваться к новым условиям, сообразно ситуации определять роли, уважать личные границы.

В качестве важного правила тренингов в программе выступает ограничение обсуждения событий лишь в рамках программы («здесь и теперь») и персонификация высказываний. Суть последнего заключается в отказе от безличных речевых форм (типа «Каждый человек», «Все люди считают, что») и использование личных «Я считаю», «Я полагаю». Следующим моментом является намеренная межличностная обратная связь. Под обратной связью здесь следует понимать краткое, аргументированное и конструктивное высказывание каждым членом группы своих соображений о смысле, способах разрешения различных проблем, собственном стиле деятельности и общения, о сравнительной эффективности тех или иных способов поведения в специально смоделированных ситуациях, об успешности выполнения поставленных на занятиях задач. Такой подход может способствовать совершенствованию



понимания и уважения партнеров друг к другу как к личностям, осмыслению личных границ и их роли в благополучии человека, его ощущении полноценности.

Активное использование обратной связи участниками программы позволяет узнать каждому, как он воспринимается глазами других людей, насколько эффективен стиль его индивидуального общения, рассуждения, мысли, те или иные индивидуальные поведенческие реакции. Это неоценимый опыт, который человек вместе со своим партнером приобретает в тренинговом пространстве. Все это создает предпосылки для коррекции навыков и умений взаимодействия в программе, а шире - для взаимодействия в семейной среде. Чтобы обратная связь выполняла названную функцию, к ней предъявляются определенные требования. Прежде всего, она должна носить *конструктивный характер*, то есть быть позитивной. Для этого избегаются прямые оценки, категоричность суждений, ярлыки. Важно помогать члену группы найти способы совершенствования своих компетенций в коммуникациях.

Таким образом, программа «Гармония» была разработана, чтобы преодолеть разногласия, которые объективно мешают партнерам продуктивно функционировать в рамках семейной системы и скорректировать ранее сложившиеся представления о внутрисемейном взаимодействии, в котором может иметь место насилие. Опыт, приобретенный в групповых занятиях, позволяет выработать особый успешный стиль поведения в последующих межличностных коммуникациях участников. В максимально приближенных к жизни условиях партнеры осмысливают правила взаимодействия, содержание межличностных ролей, формируют типичные сценарии действий, совершенствуют вербальные и невербальные техники выражения мыслей и чувств, вырабатывают в себе способность приспосабливаться к стрессовым ситуациям в семейных отношениях и социальной среде. Благодаря принципам самодиагностики, диалогизации и доверительности участники получают новые конкретные сведения о себе, своих коммуникативных качествах и потенциале для семейного взаимодействия.

Ожидаемыми результатами реализации программы «Гармония» будет влияние на такие параметры супружеских отношений, как функциональность и межличностные отношения супругов. Пары участвующие в программе могут улучшить функциональность супружеских отношений, научиться лучше распределять роли в зависимости от ситуации, полно и понятно раскрываться в семейных коммуникациях, достойно выходить из конфликта, не использовать насилие для регуляции ролевого поведения. Косвенным эффектом может стать влияние на представления о насилии в семье через формирование устойчивых знаний и установок о насилии в семье как преступном деянии, выработке представления о неприемлемости насилия, формирования практики ненасильственного взаимодействия и разрешения семейных конфликтов.

Библиография:

1. Biroul National de Statistica. Populatia si procesele demografice. [online]. [citat 21.07.2023]. Disponibil: <https://statbank.statistica.md>
2. Берн, Э. Трансактный анализ в психотерапии: Систем. индивидуал. и соц. Психиатрия. М.: Акад. Проект, 2001. 316 с. ISBN 5-8291-0011-8.
3. Ибришим, Л. Структурные и функциональные изменения современной семьи. В: *Сборник международной научно-практической конференции, посвященной 31-й годовщине Комратского государственного университета*. Комрат: КГУ, 2022, с. 318-323. ISBN 978-9975-83-178-9.
4. Ибришим, Л. Зависимость функциональность семьи от межличностных отношений супругов. В: *Economics, Social and Engineering Sciences Year 3*. 2020, nr.3-4, pp.161-17. ISSN 2587-344X.
5. Франкл, В. Человек в поисках смысла: Сборник. Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. М.: Прогресс, 1990. 368с. ISBN 5-01-001606-0.
6. Duvall, E.M., Miller, B.C. Marriage and Family Development – Hardcover. [Harpercollins College Div](https://www.harpercollinscollege.com/), 1984. 533 p. ISBN – 0060418265.



УДК:159.923.2

<https://orcid.org/0000-0002-8798-6305>

САМОИДЕНТИФИКАЦИЯ ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ

Кирица Ольга

мастер психологии, докторант

Независимый Международный Университет Молдовы (ULIM)

e-mail: olgachirita2022@gmail.com

orcid id: 0000-0002-8798-6305

Abstract. The interest in the problem of the formation of patriotic consciousness because of its potential importance in society is one of the topical issues in modern society, including for public authorities. Domestic and foreign experience, history, and modernity testify that the viability of any country depends to a large extent on the level of formation of the patriotic consciousness of its citizens.

At the formation of human consciousness, it will be appropriate to consider the complexity of the modern man's social environment, associated with drastic social changes in the form of cataclysm, changing political structures, and the ability to solve life's problems itself.

Thus, the purpose of the article is to consider the interdependence between a person's self-identification as a social attitude and his civic activity, to show that the identification of oneself as a citizen largely forms the patriotic consciousness.

In order to achieve this purpose, a number of methods have been applied in this scientific approach, including the following: logical, historical, systemic, and comparative methods.

Keywords: patriotism, patriotic consciousness, self-identification, personality, social identification, civic identity.

При анализе материалов о патриотическом сознании, большое внимания уделяется воспитанию чувств, отношений, формированию патриотического поведения, Говоря о сознание, стоит отметить, что именно оно наиболее полно и целостно характеризует внутренний мир человека, аккумулируя в себе эмоции, ценности, убеждения, мотивы и знания [3, с.123].

Патриотическое сознание является основной духовной и культурной характеристики личности, одним из важнейших составляющих как индивидуального, так и общественного сознания, фундаментом общественной и государственной систем, будучи духовно-нравственной основой их эффективного функционирования.

Решение проблемы по формированию патриотического сознания личности и общества в целом, возможно благодаря воздействию совокупности факторов.

Отдельным фактором формирования патриотического сознания является фактор исторического единства. Автор А.Н. Малинкин под историческим единством имеет в виду прежде всего единство судеб народа или государства в минуты радости или печали. Это результат общего опыта и восприятия побед и поражений народа, идущего историческим путем на географической территории. Единство пережитого передается из поколения в поколение, создавая таким образом общественно-историческую память народа, традиции, обычаи и т. д. [15, с.100].

Как мы видим, формирование и развитие патриотического сознания людей находятся в тесной связи со знанием истории своего народа, своей страны, в процессе усвоения которой возникает чувство гордости за дела и творения предшествующих поколений.



Патриотическое сознание личности – это сложное целостное образование, представляющее собой совокупность знаний о генетических корнях личности, осмысление окружающей социальной реальности, перспектив её развития, установку на готовность к преданному служению своей Родине как преобладающего стремления личности в контексте перспектив её существования [17].

Многие авторы указывают на то, что чувство патриотизма связано с идентификацией личности в отношении конкретной страны, народа, культуры, религии.

Согласно Толковому словарю, «идентификация» переводится с латинского языка как «identifico» и означает: акт самоидентификации и его результат; установление личности человека [1].

Другими словами, идентификация – это процесс и результат само отождествления индивида с другим человеком, группой, сообществом.

Понятие социальной идентичности личности позиционируется в социальной психологии. Оно характеризует позиции личности в социальном мире. Формирование идентичности личности осуществляется на основе ряда принадлежностей, таких как: гражданская (государственная), этническая, групповая, личностная, религиозная, профессиональная и т.д.

Гражданская идентичность – это осознание индивидом собственной причастности к сообществу граждан определенного государства [10, с.255]. Гражданство, гражданственность и патриотизм включаются как элементы в понятие гражданской идентичности, выступающей основой социальной интеграции [5, с.336]. Это компонент социальной идентичности, она возникает из восприятия индивидом своего членства в общности, которая может называть себя нацией. Формирование этой идентичности может выступать фактором позитивного включения индивида в деятельность государства, развития активности в установлении социальных связей и разумного отношения к ресурсам [7, с.14]. Гражданская идентичность соотносится с одним из самых спорных и неоднозначных понятий современной науки, которым является понятие нации. Нация (от лат. *patio* – народ, племя) понимается как общность людей, складывающаяся в ходе формирования общности их территории, экономических связей, литературного языка, этнических особенностей культуры и характера [21]. В англоязычной литературе нация – синоним государства и его граждан, поэтому гражданская идентичность называется национальной [14, с.11].

Этническая идентичность является разновидностью социальной и групповой идентичности и означает принадлежность к определенному этносу. В основе этнического самосознания индивида лежит восприятие своей этнической общности, ее истории и культуры. На осознание этнической идентичности влияют такие факторы, как язык, тип социальных связей, общность прошлого, социокультурная среда, религия и прочее [13].

Причисление индивида к этнической группе зависит в первую очередь от его самоопределения, а также от наличия родственных связей с членами этнической группы и обладания ее специфическими культурными чертами.

В силу актуализации для человека этнической идентичности в период трансформации общества, представляется необходимым её изучение. Этническая идентичность является одним из ресурсов самоопределения в полиэтническом обществе [22, с.19]. По мнению этнопсихолога Т.Г. Стефаненко, данный ресурс стал наиболее востребованным на рубеже XX - XXI в.в. и он «связан со всплеском этнической идентичности, который затронул множество стран и обществ разного типа и уровня развития (от традиционных до постиндустриальных) и даже получил название «этнического парадокса современности». Психологическими причинами всплеска этнической идентичности в современном обществе являются поиск ориентиров и стабильности в мире, перенасыщенном информацией, вызывающем чувство беспокойства и тревоги, нестабильном, полном насилия и интенсификации межэтнических контактов» [20, с.5].



В настоящее время, проблема изучения этнической идентичности, ее структуры, взаимосвязи с другими процессами – межэтнической толерантностью, межкультурной коммуникацией, межэтнической напряженностью, взаимосвязи этнической и государственной идентичностей, все больше привлекают внимание исследователей из различных областей психологии – возрастной, социальной, этнической [8, с. 56-69].

Так, в Республике Молдова имеются исследования в области этнической идентичности. Здесь необходимо отметить существенный вклад молдавских учёных (И. Кауненко; Л. Гашпер; Н. Каунова; Н. Иванова; Л. Хорозова и др.), которые исследовали процесс становления, трансформации этнической идентичности у разных возрастных и этнических групп (особенности этнических стереотипов, культурных ценностей, аффилиативных мотивов и др.)

Групповая идентичность базируется на осознании каждым индивидом своей принадлежности к группе, поддержании внутренней солидарности идеалам и ценностям группы, а также обособлении каждого члена группы от «другого» и обновляемости идентификаций с группой. Создание группы предполагает установление определенного взаимодействия индивидов со специфической нормативной средой и образом мира. Идентичность группы зависит от ее сплоченности и наличия жестких регламентов поведения. Групповая идентичность может рассматриваться не только в отношении возможной социальной группы, но и в отношении включенности конкретного человека в социальную группу. Групповая идентичность рассматривается и как состояние тождественности индивида определенной социальной группе, к которой он принадлежит и считает ее «своей» группой [9, с.93].

Религиозная идентичность определяется как форма религиозного и социально ориентированного самосознания человека, проявляющегося одновременно как на индивидуальном, так и на социальном уровне [11, с.223]. С одной стороны, религия выступает содержанием идентификационного процесса. Человек осознает собственную идентичность посредством религиозных норм, истин, учений. Религия помогает ему найти себя, осознать свое место в жизни, ответить на экзистенциальные вопросы. С другой стороны, религия выступает инструментом, посредником идентификационного процесса. Посредством религии человек осознает свою принадлежность к определенной группе, роду, нации, стране. Религия служит сохранению и передаче норм, традиций, важных для процесса идентификации [9, с.97].

Профессиональная идентичность — осознанная индивидом его принадлежность к профессиональному сообществу по уровню образования, профессиональным компетенциям и профессиональной культуре, а также по его включенности в профессиональную группу, которая воспринимает данного индивида как «своего» [18, с.209]. Профессиональная идентичность является интегральной характеристикой индивида как субъекта труда, эффектом его длительного профессионального функционирования. Это результат профессиональной социализации, осуществляемой прежде всего в процессе профессионального образования и профессиональной деятельности человека, посредством которой он раскрывается, реализуя свои знания, накопленный опыт, удовлетворяет свои потребности и интересы, а также совершенствует свое профессиональное мастерство. Профессия имеет свою личностную форму, представляя собой индивидуальный способ приложения человеком сил и возможностей, реализации способностей [9, с.95].

Профессиональная идентичность тесно связана с корпоративной идентичностью, которая отражает не только принадлежность индивида, владеющего определенной профессией, к конкретному профессиональному сообществу. Она свидетельствует также об осознании им тождественности с конкретной деловой организацией (корпорацией, предприятием, вузом, издательством и др.), признание ее философии, норм и правил. В корпорации широко распространены акты идентификационной симпатии [2].

В этих актах находят выражение предупредительность и внимательность людей друг к другу.



Корпоративная идентичность часто рассматривается и в отношении самой организации, в которой складывается корпоративная культура как совокупность норм, ценностей, образцов поведения, способов достижения цели, корпоративной коммуникации, единения и социального согласия [12].

Личностная идентичность формируется и утверждается на основе идентичности социальной: лишь осознав своё «мы», свою общность с той или иной группой, человек может выделить себя из этой общности в качестве автономного «я»; индивид становится личностью в процессе реализации своих отношений с другими людьми [24, с.185].

Первоначально термин «идентификация» был введён S. Freud. Автор, опираясь на свою теорию строения и функционирования личности, предлагает психологическую интерпретацию идентификации личности с группой.

Для того, что бы человек эффективно функционировал в обществе, он должен иметь систему ценностей, норм и этики, разумно совместных с теми, что приняты в его окружении. Все это приобретается в процессе «социализации»; на языке структурной модели психоанализа – посредством формирования суперэго (от лат. «super» - «сверх» и «ego» - «я») [23, с.115].

Суперэго – последний компонент развивающейся личности, представляющей интернализированную версию общественных норм и стандартов поведения. С точки зрения S. Freud, организм человека не рождается с суперэго. Скорее, дети должны обретать его, благодаря взаимодействию с родителями, учителями и другими «формирующими» фигурами. Будучи морально – этической силой личности, суперэго является следствием продолжительной зависимости ребенка от родителей. Формально оно появляется тогда, когда ребенок начинает различать «правильно» и «неправильно»; узнает, что хорошо и что плохо, нравственно или безнравственно. По мере того, как социальный мир ребенка начинает расширяться (благодаря школе, религии и группам сверстников), свера суперэго увеличивается до пределов того поведения, которое считают приемлемым эти новые группы. Можно рассматривать суперэго индивидуализированное отражение «коллективной совести» социума [23, с.115].

Несомненной заслугой S. Freud является то, что своими исследованиями он дал начало работам, связанным с анализом идеитификации во внутригрупповом общении. Автор рассматривал идентификацию, понимавшуюся им в данном случае как сугубо эмоциональный феномен, в качестве решающего и универсального условия группообразования.

Во введенном S. Freud понятии идентификации отразилась важная характеристика развития индивида, позволяющая раскрыть роль родителей и значимых других в формировании структур личности и, в частности, такой наиважнейшей структуры, как сознание.

В современных научных работах для характеристики самоидентификации личности как субъекта государства и общества употребляются термины «гражданская идентичность» и «государственная идентичность».

Автор Н. Галактионова, анализируя понятия «гражданская идентичность» и «государственная идентичность», пишет: «Государственный аспект выражается исключительно административным закреплением статуса гражданина страны, который присваивается автоматически (по праву рождения или путем специальных процедур получения гражданства для мигрантов) и характеризуется как формализованный, предписываемый извне. Гражданский аспект подразумевает ценностно-когнитивное наполнение, реализуемое в рамках патриотических чувств, приверженности ценностям страны» [4, с.12].

В другом подходе понятие «гражданская идентичность» рассматривается как проявление надындивидуального сознания, групповое самосознание сформированной гражданской общности, интегрирующее отдельных индивидов и являющееся важным фактором стабильности и демократических установок в государстве [16, с.183].



Осознание принадлежности к гражданской общности предполагает наличие представлений об идентифицирующих признаках, принципах и основах данного объединения, о гражданстве и характере взаимоотношений гражданина и государства и граждан между собой. В них входит образ государства, занимающего ту или иную территорию, а также народы, населяющие государство, со своей культурой, языком и традициями.

Таким образом, понятие гражданская идентичность формируется на основе следующих элементов: *когнитивного* – знание о принадлежности к определенной социальной общности, *ценностного* – наличие положительного или отрицательного отношения к факту принадлежности и *эмоционального* – принятие или непринятие данной гражданской общности.

Когнитивные элементы гражданской идентичности формируются на основе представлений об идентифицирующих признаках и основах данного объединения, взаимоотношениях граждан и государства, а так же граждан внутри государства между собой. В когнитивное наполнение гражданской идентичности включается образ государства, занимающего ту или иную территорию, характеристика культуры, традиций и языка народов проживающих в данном государстве.

Ценностно-эмоциональный компонент гражданской идентичности формируется на основе отсутствия или наличия личностного смысла и ценностной значимости для личности гражданской идентичности. Данный компонент может быть определяющим в процессе формирования гражданской идентичности личности.

Важнейшими составляющими эмоционального компонента являются чувства гордости или стыда, вызванные гражданской общностью и принадлежностью к ней. Гордость за свою страну представляет собой важнейший индикатор отношения к гражданской принадлежности как к ценности. Таким образом, становление гражданской идентичности фиксируется не только фактом осознания гражданской принадлежности, но и в большей степени тем отношением, которое к ней проявлено, и принятием данного факта как значимого в жизни человека. Базовым идентифицирующим механизмом является патриотизм как чувство приверженности гражданской общности, признание ее значимой ценностью [6, с.252].

Так же, возможно синонимичное употребление понятий гражданская идентичность и патриотическая идентичность, так как феномен патриотизма предполагает не только аффективные состояния (любовь к Родине), ценностно-рациональные установки (осознанная готовность защищать честь и достоинство Родины), но и нормативно – правовые установки и действия (гражданская ответственность, законопослушание) [19, с.114].

Выводы.

В современном обществе, искреннее стремление быть полезным своей Родине и понимание личной ответственности за ее судьбу присуще тем гражданам страны (в особенности подрастающего поколения), у кого сформировано патриотическое сознание.

Содержание патриотического сознания человека формируется на основе рефлексии исторических, социально-экономических и политических процессов, происходящих в стране и обществе, интериоризации патриотических ценностей и представлений в процессе социализации. В результате переработки представлений о мире и о себе в сознании личности формируется индивидуальная система отношений и установок к понятию «Родина», вырабатывается структура ценностей и мотивов, определяющих патриотическое сознание личности. Самоидентификация является одним из главных механизмов процесса формирования патриотического сознания, в котором патриотическая идентичность занимает определяющее место.

Патриотическая идентичность – это самоидентификация личностью себя как гражданина страны, разделяющего патриотические ценности, чувства и стремления.



Библиография:

1. Dicționarul limbii române. <https://www.dex.md/intrare/identificare/67436>.
2. Goffman E, Supportive Intechanges, [in:] Relations in public microstudies of the public order. N.Y.: Harper Row, 1972.
3. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды: в 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1980. 288 с. https://bookap.info/book/ananev_izbrannye_trudy_tom_2_1980/bypage/4
4. Галактионова Н.А. Гражданская идентичность как компонент личностной идентичности. В: Социология. Экономика. Политика. Известия высших учебных заведений. № 1, 2010. с. 10-12.
5. Гришина Е. А. Идентичность гражданская. В: Социологическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1. М.: Мысль, 2003. с. 336 – 338.
6. Ефименко В.Н. Структурные компоненты и содержательное наполнение «Гражданская идентичность». Теория и практика общественного развития. № 11, 2013. с. 250 – 254.
7. Иванова Н.Л., Мазилова Г.Б. Гражданская идентичность и государственная политика. В: Психология обучения. № 6, 2010. с. 12 – 23.
8. Кауненко И.И. В поисках этнической идентичности или становление этнической психологии в Республике Молдова. În: Probleme din istoria psihologiei în Republica Moldova Iași: Pan Europe, 2018, pp.56-69
9. Ковалева А. И. Разновидности социальной идентичности: подходы к классификации. В: Знание. Понимание. Умение. №4, 2019. с. 89 – 101.
10. Кочина Е.А. Гражданская идентичность в полиэтничном регионе как элемент национальной идентичности // Инновационная наука. Т. 2. № 6, 2015. с. 255 – 257.
11. Крылов, А.Н. (2012) Религиозная идентичность. Индивидуальное и коллективное самосознание в постиндустриальном пространстве. М.: Издво НИБ. 306 с.
12. Крылов, А. Н. Эволюция идентичностей: Кризис индустриального общества и новое самосознание индивида. М.: Изд-во НИБ, 2010. 272 с.
13. Ламажаа Ч. К. Национальный характер тувинцев. Санкт-Петербург: Нестор-История, 2018. 237 с.
14. Лебедева Н.М. Социально-психологическая аккультурация этнических групп. автореферат дис.псих. наук. М., 1997. 270 с.
15. Малинкин А.Н. Социальные общности и идея патриотизма. В: Социологический журнал. №3/4. 1999. с. 89 – 110.
16. Монастырский Д. В. Гражданская идентичность: теоретические подходы к исследованию и формирующие ее факторы. Том 23. № 1. 2017, с. 181 – 188.
17. Патриотически ориентированное образование: методология, теория, практика / А.А.Бирюков и др.; под общ. Ред. А.Н.Вырщикова. - 2-е изд. доп. и перераб. Волгоград: Панорама, 2008. 718 с.
18. Перинская Н. А. Профессиональная идентичность. В: Знание. Понимание. Умение. №2. 2018. с. 209 – 211.
19. Пути формирования российской нации. Гражданственность и патриотизм: монография/ Под ред. Н.С. Мухаметшиной. Самара: СГАСУ, 2012. 157 с.
20. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология. Вып. I, Москва: Российское психологическое общество, 1998. 202 с.
21. Философский энциклопедический словарь. М.: Советская энциклопедия, 1999. 368 с.
22. Хорозова Л. Ф. Этническая идентичность студенческой молодежи в условиях трудовой миграции населения АТО Гагаузии. Диссертация на соискание учёной степени доктора психологии. Кишинев 2017. с. 219.
23. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. 3-е изд. СПб.: Питер, 2008. 607 с.
24. Этуев А.Б. Культурная идентичность. В: Весник Адыгейского государственного университета. №1. 2009. с. 185-194.



УДК: 316.61:159.623.2

<https://orcid.org/0000-0003-3458-7121>

ПРОБЛЕМЫ ЦЕННОСТНОЙ СФЕРЫ: ПОКОЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

Подборски Анжела

докторант

Независимый Международный Университет Молдовы (ULIM)

e-mail: angela.podborschi@mail.ru

orcid id: 0000-0003-3458-7121

Abstracts. The article analyzes theoretical and empirical research in the field of intergenerational transmission. The studies are based on methodology of Shwartz for to research the values of representatives of different generations. The differences and similarities of values between generations have been identified in research.

Key words: intergenerational transmission, values, generations, socialization process, intra-family social capital.

Рассматривая тему ценностных ориентаций в современном обществе, нельзя обойти вниманием передачу культурных ценностей в семье. Культура и ценности связаны напрямую, можно считать их синонимами (Schwartz, 2014). В данной статье имеется в виду культурная трансмиссия ценностей. Она важна для сохранения связей в обществе, для сохранения культурных традиций и преемственности между поколениями. Ссылаясь на работы исследователей (Barni, 2009; Trommsdorff, 2009) термин «межпоколенная трансмиссия ценностей» означает передачу ценностей от одного поколения другому в процессе социализации. Механизмом межпоколенной трансмиссии называется процесс передачи ценностей, норм, традиций, опыта от одного поколения к другому [15]. Данная тема является особенно актуальной в условиях трансформации общества. Процессы глобализации, поиск ресурсов адаптации в ситуации неопределенности, миграционные процессы, происходящие в обществе в последние десятилетия, изменили ценностные ориентации современников, внося несогласия и недоразумения в межпоколенческие отношения [17].

Целью данной статьи является анализ и эмпирическое исследование ценностной сферы поколений и вопросы межпоколенной трансмиссии ценностей. Для понимания вопроса необходимо дать определение понятию «поколение» и обосновать классификацию поколений, использованную в данной статье. Проблема поколений многомерна и является предметом исследований социологов, демографов, психологов, философов. По мнению В. Т. Лисовского при определении поколений необходимо учитывать разные характеристики: демографическая- совокупность сверстников, родившихся в одно и то же время; антропологическое- совокупность людей, имеющих общих предков; историческое поколение охватывает интервал между рождением родителей и детей [16].

Базовой основой для нашего исследования выбрана теория поколений, которая разработана и представлена демографом Нейлом Хоуфом (Neil Howe) и историком Уильямом Страуссом (William Strauss) [7]. Данные авторы представили классификацию поколений, которая была адаптирована для постсоветского пространства психологом Евгенией Шамис и психологом Алексеем Антиповым в 2007 году [19]. Исходя из этой теории, В.Чикер, Н. Волкова, Г.Почебут определяют поколение как группу людей, «родившихся в определенный период времени, общая социализация которых проходила под влиянием одинаковых исторических, политических и экономических событий, а также в определенной социокультурной среде [8]. На основе вышеизложенного, классификация поколений выглядит



таким образом: бэби-бумеры (1944—1963 гг.), поколение X (1964—1983 гг.), поколение Y (1984—2002 гг.), поколение Z (2002—20.гг.)

Исследования ценностной сферы различных поколенческих групп вызывают интерес у социологов, демографов, психологов, философов. Процесс трансмиссии культурных ценностей внутри семьи является важной темой для исследований. Данная тема исследовалась Barni D., Danioni F., Coen S., Roshati R., 2020 [2], Дубров Д.И., 2016, 2019, Татарко А.Н. 2016 [11], Ю.В.Дубовских и В.А.Чикер, 2022 [12], Б.А. Вяткин, В.Ю.Хотинец, О.В.Кожевникова [9], Кауненко И.И., [14], I.Albert, D.Ferring, 2012 [1], A.Prioste, I.Narciso, Miguel M. Gonçalves & Cícero R. Pereira, 2016 [4], Волкова Н.В., Чикер В.А., 2016 [8]. Марцинковская Т. Д., Полева Н. С., 2017 [17].

Для понимания механизма межпоколенной трансмиссии ценностей представляет интерес исследование Д.И. Дуброва, проведенные по проблеме внутрисемейного социального капитала, как фактора межпоколенной трансмиссии ценностей [6]. Межпоколенная трансмиссия ценностей понимается исследователем «как процесс передачи ценностей от одного поколения другому в процессе социализации личности, направленный как на поддержание, так и на развитие культуры» [3]. Дубров Д.И. отмечает, что межпоколенная трансмиссия ценностей важна для поддержания преемственности в обществе. Так важно исследовать насколько совпадают и насколько различны ценностные ориентации поколений. В результате исследования Д.И.Дубров считает, что «внутрисемейный социальный капитал и все его компоненты (доверие, психологическая близость родителей и детей, внимание к друг другу, поддержка ребенка со стороны родителей, поддержка родителей со стороны ребенка) являются предпосылками эффективности межпоколенной трансмиссии ценностей, в частности тех, которые отвечают за культурную преемственность и социальную адаптацию (ценности блоков *Сохранение* и *Самопреодоление*)» [11].

Обращает на себя внимание исследование Ю.В.Дубовских и В.А.Чикер [2022], посвященное изучению семейных ценностей как части ценностно-смысловой сферы личности. Они использовали анализ иррациональных установок представителей разных поколений с целью понять происхождение присутствующих у них семейных ценностей. Изучая современное состояние и трансформацию семейных ценностей и принимая во внимание поколенческие различия, исследователи пришли к выводу, что поколенческие отличия в семейных ценностях присутствуют [12].

Б.А.Вяткин, В.Ю.Хотинец, О.В.Кожевникова изучая межпоколенную трансмиссию ценностей в современное время считают, что существовавший алгоритм культурной трансмиссии ценностей нарушен и это образовало проблемы в процессе социализации детей. Цифровое детство предлагает новые ценности и выдвигает новые требования [9]. В социально-психологическом контексте под понятием «межпоколенная трансмиссия» понимается преемственность и трансформация социально значимых ценностей с распределением зависимости и ответственности между старшим и растущим поколениями [10 с. 44]. Для данной цели исследования авторы использовали теорию культурных ценностей S. Schwartz [6]. Ценности измерялись с помощью опросника культурных ценностей Ш. Шварца в адаптации В.Н. Карандашева [13], содержащего 57 ценностей, каждая из которых относится к тому или иному мотивационному типу: *Самостоятельность*, *Стимуляция*, *Гедонизм*, *Достижение*, *Власть*, *Безопасность*, *Конформность*, *Традиция*, *Благожелательность*, *Универсализм*. Испытуемые оценивали степень важности каждой ценности как руководящего принципа жизни по шкале от -1 до 7. Чем выше балл в этом диапазоне, тем более значимой является ценность [13]. В рамках данного исследования, проведенного на выборке матерей и подростков, выявлены общие и различные ценностные предпочтения. Ценности удовольствия и чувственного наслаждения как принцип удавшейся жизни, которые насаждаются в современном медийном пространстве, входят в систему ценностей подрастающего поколения и противоречат ценностям эгалитаризма и одинаковых возможностей [9]. В данном исследовании установлено, что в качестве значимого прогностического фактора



межпоколенного взаимодействия выступает ценность *Благожелательность*. Матери стремятся поддерживать необходимый уровень мотивации и активности подростков в освоении социально-значимой деятельности.

В исследовании И.И.Кауненко, выявлена направленность вектора ценностной сферы молдавской молодежи «культурное перепутье»: с одной стороны, рыночная экономика в своем становлении требует значительной активности, с другой – культурные традиционные ценности являются базовой поддержкой в сохранении своей идентичности» [3]. Наиболее предпочитаемыми являются ценности, входящие в блоки Принадлежность (Консерватизм), направленные на сохранность группы, уважение старших, как трансляторов культурно-исторического и жизненного опыта; Мастерство, так как переход к рыночной экономике требует напористости, активности; Гармония, Интеллектуальная автономия, направленная на свободу мыслей и поступков. Наибольшее согласие среди респондентов достигнуто по ценностям «Защита семьи», «Здоровье». Очевидно, что семья по-прежнему остается одним из немногих институтов поддержки [14].

Ф.Клакхон, Ф. Стродтбек определяли ценности как представления индивида или группы и как способы достижения желаемой цели [Klukhohn, Strodtbeck, 1961]. Они сформулировали теорию о ценностных ориентациях. По их мнению, ценностные ориентации – это принципы, придающие направленность разнообразным мотивам мышления людей и их деятельности. Иерархия ценностей обусловлена культурными различиями. Ценностные системы являются культурно детерминированными и передаются из поколения в поколение [6]. В социальной психологии различают ценности двух видов: ценности общества и социальной группы и ценности личности (индивидуальные ценности) [13].

В психологических исследованиях применяются понятия «ценности» и «ценностные ориентации». При исследовании ценностей индивидов используются оба понятия [13]. Под «ценностными ориентациями» мы понимаем интериорезированные личностью ценности социальной группы и данные ценности являются ориентиром личности [6]. Schwarz, Bilsky, (1987) обобщив определения ценностей других теоретиков, выделили важнейшие характеристики ценностей. Ценности – это убеждения; желаемые цели и соответствующее поведение для достижения целей; ценности трансцендентны (одна и та же ценность может иметь отношение ко многим областям жизни); они являются в некотором смысле руководящими стандартами; характеризуются системой ценностных приоритетов [6].

В основе методики изучения ценностей, разработанной Шварцем, лежит теория Рокича о существовании терминальных и инструментальных ценностей и концепция Шварца об универсальности человеческих ценностей. Он отмечал мотивационную цель ценностных ориентаций [Schwarz, 1992, 1994; Smith, Schwarz, 1997]. В основе различий между ценностями находятся типы мотивационных целей, а базовые человеческие ценности универсальны для всех культур. Люди живут в рамках социальных институтов, которые определяют ценностный приоритеты в способах достижения целей и деятельности. Шварц описал 10 типов ценностей, которые мы используем в своем исследовании.

1. Власть (Power). Основная цель данного типа ценностей- достижение статуса, контроля над средствами и ресурсами, социальное уважение, авторитет, богатство, доминирование в социальной системе.

2. Достижение (Achievement). Здесь имеется в виду личный успех в проявлении социальной компетентности, социальное одобрение, соответствие социальным стандартам.

3. Гедонизм (Hedonism). Здесь имеется в виду получения удовольствий, наслаждения, чувственное удовольствие. Гедонизм включает элементы открытости к изменениям и самовозвышения.

4. Стимуляция (Stimulation). Потребность в разнообразных переживаниях для поддержания активности, стремление к новизне.



5. Самостоятельность (Self-direction). В данной ценности определяющая цель – самостоятельность мышления, творчество, выбор действия, потребность в автономии и независимости.

6. Универсализм (Universalism). Цель данного типа ценностей терпимость, понимание, защита людей и природы. Ценности универсализма исходят из потребностей выживания индивидов и групп при вхождении в контакт с кем либо вне своей среды.

7. Доброта (Benevolence). В основе данной ценности находится доброжелательность, сфокусированная на сохранении благополучия людей, с которыми индивид находится в личном контакте, потребность в аффилиации и обеспечении процветания группы. Полезность, ответственность, дружба, любовь.

8. Традиции (Tradition). Здесь имеется в виду уважение традиций, принятие обычаев и идей, существующих в данной культуре, соблюдение ритуалов, следование традициям. Соблюдение традиций является символом групповой солидарности, гарантия выживания.

9. Конформность (Conformity). Данная ценность подразумевает сдерживание действий, побуждений, которые не соответствуют социальным ожиданиям, которые могут причинить вред другим, имеется в виду, самодисциплина, вежливость, уважение старших.

10. Безопасность (Security). В данном аспекте рассматриваются ценности стабильности общества, безопасности семьи, чувство принадлежности, национальной безопасности, взаимопомощь, социальный порядок, здоровье. Шварц не разделял безопасность для группового и индивидуального уровней, он подразумевал, что коллективная безопасность – это и безопасность для личности [13].

Шварц разработал теорию динамических отношений между ценностными типами, в которой представил теоретическую структуру системы ценностей. Он утверждал, что действия, совершаемые в контексте каждого типа ценностей, имеют психологические, практические и социальные последствия, которые могут вступать в конфликт или, наоборот, быть совместимыми с другими типами ценностей. Например, ценности достижения могут вступать в конфликт с ценностями доброты: стремление к личному успеху может вступать в конфронтацию с действиями, направленными на повышение благополучия других.

С целью изучения ценностной сферы, как важной составляющей межпоколенной трансмиссии, мы применили методику Шварца (Карандашев, 2004) для изучения индивидуальных ценностей. В предлагаемой статье описаны результаты сравнительного анализа между поколениями по выраженности ценностей и значимых различий. Для достижения цели мы использовали дисперсионный анализ ANOVA.

В данном исследовании приняло участие 200 человек: представители четырех поколений по 50 человек. Число представителей женского пола составило 118 человек, 59%. Число мужчин составило 82 человека, 41%. При сравнении отношений поколений к таким ценностям как Доброта, Безопасность не выявлено значимых различий. Это можно объяснить тем, что для всех представителей поколений важны безопасность страны и семьи, сохранение семьи, здоровье, потребность в аффилиации и процветании группы.

По ценностям Конформность выявлены значимые различия среди представителей поколения Z ($p < 0,039$) по отношению к другим поколениям. Поколения «бэби-бумеров», X, Y не имеют значимых различий в отношении к данной ценности. Данная ценность подразумевает сдерживание действий, которые не соответствуют социальным ожиданиям. Полученная разница говорит о том, что в целом, население страны конформно, многие представители поколения Z на момент опроса не достигли двадцатилетнего возраста и процесс их социализации продолжается.

Подобные данные получены при исследовании ценности «Традиция». Представители поколений «бэби-бумеров», X и Y не обнаружили достоверной разницы, только поколение Z обнаружило несовпадение в отношении данной ценности, достоверная разница ($p < 0,002$), что показывает невысокую ценность в соблюдении традиций. Эти показатели коррелируют с отношениями поколения Z к ценности конформность.



По ценности Универсализм обнаружена разница у поколения «бэби- бумеров» и поколения X ($p < 0,05$). С поколениями X и Z значимой разницы не обнаружено. Цель данной ценности терпимость, защита природы, потребность выживания. Данная разница возможна из-за особенностей исторической ситуации при рождении и социализации представителей поколения X: кризисы и смена идеологий и экономических отношений.

По ценности Стимуляция обнаружена достоверная разница между поколением «бэби- бумеров» поколением Y ($p < 0,000$) и с поколением Z ($p < 0,000$). Соответственно, у поколения X обнаружена разница с поколением Z ($p < 0,001$) и у поколения Y и Z с поколением Бэби- бумеров ($p < 0,000$). Ценность включает в себя постоянное стремление к новизне, в различных новых переживаниях. Данная ценность более значима для молодых поколений, старшие поколения более расположены к стабильности.

Рассматривая ценность Гедонизм обнаруживаем, что достоверные различия обнаруживаются у представителей поколений Y и Z ($p < 0,000$) и ($p < 0,000$) с поколениями X и «бэби-бумеры». Данная ценность включает в себя получения наслаждений, элементы самовозвышения, открытости к изменениям. Полученные данные обнаруживают, что молодые поколения считают важной данную ценность. Это подтверждается и исследованиями других ученых [9].

Ценности достижения, предусматривающие личный успех, социальное одобрение, соответствие социальным стандартам в успешности, внешнем облике также более важны для представителей поколений Y и Z. Достоверная разница составила ($p < 0,000$) с бэби-бумеров и ($p < 0,017$) с представителями X. По результатам исследований представителям поколения Y приписывают повышенную потребность в самореализации, для них важны ценности карьеры и финансовой самостоятельности [17,18].

Власть, как ценность предусматривает авторитет, богатство, контроль над средствами и ресурсами, она более значима для бэби-бумеров и X, чем для Y и Z. При этом, разница между первыми двумя поколениями условна, но для представителей поколений Y, Z разница является значимой, ($p < 0,001$). Менее значима власть для поколения Z ($p < 0,029$) в сравнении с представителями поколения Y. Возможно, данные различия выявлены из-за молодого возраста поколения Z, у которых процесс социализации продолжается.

Выводы.

Поколение «бэби-бумеров» не отличается по ценностным ориентациям от представителей поколения X. Значимые различия выявлены при сравнении с поколениями Y и Z. Особенно это выражено в ценностях Стимуляция, Гедонизм, Достижения. Данные ценности более значимы для молодых поколений. Для старших поколений более значимыми являются ценности Традиции, Власть.

Наиболее выражены различия в ценностных ориентациях поколения Z от ценностных ориентаций поколений «бэби-бумеров» и X. Это объясняется условиями цифровой социализации, расширением информационного пространства, глобализацией, т.е. рождением в транзитивном обществе.

Поколение «X», называемое «переходным», так как период социализации многих его представителей приходился на период кризисов и смену базовых политических и экономических идеологий, отличается от «Y» тем, что не демонстрирует прагматичных и конкурентно-ориентированных паттернов поведения.

Цифровой вызов современности требует пересмотра привычной системы ценностей, которая была неизменна в течении нескольких поколений к действию в отношении изменчивости мира: мобильности, гибкости, толерантности к неопределённости, самопреодоления.

При сравнении отношений поколений к таким ценностям как Доброта, Безопасность не выявлено значимых различий. В дальнейших исследованиях мы рассмотрим отношение представителей поколений к ценностям семьи и брака.



Библиография:

1. Albert I., Ferring D. (2012). Intergenerational value transmission within the family and the role of emotional relationship quality. *FamilyScience*,3(1), 4–12.
<https://doi.org/10.1080/19424620.2011.671496>
2. Barni, 2009 Barni D., Donato S., Rosnati R., Danioni F. Motivations and contents of parent-child value transmission // *Journal of Prevention & Intervention in the Community*. 2017. № 45 (3). P. 180–186. DOI:10.1080/10852352.2016.1198125
3. Caunenco I., Gasper L., Socio-cultural potential of contemporary youth: a psychological approach. *EcoSoen,Scientific journal, ULIM, Chisinau, year 3,№ 3-4/ 2020*
4. Prioste Ana, Isabel Narciso, Miguel M. Gonçalves & Cícero R. Pereira (2016): Values' family flow: associations between grandparents, parents and adolescent children, *Journal of Family Studies*, DOI: 10.1080/13229400.2016.1187659
5. Trommsdorff, 2009 Trommsdorff G. Intergenerational relations in cultural context and in socio-economic change // *Youth in education: The necessity of valuing ethnocultural diversity / C. Timmerman et al. (Ed.). London: Routledge, 2016. P. 11–26. Available from: https://www.researchgate.*
6. Schwarz, Bilsky,1987 Schwartz, S. H. & Bilsky, W. Towards a psychological structure of human values // *Journal of Personality & Social Psychology*, 1987, 53. pp. 550-562.
7. Howe, Neil, Strauss, William *The Fourth Turning: What the Cycles of History Tell Us About America's Next Rendezvous with Destiny*. ISBN 978-0-7679-0046-1 изд. New York: Broadway Books, 1997
8. Волкова Н.В., Чикер В.А. Особенности карьерной мотивации в контексте теории поколений: результаты эмпирического исследования // *Вестник Санкт Петербургского университета. Серия 8: Менеджмент*. 2016. № 4. С. 79—105.
9. Вяткин Б.А., Хотинец В.Ю., Кожевникова О.В. Межпоколенная трансмиссия ценностей в современном поликультурном мире // *Образование и наука*. 2022. Том 24. №1. С. 135–162. DOI: 10.17853/1994-5639-2022-1-135-162
10. Гусельцева М. С. Особенности межпоколенных отношений в условиях транзитивного общества [Электрон. ресурс] // *Мир психологии*. 2017. № 1 (89). С. 38–51. Режим доступа: https://elibrary.ru/download/elibrary_29671987_21712472.pdf (дата обращения: 10.08.2021).
11. Дубров Д.И. Внутрисемейный социальный капитал как фактор межпоколенной трансмиссии ценностей. Диссертация, НИУ ВШЭ (PhD HSE), Москва 2019. – 116 с.
12. Дубовских Ю.В., Чикер В.А. Особенности семейных ценностей представителей различных поколений // *Петербургский психологический журнал*. 2022. №39. С. 1–24.
13. Карандашев В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство. — СПб.: Речь, 2004 - 70 с. ISBN 5-9268-0299-7
14. Кауненко И.И. Культурные ценности молодежи молдован: маркеры эпохи перемен. «Patrimoniul cultural: cercetare, valorificare, promovare». *Materialele conferinței Ediția a XII-a, Chișinău, 28–29 mai 2020.p.264-270* ISBN 978-9975-52-216-8
15. Кравченко А. И., Тюрина И. О. Социология управления: фундаментальный курс. М. Академический проект; Деловая книга, 2008. 983 с
16. Лисовский ВТ. Социология молодежи. СПб.: Изд-во СПб. ун-та, 1996
17. Марцинковская Т. Д., Полева Н. С. Поколения эпохи транзитивности: ценности, идентичность, общение, *Мир психологии*, 2017 год, с 24
18. Мохова С.Ю. Иерархия в системе жизненных целей у представителей X, Y и Z-поколений [Электронный ресурс] // *Интернет-журнал «Мир науки»*. 2017. № 2. URL: <http://mir-nauki.com/PDF/69PSMN217.pdf> (дата обращения: 01.07.2020).
19. Шамис Е., Антипов А. Теория поколений // *Маркетинг. Менеджмент*. 2007. № 6. С. 42-46.



5.3. DİSTİPLİNA DİDAKTİKASI
5.3. DIDACTICA DISCIPLINEI/
5.3. SUBJECT DIDACTICS
5.3. ДИДАКТИКА ДИСЦИПЛИНЫ

CZU 82.01:37

<https://orcid.org/0000-0002-0568-9615>

DEZVOLTAREA GÂNDIRII AFIRMATIVE A ELEVILOR
ÎN PROCESUL INTERPRETĂRII OPEREI LITERARE

Șchiopu Constantin

doctor hab șt. ped., profesor universitar

Academia de Muzică, Teatru și Arte Plastice, or. Chișinău

e-mail: schiopu_constantin@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-0568-9615

Abstract. The article deals with the problem of developing students' affirmative thinking in the process of studying the literary work. The author starts from the idea that positive thinking, defined by some specialists either as a person's attitude towards life (constructive, effective) or capabilities (the ability to quickly discover appropriate solutions, to understand, to act), unlike thinking negative, which inhibits, is the surest way to achieve the expected school results. Highlighting several difficulties related to the literary text itself, the author proposes several communication techniques (positive formulation of the question, capitalization at the beginning of the question of some appreciative formulas, which prepare the student for a positive feedback, the use of appellative formulas, which individualize the interlocutor and emphasize his relationship with the teacher, the openness to answers that are not on the "waiting list" of the students, the strategic formulation of the question, so as to cause the student to react positively to this, the observance of discursive laws, so that the questions are clearly formulated and correspond to the students' interest. At the same time, there is also an emphasis on group projects, which essentially contribute to the development of students' creative thinking ("The class is reading a book", "The telephone broken", „Weak link”, „Text recovery”, etc.).

Keyword: affirmative thinking, negative thinking, students, teacher, techniques, communication, literary work, difficulties, interpretation.

Procesul învățării, indiferent, de genul de activitate, este, practic, același: dificil și de durată. Evident, în toate cazurile, el solicită concentrare, voință, responsabilitate etc. Dincolo de orice ezitări, blocaje (emoționale, cognitive, comportamentale etc.), cert este un lucru: orice reluare a procesului de învățare devine mult mai ușoară, iar practica din ce în ce mai sigură. Dominanta ce trebuie să dea optimism subiectului învățării este că orice început e la fel de bun, că „a fi perfect”, mai ales, din prima zi, este o utopie. Ideea de perfecțiune, cel puțin, în cazul elevului, ușor supus decepțiilor provocate de nereușite sau de alte motive, trebuie înlocuită cu „fac totul ce-mi stă în puteri”. Este o axiomă pe care trebuie să o ia în vedere cadrul didactic în măsura în care dorește, tinde să formeze elevilor săi o gândire afirmativă/ pozitivă față de învățatură, în general, și de lectură, în special.

Trăsătură definitorie pentru om ca subiect al cunoașterii logice, raționale, gândirea antrenează toate disponibilitățile și mecanismele psihice, inclusiv, cele afectiv-motivaționale și volitiv-reglatorii, în realizarea procesului cunoașterii. Privită din această perspectivă, gândirea pozitivă („se poate”, „este greu, dar posibil”, „să vedem cum se poate ieși din impas”) spre deosebire de cea negativă, care



inhibă („nu se poate”, „nu am nicio scăpare”, „nu cred că voi fi în stare”), este cea mai sigură cale de a obține rezultatele scontate. O simplă afirmație a profesorului, precum „Te-ai descurcat destul de bine, având în vedere că ai făcut pentru prima dată așa ceva/ că a fost prima ta experiență de acest fel”, pusă în raport cu „Ai greșit/ai comis cutare și cutare greșeli/ai rezolvat greșit/ai fost groaznic” își demonstrează din start prioritatea și impactul asupra elevului.

Numită de unii specialiști din domeniu fie atitudini ale omului față de viață (constructive, eficiente și/sau nihiliste, ineficiente), fie capacități (capacitatea de a descoperi rapid soluțiile adecvate, de a înțelege, a acționa și/sau incapacitatea de a inventaria mulțimea alternativelor posibile, de a alege pe cea optimă), gândirea pozitivă, versus cea negativă, rămâne a fi prioritară în procesul de instruire, implicit, în cel de formare a cititorului de literatură artistică și a vorbitorului cult de limbă română. Astfel, în viziunea cercetătorului Marius Dobre, gândirea pozitivă „își propune, conform principalului său inițiator, o schimbare de perspectivă în psihologie prin trecerea de la preocuparea pentru aspectele negative ale manifestărilor psihice ale individului (precum depresia, stresul etc.) la preocuparea pentru construirea sau îmbogățirea de către individ a celor mai bune calități în viață” [1, p. 649]

Este cunoscut faptul că unii elevi, care, de regulă, nu pot rezolva o problemă (comenta un text/ o figură de stil, caracteriza un personaj etc.), fie din cauza dificultății textului, fie din cea a neobișnuinței de a soluționa astfel de sarcini, fie a eșecului ca rezultat al demersurilor întreprinse, preferă, mult mai ușor, să renunțe (în cel mai bun caz copiază de la colegi) decât să se angajeze în soluționarea ei. Mai mult decât atât. Întrebările și afirmațiile de tipul „De ce să citesc opera, dacă pot găsi rezumatul/...dacă la evaluări/examene ni se propune un text necunoscut?”, „Nu-mi place să citesc”, „Nu văd niciun sens în lectura operelor literare”, „Nu am timp pentru lecturi” etc., foarte des invocate de elevi, le servesc drept argumente, dar, în același timp, demonstrează o gândire negativă, pe care o pot manifesta și în procesul de lectură și interpretare a operei literare, în special, când este vorba despre personaj, problema abordată, modul de rezolvare a acesteia de către autor, dificultățile textului propriu-zis etc.

Practica demonstrează că o cauză obiectivă ce afirmă gândirea negativă a elevului vizează dificultățile textului literar ca o proprietate intrinsecă a lui (limbajul ermetic, încifrat al liricii lui Ion Barbu sau Nichita Stănescu, de exemplu) și/sau ca înzestrare a cititorului (înclinații, abilități, competențe, obișnuințe). În aceste cazuri, putem vorbi despre: a) dificultatea de a citi un text de dimensiuni mari (cele peste 1200 de pagini ale romanului „Cel mai iubit dintre pământeni” de M. Preda, de exemplu); b) lipsa motivației sau interesului din partea cititorului (plictiseală, oboseală, neatenție, indiferență, nedorință etc.); c) finalitățile impuse (ex.: cititul în scopul rezolvării unor sarcini școlare destul de dificile); d) dificultatea de a înțelege un text; e) dificultatea de a explica un fapt literar/ de limbă etc. Cât privește dificultățile de comprehensiune a textului, ele pot fi de natură lexicală (cuvinte sau expresii necunoscute), semantică (figuri de stil, conotații), sintactică (legăturile dintre constituenți, la nivel de enunț sau textual), pragmatică (instanțe de comunicare: narator, eu liric etc.), referențială (lumea înfățișată în text), textuală (tipul de text, reguli de gen, de specie), culturală (coduri culturale, intertextualități: Nessus, Hercule), cognitivă (cunoștințe despre lume, experiență de viață). Exercițiile de exemplificare, de rememorare a faptelor, evenimentelor, personajelor etc., de recunoaștere sunt destul de eficiente pentru soluționarea dificultăților respective [2, p. 80 - 81].

Așdar, prima sarcină pe care trebuie să o rezolve profesorul în intenția sa de a transforma gândirea negativă a elevului în una pozitivă constă în estimarea gradului de dificultate a textului și a motivelor ce-i provoacă acestuia incapacitatea de înțelegere. La această etapă, de comprehensiune, pot fi utilizate mai multe tipuri de sarcini, cum ar fi: de localizare/identificare a problemei („Identificați cuvintele/ sintagmele/ enunțurile neclare”), de organizare a informației („Rearanjați întâmplările în ordinea în care se desfășoară în operă”), de rezumare („Rezumați momentul în care personajul...”), de exemplificare („Exemplificați că personajul se află într-o dificultate”, „Exemplificați că acțiunea se desfășoară noaptea”), de rememorare a faptelor, evenimentelor („Identificați în planul de idei propus întâmplarea-lipsă”), a personajelor („Identificați în lista respectivă personajul intrus”), de recunoaștere („Cui aparține replica?” etc.).



Totodată, profesorul trebuie să cunoască, să anticipeze sursele posibile de blocaj, de afirmare a gândirii negative a elevului și să intervină, în caz de necesitate, în ajutorul acestor elevi. „Cum poate fi schimbată gândirea negativă a elevului (a majorității) în legătură cu lectura unei cărți de dimensiuni mari, de exemplu?” - iată o întrebare pe care, cu certitudine, și-o pun cadrele didactice. Avem convingerea că soluții universale nu sunt. Totuși există diferite strategii care pot da rezultatele scontate, ele vizând, în primul rând, stimularea interesului, a motivației de lectură. Astfel, profesorul poate iniția un proiect de grup (ex.: „Clasa citește o carte”/ „Telefonul stricat”/ „Veriga slabă”, „Refacerea textului”), fiecare membru urmând să soluționeze sarcini individuale, cum ar fi: să citească individual din cartea respectivă un anumit capitol/un fragment/o întâmplare etc., să relateze, într-o ședință a grupului, povestea desprinsă din paginile lecturate. Referindu-ne, de exemplu, la proiectul de grup „Clasa citește o carte”, profesorul nu doar le va propune elevilor un titlu de carte și autorul, oferindu-le și un timp suficient pentru lectură (un demers pedagogic standardizat, fără prea multe rezultate), dar va avea grijă, cel puțin, la începutul complicatului drum de formare la elevi a obișnuinței de a citi, să elaboreze sarcini diferențiate din punctul de vedere al gradului de dificultate, al stimulării interesului și motivării lecturii. În această ordine de idei, el poate diviza opera literară (indiferent de proporțiile ei) în mai multe părți (chiar diferite ca mărime), având drept criteriu fie elementele acțiunii (expozițiunea, intriga, desfășurarea, punctul culminant, deznodământul), fie situațiile/ întâmplările cele mai interesante/ problematice/ comice/dramatice etc, fie manifestările de comportament al personajului principal. După lectura individuală a unei sau altei bucăți de text ce a revenit fiecăruia, elevii vor fi implicați într-o discuție pe marginea atât a impresiilor de lectură provocate de lectura fragmentului, cât și a problemei cu care se confruntă personajul, a comportamentului manifestat, a situațiilor comice/ dramatice etc. La etapa următoare, protagoniștii dezbaterii vor fi elevii care au citit integral opera. În acest proces de discuții și de interpretare vor fi scoase în evidență alte momente interesante ale operei, ce ar putea stimula interesul de lectură al celor care au citit selectiv textul. Prin urmare, schimbarea atitudinii elevilor față de lectură va fi prioritară la această etapă. Astfel, de la operă la operă, de la caz la caz, elevului i se va propune un număr sporit de pagini pentru lectură, de întâmplări atestate în text.

Decalajul sau distanța estetică dintre opera literară și așteptările cititorului (orizontul lui de așteptare) poate crea din partea acestuia reacția de neînțelegere sau de respingere. Acest decalaj poate fi determinat, pe de o parte, așa cum afirmam mai sus, de dificultățile textului (limbaj incifrat), pe de alta, de problematica operei, de povestea propriu-zisă desprinsă din opera epică, de felul cum se termină acțiunea etc. și, în cel de-al treilea caz, de capacitatea de înțelegere a elevului. Denumit de Jauss distanță estetică, acest decalaj este considerat de către cercetătorul german un indicator al valorii estetice a operei. Cu alte cuvinte, orice operă majoră, de o valoare deosebită, creează inițial reacții de neînțelegere și de respingere din partea publicului și capătă recunoaștere abia odată cu trecerea timpului și modificarea corespunzătoare a orizontului de așteptare al receptorilor, care, în viziunea lui Jauss, presupune trei factori: experiența prealabilă pe care cititorul o are în raport cu genul cărui îi aparține opera, forma și tematica operelor anterioare, pe care opera în discuție le presupune, cunoașterea și opoziția dintre limbajul poetic și limbajul practic, dintre lumea imaginară și realitatea cotidiană [3, p. 260].

Pentru optimizarea reacțiilor elevilor în comunicarea didactică, în vederea adoptării de către ei a unei atitudini pozitive, mai mulți cercetători [4, p. 261 -280], [5, p. 177 - 216], [6], [7], [8], [9], [10] recomandă folosirea diferitor tehnici, precum: a) formularea pozitivă a întrebării („Cred că ai înțeles sarcina pe care o ai de rezolvat?” vs „Nu ai înțeles sarcina...?”); b) valorificarea la începutul întrebării au unor formule apreciative, care să-l pregătească pe elev pentru un feedback pozitiv („Știi că te-am mai întrebat acest lucru, dar ai putea să-mi spui ce crezi despre fapul că...?”, „Ai putea să-mi spui, te rog, de ce comportamentul personajului ți-a atras atenția?”, „Dacă tot mi-am amintit, ca să nu pierd din vedere mai târziu”, care este semnificația acestei replici? etc.); c) utilizarea unor formule apelative, care să individualizeze interlocutorul și să sublinieze relația lui cu profesorul (vocative și mărci ale implicării afective). „Rostind numele oamenilor așa cum doresc ei, afirma D. Fine, le arăți că îți pasă de ei” [10, p. 41 - 42]; d) deschiderea către răspunsuri care să nu fie pe „lista



de așteptare” a elevilor („Care sunt, după opinia ta, cele mai importante trei personaje ale operei?”). În acest caz, profesorul va evita pseudo-dialogul, în care singurele răspunsuri corecte, acceptabile sunt cele ale lui; e) formularea strategică a întrebării, astfel încât să-l determine pe elev să reacționeze pozitiv la aceasta („Te-ar putea ajuta încă 3 minute ca să poți rezolva sarcina”, „Cred că ai mai avut de soluționat o astfel de problemă și atunci te-ai descurcat destul de bine”); f) respectarea legilor discursive, astfel încât întrebările să fie formulate clar și să corespundă interesului elevilor.

Actul comunicării, cel al interpretării operei literare, implică nu numai solicitare de informații, ci și transmitere de informații sub forme diferite: comunicare a unor constatări, explicarea unor informații/ opinii, argumentarea altora, definirea unor concepte, exprimarea unor opinii. Toate aceste ipostaze locutoriale implică valorificarea următoarelor tehnici discursive: informative („Astăzi vom cunoaște ...”), persuasive („Este o carte foarte interesantă, pe care am citit-o și eu cu mare interes, de aceea v-o recomand și mi-ar plăcea să discutăm pe marginea ei și, în special, despre relațiile dintre personaje”), argumentative („Textul este un basm, deoarece întâmplările sunt fantastice, personajele au puteri suranaturale”), narrative („Să vedeți ce mi s-a întâmplat ieri: căutam în cartea respectivă numele unui personaj pe care-l uitasem și, fără să vreau m-am adâncit în relectura ei. În final, am re trăit aceleași emoții pe care le-am încercat la prima lectură”), monologate („Chiar mă gândeam, de ce L. Rebreanu a decis să o omoare pe Ana. Poate nu e cea mai bună rezolvare a destinului ei?”); tehnici de construire a identității de rol, de raportare a interlocutorului la colegi („Ce cred alții despre operă/ personaj?” „Ce crezi tu?”), la personaj („Cum ai proceda tu în cazul personajului?”).

În concluzie menționăm că gândirea pozitivă a elevului trebuie să se refere la experiența subiectivă pozitivă a lui: satisfacția pentru trecut, împlinire, bucurie, fericire pentru prezent, cunoaștere constructivă (optimism, speranță și credință) pentru viitor. În acest caz, este vorba despre trăsături personale pozitive: sensibilitate estetică, perseverență, dorință, curaj etc, pe care elevul, ajutat de profesor, urmează să și le educe/dezvolte.

Bibliografie:

1. Dobre M. Gândirea pozitivă vs. scepticism elementar. În: Revista de filosofie, LXVI, 5, 2019/
<https://shorturl.at/MT046>
2. Șchiopu C. Opera literară: receptare și interpretare. Ch.: Comb. poligr., 2022
3. Jauss H. R. Pentru o teorie a receptării. B: Univers, 1983
4. Felecan D., Manu M. Dialogal și dialogic: cazul enunțurilor incidente în limba română actuală. În: Ionescu-Ruxăndoiu L (coord.). Dialog, discurs, enunț. B: Editura Univrsității din București, 2010
5. Vasilescu A. Distribuția contribuțiilor conversaționale în cultura română. În: Ionescu-Ruxăndoiu L (coord.). Dialog, discurs, enunț. B: Editura Univ. București, 2010
6. Cooper I. Puterea întrebării. B: Rentrop, 2008
7. Nuță A. Abilități de comunicare. B: S.P.E.R., 2004
8. Șoitu I. Pedagogia comunicării. Iași: Institutul european, 2001
9. Leroy G. Dialogul în educație. B: EDP, 1974
10. Fine D. Arta de a-ți cultiva noi relații. B: Curtea veche Publishing 2008



CZU 378.14.034

<https://orcid.org/0000-0003-1246-004X>

REPERE EPISTEMOLOGICE ALE METODOLOGIEI EDUCAȚIEI MORAL- RELIGIOASE LA ELEVI PRIN VALORIFICAREA PILDELOR MÂNTUITORULUI

Dăscălescu Adrian-Florentin

doctorand

UPS „Ion Creangă”, Chișinău

e-mail: adrian.dascalescu@ltdolhasca.ro

orcid id: 0000-0003-1246-004X

Abstract. The article emphasizes the importance of moral-religious education in the context of social, technological and cultural changes in contemporary society. The article highlights the fact that moral-religious education is based on principles and norms, with an emphasis on love, compassion, justice, humility and mercy. Not only the transmission of intellectual knowledge about morality is important, but also the formation of a practical moral character oriented towards moral actions. In this context, the Savior Jesus Christ is presented as the supreme model of moral-religious education, and His teachings are considered guides for moral, religious and responsible life.

This article also analyzes the methods by which the Savior conveyed His teachings, focusing on the use of parables and parables. Finally, concrete ways of integrating the parable into the educational process at different levels of education are proposed, offering practical examples of Religion lessons for the primary cycles, in which the Savior's parables are used to address themes such as faith, love, prayer, forgiveness . and gentleness in dealing with others.

Keywords: education, moral-religious education, moral-religious training, parables of the Savior, didactic methodology

Astăzi, când societatea contemporană este caracterizată de o continuă schimbare atât pe plan social, cât și tehnologic și cultural, este de la sine înțeles faptul că preocupările legate de educația și formarea viitoarelor generații au devenit nu doar evidente, ci și vitale. Oricât de avansate ar fi știința și tehnologia, o constantă esențială în formarea și dezvoltarea umană o constituie educația moral-religioasă, care nu se referă doar la transmiterea și formarea valorilor etice și religioase, ci și la formarea unei viziuni echilibrate asupra lumii. Generațiile tinere de astăzi, având acces la o abundență de informații, influențe, surse de cunoaștere, au nevoie de a învăța cum să evalueze aceste informații, cum să le analizeze, atât din punct de vedere cognitiv cât și etic, moral, religios și, nu în cele din urmă, au nevoie de a-și forma capacitatea de a lua decizii responsabile, aici intervenind educația moral-religioasă, care vizează două coordonate esențiale în devenirea ființei umane, și anume conștiința și conduita morală și îi sprijină pe tineri în formarea unor principii solide, în promovarea toleranței și a înțelegerii, ajutându-i să își depășească prejudecățile și să construiască o societate armonioasă.

De problema privind educația moral-religioasă, în general, și a elevilor, în particular, au fost preocupați mai mulți autori, dintre care amintim pe Constantin Cucuș [1; 2], Liliana Crețu [3], Sorin Cristea [4], Dorin Opreș [5], Mariana Momanu [6], Ioan Nicola [7] etc. Sorin Cristea, de exemplu, considera educația morală „dimensiunea cea mai profundă și mai extinsă a activității de formare-dezvoltare a personalității, proiectată, realizată și dezvoltată pe baza valorilor etice” [8, p. 206]. În acest context, Constantin Cucuș preciza faptul că educația moral-religioasă s-a aflat între preocupările omului încă din vechime, autorul menționându-i pe rabinii Vechiului Testament, pe scriitorii greci vechi, chiar pe Sfinții Părinți ai creștinismului și marii clasici ai pedagogiei [9, p. 11-12].

Vorbind despre temelia vieții creștine și cea mai mare poruncă dată de Mântuitorul, anume iubirea față de Dumnezeu și de aproapele [2, p. 37-39]. În această ordine de idei, un alt cercetător, Ilarion V. Felea, sublinia că „dacă învățăturile Mântuitorului sunt înțelese de toți oamenii și toți copiii,



aceasta se datorează pildelor și asemănarilor pe care le întrebuița El când vorbea” [11, p.6]. În opinia sa, atunci când Mântuitorul rostea o învățătură nouă spunea și o pildă ce cuprindea elemente din lumea înconjurătoare, aceasta acționând asemenea unei ferestre care luminează camera. Referindu-se la pildele Mântuitorului, Andrei Pleșu, menționa că pentru fiecare dintre noi „educația nu a început cu prelegeri elaborate, ci cu poveștile spuse de părinți sau bunici” [12, p.19]. Este adevărat faptul că unele dintre pildele Mântuitorului nu erau ușor de înțeles, Ilarion V. Felea arătând că la baza acestei neînțelegeri putea sta necredința, neascultarea, învârtoșirea inimii și „tăvălirea în mocirla patimilor vătămătoare” [11, p.7], autorul asemănându-i pe cei din urmă cu sămânța cea bună, căzută pe piatră, din Pilda Semănătorului.

Activitatea educativă ce se realizează la clasă, cu siguranță, presupune mai multe acțiuni aflate într-o relație de interdependență, organizate cu scopul de a atinge anumite finalități stabilite. Mai jos propunem câteva repere metodologice ale educației moral-religioase la elevi prin valorificarea pildelor Mântuitorului, în cadrul orelor de Religie, de la ciclul primar.

În clasa pregătitoare, în cadrul lecției „Cum mă comport ca un creștin?”, cuprinsă în unitatea de învățare „Dumnezeu ne-a creat din iubire”, cadrul didactic poate lectura elevilor din Pilda Samarineanului milostiv [10, p. 25-37), urmată de o discuție despre comportamentul samarineanului, calitățile dovedite de acesta, ajutorul arătat semenilor etc. O altă modalitate de utilizare a acestei pericope biblice, tot în cadrul acestei lecții, o poate reprezenta lectura pildei la etapa fixării cunoștințelor. Elevilor li se poate solicita să formuleze aprecieri referitoare la atitudinea samarineanului față de cel aflat în nevoie, după care să-și exprime opiniile cu privire la modul în care ei s-ar fi comportat în situația dată. La finalul etapei, cadrul didactic poate iniția un joc de rol „Așa da/Așa nu!”. Astfel, elevii, interacționând și răspunzând la întrebările acestuia, își vor fixa o normă de comportament creștin autentic.

În clasa I-a, la lecția „Omul vorbește cu Dumnezeu prin rugăciune” (unitatea de învățare „Omul se roagă lui Dumnezeu pentru sine și pentru alții”), profesorul poate lectura elevilor pericopa evanghelică ce conține Pilda vameșului și a fariseului, după Luca [10, p.10-14], care poate servi drept suport pentru inițierea conversației referitoare la rugăciune, la ce este aceasta, cum trebuie săvârșită, care sunt scopul și beneficiile ei. Ulterior, se va insista asupra atitudinilor dovedite de cele două personaje ale textului, vameșul și fariseul (smerenia vameșului în contrast cu mândria fariseului). Această pericopă evanghelică poate constitui un punct de plecare al întregii lecții.

În clasa a II-a, în cadrul temei „Ce este iertarea și de ce avem nevoie de iertare?” (unitatea de învățare „Oamenii își arată iubirea unii față de alții”), profesorul poate propune elevilor, la etapa de pregătire pentru lecția nouă, din cuprinsul Pildei Fiului risipitor, după Luca [2, p.11-32], versetul „Sculându-mă, mă voi duce la tatăl meu și-i voi spune: Tată, am greșit la cer și înaintea ta; Nu mai sunt vrednic să mă numesc fiul tău. Fă-mă ca pe unul din argații tăi” [2, p. 18-19], cerându-le să esențializeze mesajul textului în cauză. După ce elevii vor descoperi enunțul „Iartă-mă, tată!”, cadrul didactic va nota titlul noii lecții și obiectivele urmărite, urmând ca restul pericopei evanghelice să o lectureze împreună cu elevii. După lectura pildei, cadrul didactic va aborda cu elevii conceptul de iertare. Pentru a facilita dezvoltarea imaginației creatoare a elevilor, dar și pentru a-i ajuta să conștientizeze importanța iertării, profesorul, în finalul lecției, le va cere să-și imagineze și să redacteze pentru ora viitoare două posibile scenarii, având ca punct de reflecție următoarele subiecte-întrebări: „Ce s-ar fi întâmplat dacă tatăl nu l-ar fi iertat pe fiul risipitor?”, „Cum ați fi reacționat voi, dacă ați fi fost fie în locul tatălui, fie în locul fratelui mai mare?”

În clasa a III-a, pentru abordarea temei „Blândețea și bunătatea în relație cu ceilalți”, cuprinsă în unitatea de învățare „Viața împreună cu ceilalți”, cadrul didactic poate aborda cu elevii noțiunea de indiferență, prin contrast cu cele de blândețe și bunătate, urmând, după ce a stârnit curiozitatea elevilor, să anunțe titlul și obiectivele urmărite ale lecției. În debutul etapei de comunicare a noilor cunoștințe va fi lecturată Pilda bogatului nemilostiv și a săracului Lazăr, după Luca [2, p. 19-31]. Pentru a realiza asocierea dintre noile cunoștințe dobândite și viața personală, dar și pentru a dezvolta gândirea creativă a elevilor, după transmiterea și fixarea noilor cunoștințe, cadrul didactic poate solicita elevilor să redacteze fie o compunere în care să își imagineze cum ar transpune și continua



pilda în zilele noastre sau să realizeze un desen prin care să prezinte pilda și personajele acesteia, dar în contextul zilelor noastre.

În clasa a IV-a (tema „Fiecare om își caută propria cale prin viață”, cuprinsă în unitatea de învățare „Cu Dumnezeu pe calea vieții”), cadrul didactic poate utiliza pericopa evanghelică a Pildei Semănătorului, după Matei [2, p. 3-9]. Discuția organizată după lecturarea textului se va axa pe alegoria dintre diferitele tipuri de pământ și tipologiile umane.

În concluzie, menționăm că Pildele Mântuitorului, chiar dacă au fost rostite pentru prima dată aproximativ două milenii, rămân actuale pentru toate persoanele din toate timpurile, căci sunt cuvinte veșnice. Astăzi, într-o societate atât de rătăcită, valorificarea acestora devine stringentă, deoarece prin învățăturile moral-religioase desprinse din ele omul poate avea o viață moral-religioasă autentică, aflată în slujba semenilor și a lui Dumnezeu. Parcurgând pildele Mântuitorului, elevii vor învăța despre smerenie, iubire, iertare, judecata dreaptă, muncă și, poate, astfel vor înțelege faptul că materialismul promovat în zilele noastre și concepția conform căreia doar imaginea din mediile virtuale contează sunt greșite. Astfel, pildele, oferind o experiență de învățare atât de captivantă și plăcută, transmit lecții ce rămân în memoria și mai ales în inima elevilor, ajutându-i să se axeze pe ceea ce este cu adevărat important în viață și formându-le un stil de viață etic și moral -religios, ce are la bază porunca iubirii.

Bibliografie:

1. Cucuș C. *Educația religioasă*. Iași: Polirom, 1999.
2. Cucuș C. *Educația religioasă. Repere teoretice și metodice*, ed. a II-a, Iași: Polirom, 2009.
3. Crețu L. *Impactul disciplinei „Religie” în formarea valorilor moral-spirituale la preadolescenți*. În: *Valorile moral-spirituale ale educației*. 2015. p. 289 - 292. Disponibil: <https://rb.gy/7x24pb>
4. Cristea S. *Educația morală*. În: *Didactica Pro*, 2010, nr. 61. p. 53-56.
5. Moșin O. SCHEAU I., OPRIȘ D. *Educația din perspectiva valorilor*, vol. 7. B: Eikon, 2015.
6. Momanu M. *Introducere în teoria educației*. Iași: Polirom, 2002.
7. Nicola I. *Tratat de pedagogie școlară*, ediția a II-a. București: Aramis, 2003.
8. Cristea S., *Fundamentele pedagogiei*. Iași: Polirom, 2010.
9. Cucuș C. *Educația religioasă – conținut și forme de realizare*. București: EDP R.A, 1996.
10. *Biblia sau Sfânta Scriptură*, B: Editura Institutului Biblic și de Misiune al Bisericii Ortodoxe Române, 2008.
11. Felea. I. *Pildele Mântuitorului, pentru cei mici și pentru cei mari, pentru învățați și Neînvățați*. B: Fundația „Justin Pârvu”, 2014.
12. Pleșu A. *Parabolele lui Iisus: adevărul ca poveste*. B: Humanitas, 2021.

УДК 331.103.22

<https://orcid.org/0000-0001-6248-8468>

INCREASING THE COMPETITIVENESS OF THE HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS GRADUATES ON THE LABOR MARKET THROUGH THE FORMATION OF SOFT SKILLS

Natalia Bakhmat

Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University
Kamianets-Podilskyi, Ukraine

e-mail: bakhmat.nataliya@kpnu.edu.ua

orchid id: 0000-0001-6248-8468



Abstract. The article is devoted to the consideration of the problem of increasing the competitiveness of the higher education institutions graduates in the labor market through the formation of soft skills. It was found that soft skills are a set of non-specialized, super-professional skills that are responsible for effective participation in the working process, high productivity and are end-to-end, that is, not related to a specific profession. It was determined that only the balance of the professional and socio-personal competences formed is a necessary condition for achieving the high levels of competitiveness of modern educational institutions graduates in the labor market. A powerful resource for the development of social skills is defined as extracurricular social activities of education seekers (volunteering and self-management), project activities, mixed learning technologies, game technologies, mass open online courses, and the creation of a subject-development environment.

Key words: types of soft skills, social skills, extracurricular social activity, project activity, blended learning, technologies, subject-development environment.

Increasing the country's competitiveness, the intellectual and creative potential of professionally mobile specialists is one of the most urgent tasks of modern society. In this regard, the higher education system faces challenges caused by new goals and tasks development. Modern educational institutions attach great importance to ensuring the quality of professional training of future graduates, who are ready for multiple changes of professional activity in the conditions of intense competition.

The modernization of the higher education system is due to the global focus on ensuring the quality of education within the framework of the Bologna process. The Ministry of Education and Science of Ukraine is continuously improving the state educational standards of higher professional education. The prospects of introducing the competence approach in the educational process of Ukrainian educational institutions of the new generation are obvious.

The new standards of higher professional education define the possibilities of educational institutions in the formation of both professional and social-personal competencies of graduates, related to the development of social interaction, self-organization, self-governance and other competencies necessary for the comprehensive development of the individual.

The process of knowledge assimilation by an individual, acquisition of the necessary skills and abilities, achievement of a high level of mental cognitive and creative development, and as a result the formation of competencies in the whole population constitute the social fund of the individual and indicate the vectors of its development.

“That is why today the great emphasis is placed on the formation of the students “soft skills”, which, according to the results of the research by leading teachers and psychologists should be started from primary school age. In the EU countries a lot of attention is paid to the formation of soft skills. Thus, the documents of European countries (Commission staff working document, Accompanying the document Proposal for a council recommendation on Key Competences for Life Long Learning, The European Qualifications Framework, Rethinking Education, (ESCO)) consider the social competence of an individual in the context of which an education seeker acquires “what skills are key and their formation is engaged in from an early age” [1, c. 144].

The concept of soft skills covers those competencies and personal qualities of a specialist that are needed in any professional field.

The theoretical and methodological analysis of modern scientific works in accordance with the research problem allows us to draw a conclusion about the existing need for the training of future specialists who will have “soft skills”.

In theory and practice, the concepts of “soft skills” and “hard skills” appeared relatively recently. And if it is customary to attribute professional competences to hard skills, then soft skills in higher education include universal, that is, social and personal competences that lead to professional success in the conditions of the Bologna process and allow you to master general professional and professional competencies at a new level.



Thus, in order to increase the competitiveness on the labor market, education seekers (future graduates) must develop both professional “hard competencies” and “soft competencies” during their studies in educational institutions - the ability to correctly define and set priorities for the future professional growth, manage themselves and their time, work effectively and interact in a team, be stress-resistant, etc.

On the other hand, soft skills are a set of non-specialized, super-professional skills that are responsible for effective participation in the working process, high productivity and are end-to-end, that is, not related to a specific profession.

According to modern research, the following main types of soft skills are distinguished:

- social competences: communication, emotional intelligence (the ability to distinguish emotions and motives of other people), flexibility and acceptance of criticism, public speaking skills;
- leadership competencies: ability to make decisions, form a team, resolve conflicts, responsibility, mentoring;
- intellectual competences: analytical mindset, ability to see and solve a problem, ability to learn, creativity;
- volitional competences: result orientation, time management, stress resistance, readiness for routine work [1, p. 145].

Thus, universal competencies are the most important aspect of a modern professional, but the organizations, companies and recruiting agencies cannot identify the most important of them.

According to the definition of Ilami Yasna (stock-up, the president of the association of philosophers and religious scholars, the founder of the school of philosophy and entrepreneurship for teenagers), universal competencies have the following ramifications: organizational, cognitive and informational, life, technical and media, communicative, entrepreneurial, public, linguistic [1, p. 146].

“Based on the research of leading companies and scientists of our time, we have identified the following basic soft skills of students, which are important not only in education, but also in their further life: the ability to persuade, find an approach to people, the ability to be a leader, interpersonal communication, leadership negotiation processes, teamwork, personal development, time management, erudition, creativity, etc.

Summing up, regarding clarification of the concept of “soft skills”, we can say that “soft skills” are such personality traits that are necessary for interaction and establishing productive relationships between people. Soft skills are used in any industry, any profession, any type of activity with any interaction between people” [1, p. 147].

In the era of digitization, the main soft skills should be the following: awareness of risks and opportunities in the process of applying new technologies; ability to continuous learning (self-education); mastery of project management methods; adaptability, work in conditions of uncertainty; deep understanding of one's professional field, mastery of work skills in related fields; ability to work with big data; skills in working with visualization tools; systemic thinking and emotional intelligence; the ability to work in a team; understanding the basics of cyber security, the desire to self-develop and constantly improve one's knowledge and professional skills.

In accordance with the above, the role of the teacher must also change from a relay of information to an assistant in receiving it, to a facilitator. Educators should help students successfully achieve their goals by identifying their expectations about how to achieve the goal. In their turn, teachers have their expectations regarding the development of the necessary skills of the students of education in achieving the set goals: the students will be able to reflect on their actions and look for the connection between the new previously acquired knowledge; will be able to solve problems, making alternative decisions and making discoveries; as listeners, they will learn to focus and be active in the audience; while communicating, applicants will formulate and express their own ideas and thoughts using various means; as organizers, learners will plan their own learning and take responsibility for their decisions; as partners, they will learn to cooperate and consider the point of



view of others; as members of a learning community, learners will learn to trust and care for others, to consider everyone's individuality and to consider diversity.

When forming soft skills in students, it is important for the teacher to understand his attitude and behavior, he must build a model of the desired relationships for students, as a role model for respect, kindness and responsibility.

The analysis of foreign and domestic research made it possible to identify the activities of educational institutions formed in practice [4; 5; 7; 8; 9; 10]: new trends and approaches in the educational space of educational institutions (active implementation of training courses and modules aimed at the development of future graduates of additional professional qualities based on social and personal characteristics); the formation of a youth socio-cultural and entrepreneurial environment, necessary for the comprehensive development of the personality, project culture, first of all in the extracurricular activities of modern educational institutions; promising forms and methods of learning – “learning through action” from the student bench.

The question is raised about the need to develop entrepreneurial skills and activity among Ukrainian youth. Student entrepreneurship itself can be considered as an important resource for the development of the country's economy, as well as one of the tools for a possible solution to the problem of youth unemployment.

The analysis of modern trends in higher education shows that the competitiveness of graduates on the labor market is reduced by a number of factors: lack of life experience, unwillingness to take initiative, make independent decisions, take responsibility, psychological problems in communication, unwillingness to work intensively.

Thus, only the balance of professional and social-personal competences formed is a necessary condition for achieving high levels of competitiveness of modern educational institutions graduates in the labor market.

Today, the mission of modern educational institutions is to promote the economic and social development of society while maintaining its own sustainability.

The formation and improvement of higher education students “soft skills” level, in our opinion, is possible through the introduction of: standards, development, updating and introduction of educational programs in the fields of knowledge and relevant specialties and relevant curricula for the future specialists training.

Domestic institutions of higher education, which follow modern trends and the demand for creative specialists on the foreign labor market are beginning to experiment with various forms of education. The range of possibilities here is quite wide: from the inclusion in the educational process of trainings and seminars on the “soft skills” development (communicative training, presentation skills, etc.) to a complete restructuring of the educational process, in which the system of project-based or problem-based learning begins to dominate.

It is necessary to actively use heuristic methods in the educational process (brainstorming, methods of expert evaluations (forecasting), methods of associations and analogies, the method of control questions, the method of morphological analysis, etc.), which allow to overcome the psychological inertia of thinking and activate young people in the search for non-standard ideas and ways of their implementation. Such a toolkit will allow the most complete use of creativity and creative thinking of participants in the educational process [6, p. 112].

An equally powerful resource for the development of social skills, which is also developed by an educational institution, is the extracurricular social activity of students, related to the practice of volunteering and self-government [3].

Project activity has great potential for the development of “soft skills”. Projects solve not only educational, but also social management tasks, accumulating huge opportunities for the development of “soft skills”. Such initiatives for university graduates are one of the best forms of investment in their future.

It is possible to form future specialists’ professional skills and “soft skills” thanks to the organization of educational activities using the technology of blended learning, the essence of which



is to mix methods and forms of organization of educational activities based on the use of information and communication technologies (ICT), project training, when organizing collective work on the project [2].

It is necessary to take into account “soft skills” with a list of necessary personal competences that an EI graduate must possess for further successful employment and the requirements of employers (stakeholders).

This process should take place in stages, accordingly, the formation and development of “soft skills” will be ensured for the applicants: determining the level of formation and ensuring the formation of communicative and management skills in the process of implementing collective projects within the limits of a specific educational discipline; ensuring the development of personal efficiency skills in future specialists as a result of participation in mini-projects, group and individual project tasks, course projects within academic disciplines; development of strategic management skills, personal efficiency and information management in the process of participation in interdisciplinary projects.

The organization of the educational process of the higher education students training should be implemented using: certain content of education (curriculums, work programs of disciplines, work programs of practices), forms of organization of the educational process (individual and group) and appropriate methods and technologies of learning (projects, mixed learning, digital technologies, game learning).

The content of educational projects should reflect the requirements of curricula, work programs of disciplines, and work programs of educational practices.

The main learning technology that will ensure the effective development of “soft skills” is blended learning, which combines forms and methods of learning with the use of online technologies [2]. One of the mandatory methods in blended learning is the project method, which ensures the focus of learning on the independent activity of students, which promotes the development of critical thinking, personal skills, the ability to independently apply one's own knowledge to solve tasks from project implementation to self-control and self-evaluation, orienting in information spacious. The choice of the project topic should strengthen the motivation to study in the chosen direction, promote conscious professional direction and increase responsibility for the results of one's own training and professional growth.

The technology of project activity allows developing the individual creative abilities of future specialists, provides an opportunity to independently replenish their knowledge, delve deeply into the investigated problem and foresee ways to solve it.

Digital technologies provide change and unlimitedly enrich the content of education, help to implement the content of integrated courses, provide access to the Internet, promote the implementation of interactive learning methods, and provide remote interaction.

The technology of using game methods in the education of the higher education students ensures the expansion of horizons, the development of cognitive activity, the formation of certain abilities and skills necessary in practical activities, the development of abilities and skills.

In blended learning, it is important to use various forms of organization of the educational process, including: *group work*, which is carried out by combining students into groups to perform certain tasks; *individual work*, which is carried out by creating the necessary conditions for the identification and development of the student's individual characteristics in the learning process based on a personal-activity approach.

An important point is the definition of training courses from disciplines and resources, namely mass open online courses, such as: Coursera, Prometheus, Khana Academy, Udemy and others, services for project management (Asana, Trello, Jira, Microsoft Teams) and collective development (GitHub, Bitbucket, DeployBot, PhabricatorR, Beanstalk) for the subject study of disciplines of the professional direction in accordance with the curriculum for training future specialists.

The methods of evaluation can be: questionnaires, analysis of activity results, pedagogical observation, expert evaluation and surveys.



The educational institution and pedagogical and scientific-pedagogical workers must create a subject-development environment as a system of conditions that ensure the full development of human activity and personality. The educational environment should include: atmosphere, objects and materials of various functional purposes; allow the teacher to solve specific educational tasks, involving participants in the process of studying and learning skills and abilities, ensuring maximum psychological comfort for each participant in the educational process.

Therefore, the “soft skills” development and training for higher education students is an objective requirement of the modern labor market. The management of educational institutions must respond to these requests, and in the light of the wider autonomy of educational institutions in terms of the formation of programs, it is necessary to take the initiative and introduce appropriate new training programs with the aim of covering the entire spectrum of the development of “soft skills” of students in the learning process.

Bibliography:

1. Bakhmat N.V. Development of soft skills of the primary education students in the conditions of inclusion. *Bulletin of the Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytskyi. Series "Pedagogical Sciences": scientific journal. Pedagogical sciences series*. Vol. 1. 2022. P. 144-152. DOI: 10.31651/2524-2660-2022-1-144-152.
2. Glazunova, O., Voloshina, T., & Korolchuk, V. Development of future specialists "Soft Skills" in information technologies: methods, tools, evaluation indicators. *Electronic scientific publication "Open Educational E-Environment of a Modern University"*. 2019. P. 93-106. DOI: 10.28925/2414-0325.2019s8.
3. Methodological recommendations regarding the organization of volunteer activities in institutions of general secondary education. *The site "Gone"; incl. Slavinska M.O.* URL: https://znayshov.com/News/Details/metodychni_rekomendatsii_shchodo_orhanizatsii_volonterskoi_diialnosti.
4. Nakhod S.A. The importance of “soft skills” for the professional development of future specialists in socio-economic professions. *Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanova. Ser. 5 Pedagogical sciences: realities and prospects: a collection of scientific papers*. Vol. 63. Kyiv: publishing house of M. P. Drahomanov NPU, 2018. P. 131-136.
5. Tsylyna M. Formation of soft skills and competencies in higher education students as a basis for future specialists adaptation to professional activities. *Ukrainian Journal of Library Science and Information Sciences*. Issue 11 (2023). P. 156-166. DOI: 10.31866/2616-7654.11.2023.282675.
6. Shtepa O.V., Dyomina V.M., Slyusarenko A.V., Hlubochenko K.O., Fedosova A.O. Management and administration: Education. manual. Mykolaiv: Ilion, 2016. 396 p.
7. Claxton, Guy, Costa, A., & Kallick, Bena. Hard thinking about soft skills. *Educational Leadership*. 2016. Vol. 73, 6, 60–64.
8. Hitchcock D. Critical thinking. *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. 2018. URL: <https://plato.stanford.edu/entries/critical-thinking/>.
9. OECD. Future of Education and Skills 2030 Concept: The OECD PISA global competence framework. URL: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/skills/Skills_for_2030_concept_note.pdf.
10. The definition of soft skills. URL: <http://www.dictionary.com/browse/soft-skills>.



УДК 338.43

<https://orcid.org/0000-0003-3966-7171>

КОНЦЕПЦИЯ ТРЕХУРОВНЕВОГО ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ

Булдык Георгий

доктор пед. наук, профессор

БГАС, г. Минск,

e-mail: bugemi@mail.ru

orcid id: 0000-0003-3966-7171

Abstract. The article discusses a three-level model of methodological analysis in the formation of methodological competencies, including scientific, educational and methodological levels. The didactic principles of each methodological level when studying the discipline “Mathematical Modeling” are revealed.

Keywords: mathematical modeling, methodological competencies, principles of cognition, person-centered approach.

Формирование профессиональной культуры будущего инженера происходит при изучении социально-гуманитарных, физико-математических и инженерно-технических дисциплин. При этом каждая из дисциплин становится основанием для становления профессионального развития студента, его способности к изобретательской, конструкторской и проектной деятельности. В процессе изучения дисциплин формируется система инженерно-технических знаний, форм деятельности и методов организации инженерного труда, что составляет в совокупности профессиональную подготовку, при которой развиваются компетенции и компетентность. Важным аспектом образования выступает методологическая компетентность студента, которая является составляющим компонентом профессиональной компетентности. Каждый компонент методологической компетентности – приобретенные знания, сформированные на базе этих знаний умения, навыки, опыт деятельности, творческий потенциал личности – составляющие компоненты профессиональной компетентности.

Остановимся на раскрытии формирования методологических компетенций при изучении дисциплины «Математическое моделирование».

При формировании методологических компетенций как основы профессиональных компетенций во время изучения математического моделирования применяется концепция трехуровневой модели методологического анализа, которая включает научный, учебный и методический уровни.

Научный уровень опирается на три основные принципы познания - детерминизма, соответствия и дополнительности и содержит теорию когнитивного и креативного развития студентов, основанных на системном и генетическом подходе. В контексте этих принципов, все формируемые методологические компетентности рассматриваются как элементы целостной системы личностных качеств студента. Развитие личностных качеств студентов определяется целевой детерминацией: осмысление целей образования, приобретение веры в свои потенциальные возможности, реализацией конкретных индивидуальных способностей. Опыт проявления компетенций (поведенческий аспект) напрямую зависит от развития личностных способностей, которые и определяют мотивационный, эмоционально-волевой и ценностный аспект компетентностей. Для формирования и развития методологической компетентности при изучении математического моделирования наиболее перспективным дидактическим подходом, является подход, основанный на психологической теории развития мышления, на генетической психологии. Генетический подход состоит в том, что изучение математического моделирования опирается на естественные пути его развития, становления и



применения математических моделей для решения практических задач. На начальном этапе при построении математической модели технической задачи проводится её качественный анализ, вскрываются и обосновываются объективные причинно-следственные связи, определяются переменные величины, описывающие эти связи, формируется статистическая совокупность данных, отображающих свойства исследуемой технической задачи. На втором этапе выбирается тип модели. Затем производится статистическая оценка неизвестных параметров модели и оценивается её качество. Выполняемые действия при построении математической модели способствуют развитию у студентов мышления, памяти и воображения. Тем самым происходит становление методологических компетенций в образовательном процессе в зависимости от формирования личностных знаний, умений, навыков и опыта деятельности.

Методологической основой второго уровня является личностно-ориентированный подход при асинхронном обучении, определяющий заранее спрогнозированные с возможной степенью точности результаты образования, причем результаты прогнозируются операционально в соответствии с развитием студента и допускают проверку их достижения. Например, процесс построения математической модели прикладной задачи характеризует уровень развития личностных качеств студента, определяет конечную цель и допускает проверку на каждом этапе построения модели. Источником целей могут быть ситуации образовательной напряженности или возникающие проблемы, выявленные противоречия, возникающие как следствия рефлексивного осознания возникающих ситуаций. Сформулированные цели необходимы для проектирования образовательных действий студентов. Результаты образования связаны с внешним социальным заказом, образовательными стандартами, со спецификой внутренних условий обучения - уровнем развития студентов, мотивами их учения, особенностями изучаемых тем, имеющимися средствами обучения, педагогическими воззрениями преподавателя. Асинхронность обучения, применяемая при изучении математического моделирования - это процессная система совместной деятельности студентов и преподавателей по проектированию, планированию, организации, анализу и коррекции образовательного процесса с целью достижения конкретного результата.

Личностный подход, при котором раскрываются механизмы личностных новообразований в педагогическом процессе, также является методологической основой компетентностного подхода. Применяя активные формы и методы обучения при личностном подходе, происходит включение студента в образовательный процесс, и создаются условия для саморазвития. При этом раскрываются личностные функции студентов. Решающим условием саморазвития студентов является приобретение новых знаний, так как при выборе типа математической модели необходимо изучить методическую и научную литературу. Следовательно, развиваются такие профессионально-личностные качества, как самоконтроль и самооценка процесса познания, креативность, ответственность в выборе качественного типа модели. Существенную роль в развитии методологической компетентности студентов играет уровень методических знаний, способы умственных и практических знаний. Важным являются мотивационные установки и аксиологические ценности, способствующие развитию профессионально значимых личностных качеств студентов, овладению знаниями и умениями.

В процессе решения учебно-профессиональной задачи выделяются четыре основных этапа: формулировка производственной задачи, построение математической модели, проведение внутримодельного решения, проверка решения. Каждый этап имеет проблемный характер, поскольку требует применения новых знаний, т.е. на каждом этапе для студента содержится определенная теоретическая и практическая трудность, требующая исследовательской активности, приводящей к решению. Значимость проблемного обучения проявляется в связи с формированием знаний, развитием активности, самостоятельности, креативности. Проблемное обучение стимулирует познавательный процесс и повышает общую активность студентов. Оно формирует познавательную направленность личности,



способствует выработке психологической установки на преодоление познавательных трудностей. Проблемное обучение формирует инновационную образовательную среду, информационного и процессуального состава действий, в результате чего формируются и проявляются методологические компетенции.

Системообразующим элементом третьего методического уровня формирования методологических компетенций в предложенной модели, с нашей точки зрения, выступает соотношение компетенции и компетентности преподавателя, **которые определяются:**

- совокупностью знаний в области преподаваемого предмета, уровнем ориентации в современных исследованиях по нему;

- владением методиками преподавания, умение выбирать или разрабатывать необходимую для конкретного образовательного процесса технологию и методику.

Следовательно, методический уровень формирования методологических компетенций при преподавании математического моделирования – это интегративное свойство преподавателя, определяющее его готовность и способность решать методические задачи при построении математических моделей учебно-профессиональных задач, реализующих цели развития и воспитания студентов. Методический уровень позволяет преподавателю оказывать необходимую помощь студентам при анализе учебно-профессиональной задачи, разграничивать информацию по ее важности для построения моделей, формировать и обосновывать собственное мнение, т. е. реализовывать метод активного проблемно-ситуационного анализа при построении математических моделей. Методологическая компетентность преподавателя является основной при определении педагогической деятельности, поскольку главной целью реализации компетентностного подхода является обеспечение эффективности и качества образования. Основу компетентности преподавателя составляют уровни его развития: когнитивный, операционально-технологический и личностно-ценностный, которые способствуют целенаправленным методам работы и стратегии обучения в зависимости от учебно-производственной задачи. При построении математической модели учебно-производственной задачи отбирается необходимый теоретический материал предмета, имеющий сопряженный характер научно-теоретического знания, используется технология проблемно-модульного обучения, оптимизируется внутримодельное решение, проверяется качество модели. Тем самым развивается методологическая компетентность будущего инженера, формируются ключевые компетенции, позволяющие выпускникам уверенно действовать в различных жизненных ситуациях, быть готовыми к продолжению образования на протяжении всей жизни.

Таким образом, развитие методологической компетентности при изучении математического моделирования активизирует формирование личности на основе самостоятельного приобретения новых знаний, умений, навыков и опыта деятельности. Являясь интегративной профессионально-личностной характеристикой студентов, методологическая компетентность проявляется в деятельности и опирается на мотивационный, аксиологический, рефлексивный и личностный компоненты.

Библиография:

1. Зеер, Э.Ф. Методологические основы транспрофессионализма субъектов техномической деятельности. /Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк, Д.В. Бердникова, Г.И. Борисов// Педагогическое образование в России. 2018. №11. с. 38 – 47.
2. Хушнаев, А.А. Формирование компетенций будущих инженеров в процессе обучения в вузе/А.А. Хушнаев, Ф.М. Рахматова, С.Г. Бекмуродов//Весник науки и образования. 2020. №2(80). с. 76 – 78.
3. Георге, И.В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы: монография / И.В. Георге. Тюмень: ТИУ, 2016. 143 с.



УДК 37.016:53:311.218

<https://orcid.org/0000-0003-0015-9057>

ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ГРАФИЧЕСКИХ ЗАДАЧ ПО ФИЗИКЕ

Дудогло Татьяна

доктор экономических наук,

Конференциар-университар,

КГУ, Комрат, РМ

e-mail: dudoglo_tatiana@mail.ru

orcid id: 0000-0003-0015-9057

Abstract. the article substantiates the need to increase attention to the graphical method when solving problems in physics, reveals the definition of the graphical method for solving physical problems, and also outlines the peculiarities of its use. The type of problems for which it is necessary to use a graphical method has been identified. The article also presents the most general procedure for solving physical problems using the graphical method, and also provides a set of methodological recommendations for successful use of the graphical method of solving problems.

Key words: graphical problems, teaching physics, graphical method of solving problems, requirement of physical problems, types of problems.

С современными вызовами отечественного образования, педагогам приходится сталкиваться с задачей переосмысления своей педагогической деятельности и пересмотром методов и подходов обучения. В отечественных учебниках по физике, представленный учебный материал позволяет изучить предмет на достаточном уровне. Данные материалы предлагают подробное объяснение физических явлений, что позволяет эффективно усвоить физические законы и развить навыки решения задач. Однако, стоит отметить, что они скупо освещают графическое представление физических процессов.

Физика – это наука, глубоко изучающая все явления и процессы в неживой природе, как на качественном, так и на количественном уровне. Она предоставляет нам возможность понять закономерности и взаимосвязи между физическими величинами, их характеристиками и взаимодействиями. Решение задач по физике играет важную роль в процессе обучения и уделяется большое внимание на уроках этой науки.

Решение физических задач является неотъемлемой составляющей процесса усвоения курса физики и закрепления практических знаний. Кроме того, оно способствует развитию аналитических навыков, умения анализировать различные явления и выбирать оптимальные методы решения неизвестных задач. Важное значение имеют также графические задачи, которые развивают множество мыслительных операций – анализ, синтез, абстрагирование, обобщение и конкретизацию.

Для этого широко используем графический метод исследований. Графический метод настолько прочно вошел в арсенал средств научного обобщения и методике научных исследований, что современную науку невозможно представить себе без его применения. Особенно велика роль этого метода в статистических исследованиях, где изучаются сложные взаимосвязи, тенденции, закономерности социально - экономических явлений и процессов в динамике и пространстве [2, с. 3].

Графическое представление физических законов является одним из наиболее важных инструментов в научных и технических исследованиях. С помощью графиков и других графических форм представления мы можем наглядно представить сложные научные данные и оценить их характеристики, а также делать выводы и прогнозы. Однако, несмотря на все преимущества графических форм представления, работа с ними может быть трудоемкой и сложной. Не всегда понятно, какую графическую форму выбрать для конкретного типа



данных и как ее правильно оформить. При этом, правильно оформленная графическая форма может существенно облегчить работу и повысить качество исследований.

Существуют различные виды физических задач, и их можно классифицировать на основе способа решения. Некоторые из таких задач включают количественные, качественные или вопросы, экспериментальные и графические задачи. При решении физических задач на любом уровне крайне важно определить наиболее подходящий метод или методы и затем перейти к их практическому применению. Обсуждение метода зачастую играет не менее важную роль, чем само решение задачи, поскольку позволяет обмениваться методиками и соприкасаться с разными точками зрения, что является целью обучения.

Различные методы решения физических задач были рассмотрены и описаны во множестве задач, которые можно систематизировать и классифицировать по сложности, содержанию и методам решения. Педагогическая значимость такой систематизации задач по физике заключается в возможности грамотного подбора задач на основе дидактических материалов и требований Национального куррикулума по физике.

Для того чтобы научить учащихся решать задачи, необходимо предварительно понять структуру мыслительного процесса каждого отдельного ученика в соответствии с содержанием задачи и оценить подготовленность всего класса в целом.

Графические задачи – это задачи, в которых ответ на поставленный вопрос не может быть получен без использования графика. В одних случаях по данным, полученным из графика, находят ответ на вопрос задачи. В других случаях, наоборот, определенные зависимости между физическими величинами выражают графически.

Графический способ решения некоторых физических задач целесообразен в педагогическом отношении потому, что при этом учащийся приобретает навыки работы с линейкой и лекалом, умение выбирать нужную сетку и масштаб (что имеет место и при графических упражнениях), наносить на координатную сетку результаты отдельных вычислений, оценить примерно степень погрешности полученного результата и т. п. При широком использовании графического метода в курсе физики результаты не замедлят сказаться. График становится важным средством, при помощи которого наглядно, в конкретной форме, учащиеся могут представить себе или поставленную физическую задачу, или ее решение, или же, наконец, и то и другое.

Большинство руководств по методике физики посвящено разработке методики и техники школьного физического эксперимента, поскольку основным методом в физической науке и школьной физике является экспериментальный метод. Однако, наряду с этим использованием других методов и приемов изложения, в частности, графического метода, является также необходимым условием для осмысленного усвоения учащимися основ физики.

При решении графических задач с обучающимися большая часть учащихся справлялась неплохо с данными задачами, но трудности возникали из-за следующих причин:

1. Снижения математической грамотности учащихся (не сформированы умения переносить знания из области математики в область физики). Для того чтобы облегчить учащимся процесс решения подобных задач, стоит иметь в классах справочные материалы или таблицы, позволяющие вспомнить как записываются уравнения различных функций, как выглядят те или иные графики функций.

2. Учащиеся привыкли, что в математике ось абсцисс и ось ординат подписываются как x и y , а в физике – физическими величинами, и это их путает.

3. Ряд учащихся не знают, с чего начать решение задачи, поэтому им дается примерный алгоритм решения графических задач.

4. Не знание физики, а именно материала, который необходим для решения задач по определенной теме. Для освоения соответствующего учебного материала, необходимо заинтересовать их в его изучении для понимания физики.

5. Не все данные были прочитаны из графика и выделены. Следует развивать внимательность, чаще давать задачи, решаемые графическим способом.



Графический метод решения физических задач является одним из «инструментов» для успешного решения задач. Данный метод основан на использовании графиков зависимости физических величин для анализа описанной в задаче физической ситуации, а также для выполнения ее требований.

Можно выделить четыре типа задач, решение которых основано на использовании графического метода: 1) задачи, в условии которых значение одной из физических величин задано в графической форме; 2) задачи, основным требованием которых является построение графика зависимости физических величины; 3) задачи, все условие которых задано в графической форме, а сам график отражает некоторый физический процесс; 4) задачи, для решения которых необходимо построить график зависимости физических величин, отражающий описанный в условии задачи физический процесс.

Для успешного владения графическим методом решения задач необходимо особое внимание уделять формированию умений экстраполировать математические знания на область физики, а также графическому представлению учебного материала по физике.

Для достижения указанных задач разработан комплекс методических рекомендаций.

1. На этапе анализа формулы, полученной при изучении новой темы, необходимо обратить внимание учащихся на характер зависимости входящих в нее физических величин. Учащимся можно предложить выразить одни физические величины через другие и определить для каждого случая вид функциональной зависимости. На данном этапе можно напомнить различные виды функций, а также установить соответствие между математической записью функциональной зависимости и формулой по физике.

2. Необходимо выполнить графическое представление изученной закономерности в различных системах координат. На данном этапе можно напомнить правила построения графиков, а также вид графиков для различных функций.

3. Используя полученные графики, необходимо исследовать характер зависимости физических величин от различных параметров. Например, изучить, как будет изменяться график функции $x(t)$ для равноускоренного движения при различных значениях начальной координаты, начальной скорости движения, ускорения движения. На данном этапе можно организовать исследовательскую работу учащихся с использованием математических программ для построения графиков.

Пользуясь графиками, можно легко контролировать и улучшать свои наблюдения и измерения, например тогда, когда экспериментальные данные не ложатся на заданной кривой. Если ход физического процесса, наблюдаемого в лабораторной работе, неизвестен, то график дает представление о нем и возможность выяснить, какая существует зависимость между физическими величинами. Экспериментальные задачи на газовые законы решают с использованием цилиндра переменного объема и датчика давления.

К сожалению, большинство учащихся обладает недостаточными навыками в построении и анализе графиков. Особые трудности возникают при решении задач, которые требуют построения графика одной величины (например, перемещения), при наличии графика другой величины (например, ускорения). Поэтому есть особая необходимость в разработке методике, позволяющую эффективно усвоить данные навыки и успешно решать подобные задачи.

Изучение механики с применением координатного метода позволяет приблизить трактовку основных понятий и законов к той, которая принята в науке, освоить общий подход к изучению законов движения и повысить уровень систематизации знаний.

В формировании умения решать физические задачи важное место занимает умение решать графические задачи.

Анализ заданий, предлагаемых на региональном этапе олимпиады школьников по физике за последние годы, показал, что до трех задач в параллели может содержать график или таблицу в условии, что требует от учащихся «графической грамотности». Поэтому у учащихся необходимо формировать:



- умение работать с графическими зависимостями физических величин;
- умение строить графики зависимости физических величин по приведенным в таблице данным;
- умение получать необходимую информацию и по представленному в задаче графику для решения задачи.

Таким образом, использование графиков при решении задач по физике позволяет объяснить процесс, заменить алгебраические преобразования геометрическими построениями и их интерпретацией.

Применение графического метода в процессе преподавания физики и, в частности, использование графиков физических процессов и закономерностей может оказать весьма плодотворное влияние на улучшение знаний учащихся. Несмотря на большие методические возможности, связанные с применением этого метода, существующие учебные пособия по физике для лицейского и гимназического звена все же бедны графическими упражнениями и задачами, а в некоторых руководствах они почти отсутствуют. Подбор и составление таких упражнений и задач является трудоемкой работой для учителя.

Сегодня в условиях информатизации образования появляются новые современные инновационные технологии, открывающие новые возможности для организации эффективного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Интегрирование обычного урока с компьютером позволяет преподавателю значительно разнообразить процесс обучения, делая его более интересным и интенсивным. При этом компьютер не заменяет преподавателя, а только дополняет его.

Для исследования функций и построения графиков требуется много времени, приходится выполнять много громоздких вычислений, это не удобно, на помощь приходят компьютерные технологии. Использование компьютерной техники в решении задач значительно облегчает интеллектуальный труд учащихся.

В своей педагогической практике автор использует программу Microsoft Excel в решении графических задач на различных уроках. Такие задачи развивают интерес обучающихся к дисциплине «Физика». Данная программа может сделать урок более эффективным, попутно способствуя расширению знаний и в информатике.

Библиография:

1. Бутырский Г. А. Проблемы обучения школьников решению физических задач // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2007 № (1)16. с. 123 – 128.
2. Пармакли, Д.М. Графический метод в статистике: (Учебно-методическое пособие) / Д. М. Пармакли, Т.Д. Дудогло; Комрат. гос. ун-т, Научно-исслед. центр "Прогресс". – Комрат: Б. и., 2017 (Типogr. "Centrografic"). – 85 p.



УДК 37.016:53:311.218

<https://orcid.org/0000-0003-0015-9057>

КВЕСТ–ТЕХНОЛОГИЯ, КАК ИННОВАЦИОННАЯ ФОРМА МОТИВАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА УРОКАХ ФИЗИКИ

Дудогло Татьяна

доктор экономических наук

Конференциар-университар

КГУ, Комрат, РМ

e-mail: dudoglo_tatiana@mail.ru

orcid id: 0000-0003-0015-9057

Annotation. In recent years, serious changes have taken place in the education system: a personality-oriented and activity-based approach has replaced traditional lessons, but students have also changed. In the value system they have formed, high-quality natural and mathematical education does not always stand in the first positions. This article examines the student's self-development when using quest game technology in physics lessons, also examines the basics of using quest technology in the process of teaching physics at school, and shows the effectiveness of this technique.

Keywords: quest game technology, self-development, motivation, self-organization of the system.

В современных условиях жизни общество переосмысливает свои взгляды и создает новое мировоззрение, которое ставит человека в центре. Человек уже не рассматривается как отдельное существо, а воспринимается как органическая часть окружающего мира. Межпредметные связи играют важную роль в формировании целостного представления у детей об окружающем мире. Благодаря этим связям полученные знания становятся более значимыми и применяются на практике, что способствует развитию и повышению интереса к обучению. Это достигается через комплексное изучение школьных дисциплин и осознание связей между ними.

Современная система образования сталкивается с задачей подготовки подрастающего поколения к самостоятельному принятию решений, ответственному поведению и успешной адаптации к жизни и профессиональной деятельности в информационном обществе. При этом важно эффективно использовать возможности информационной среды и защищать от негативных воздействий.

Одним из способов стимулирования интереса к естественным наукам являются инновации в области организации учебно-воспитательного процесса школьников с использованием различных современных технологий обучения. Нестандартные подходы к организации естественно-научных занятий, учитывающие интересы школьников разных возрастов, основанные на самостоятельной исследовательской деятельности, стимулируют формирование познавательного интереса к предмету физика [2].

Одной из ключевых задач методики преподавания физики всегда оставалось решение проблемы с низкой мотивацией учащихся к изучению этого достаточно сложного, но при этом интересного предмета. В шестом классе главным мотивационным фактором является любопытство, вызванное знакомством с новым предметом. Принцип построения учебного материала по физике опирается на бытовые навыки детей и знания, полученные на уроках окружающего мира в начальной школе. Однако с увеличением научной составляющей предмета, данная мотивация ослабевает. В процессе социализации подростков формируются разные интересы и комплексы, которые могут оказывать серьезное влияние на мотивацию к изучению физики и обучению в целом. Быстро развивающаяся индустрия развлечений также заполнила жизнь детей яркими и увлекательными компьютерными играми.



Использование квест-технологий, повышает познавательный и исследовательский характер деятельности учащихся, активизирует коммуникативную сферу обучающихся как между сверстниками, так и между участниками разных классов.

Учащиеся, погружаясь в фантастические приключения, стремятся перенести виртуальные достижения в реальную жизнь. Это вызывает еще большую слабость мотивации к учебе. Поэтому педагогам необходимо найти способ показать ученикам, что изучение реального мира на уроках физики может быть таким же интересным и увлекательным, как виртуальный мир. Для этого в образовательный процесс нужно внедрять те же визуальные, звуковые, кинестетические, физические и другие формы воздействия, которые используются в компьютерных играх.

В деятельности учителей встречаются множество методы и средств реализации межпредметных связей, такие как решение межпредметных задач, проведение межпредметных экскурсий, олимпиад, интегрированных и межпредметных уроков, межпредметные вечера, дискуссии, игры, опыты.

Квест является одной из технологий, включающей в себя различные формы воздействия, описанные выше. Внеурочная деятельность, основанная на квесте, направлена на создание условий для приобретения обучающимися необходимого социального опыта и формирования ценностей, принятых в обществе. Она строится с учетом индивидуальных особенностей и потребностей учащихся и может быть организована в различных формах, предусмотренных законодательством, по направлениям развития личности, таким как духовно-нравственное, спортивно-оздоровительное, социальное, общеинтеллектуальное и общекультурное.

Современные школьники имеют измененные интересы, поэтому методы и средства реализации межпредметных связей также должны меняться. Опыт показывает, что одним из наиболее востребованных во внеурочной деятельности по физике является квест. Примерами целей подобных занятий могут быть углубленное изучение физических процессов или явлений, интеграция физических знаний в другие предметы или образовательные области, поиск путей решения конкретных задач, знакомство с методами научного познания мира. Особое внимание следует уделить деятельности учителя по созданию и проведению квестов с целью реализации межпредметных связей в процессе обучения физике.

Обратим свое внимание на части, из которых состоит квест, ведь учитель будет организовывать свою деятельность по созданию квеста, основываясь на следующей его структуре: введение, задание, выполнение, оценивание и заключение.

На первом этапе – введении – учитель должен определить цель проведения квеста. При этом нужно учитывать несколько параметров:

1. Расширение и углубление знаний и умений по курсу физики.
2. Использование информации о новых открытиях.
3. Использование практически-ориентированных задач.
4. Учет индивидуальных образовательных потребностей и способностей.

Исходя из этого, определится формулировка темы и проблемы. Выбор темы должен соответствовать нескольким критериям:

1. Углубление или приобретение новых знаний и умений по нескольким предметам.
2. Соответствие требованиям национального куррикулума.
3. Интересность и полезность темы для учащихся.

Следующим этапом является подбор и формулировка заданий. При выборе и подготовке заданий важно учитывать особенности межпредметного квеста:

1. Разнообразие форм заданий.
2. Творческий и исполнительный характер задач.
3. Направленность на достижение современных образовательных результатов.
4. Наличие межпредметных связей.

Еще одним этапом является оценивание. Необходимо подобрать критерии и параметры оценивания квеста, которые будут зависеть от типов заданий.



Последний пункт подготовки квеста – заключение. На данном этапе учитель должен собрать и проанализировать полученные результаты, а также подготовить итоговое мероприятие, на котором учащиеся поделятся своими впечатлениями и советами для улучшения последующих работ.

Среди нестандартных мероприятий, которые были проведены, - образовательный квест под названием «Поймай невидимку». В рамках этого квеста учащиеся изучили «невидимые» электрические и магнитные поля, а также давление «невидимого» воздуха. Методика изучения этих физических объектов позволила учащимся понять, как можно обнаружить их существование при помощи специальных приборов или воздействия на другие объекты. Командам, участвующим в игре, было предложено найти как можно больше проявлений и свойств этих физических объектов, используя при этом специальное оборудование. Победителем стала команда, предложившая наибольшее количество экспериментов и опытов по обнаружению «невидимки».

Рассмотрим сюжетную линию, связанную с доказательством существования атмосферного давления. Учащиеся разгадывают ребус со словом «Воздух» и получают доступ к приборам и материалам, а также задание - доказать существование атмосферного давления. Для этого им предлагается провести опыт с помощью воды и стакана. Учащиеся должны наполнить стакан водой, затем накрыть его куском картона и перевернуть вверх дном. При этом картона держится вверх, не пропуская воду из стакана. Это происходит из-за атмосферного давления, которое действует на картошку и не позволяет воде вытечь. Для демонстрации эффекта атмосферного давления можно также использовать шприц: учащимся предлагается заполнить его водой и попытаться вытолкнуть воду из него, не открывая клапана. Они увидят, что вода не вытекает, так как внешнее атмосферное давление не позволяет это сделать. Таким образом, учащиеся практически убеждаются в существовании атмосферного давления, осознают его влияние на окружающий мир и учатся проводить простые эксперименты для его демонстрации.

Глобальная информатизация общества является одной из ключевых тенденций цивилизации XXI века. Учащиеся уже свободно владеют современными информационными технологиями. Однако, учебный процесс все еще требует развития исследовательского подхода к получению знаний и коммуникативных навыков.

На основе личного опыта использования квест-технологии на уроках физики и во внеурочное время, можно утверждать, что она не только повышает интерес и исследовательский характер учащихся, но и активизирует их коммуникативную сферу через совместную работу и обмен мнениями.

Проведение квестов также позволяет развить навыки коммуникации и сотрудничества учащихся, а также расширить их эмоциональный настрой. Все это способствует более качественному обучению и развитию ученика.

Технология квест-игры включает в себя множество активных методов обучения и разнообразие действий, что облегчает усвоение материала и развивает самоорганизацию и результативность. Она также предоставляет возможность проведения междисциплинарных исследований с сохранением целостности восприятия мира и рационального подхода.

Таким образом, образовательный квест способствует активизации учащихся, развитию их интересов, навыков и способностей, а также воспитанию ответственности и уважения к культурным ценностям. Квест позволяет учащимся самостоятельно исследовать тему, работать с информацией, совершенствовать свои знания и навыки. Кроме того, образовательный квест может быть использован для повышения мотивации учащихся, так как представляет собой интересную и увлекательную форму обучения. Таким образом, образовательный квест является эффективным инструментом в образовательном процессе.

Успешность совершенствования современной образовательной системы, направленной на развитие способностей, популяризирующих инновационные идеи, зависит от внедрения в учебный процесс новых подходов, превращающих педагогическое событие в увлекательную



деятельность, оставляющую незабываемые и яркие впечатления. Проведенные квесты по физике с учащимися различных учебных заведений гимназического и лицейского звена показали, насколько заинтересованы и открыты оказались школьники к участию в новых формах обучения, повышающих их интерес к изучению физики. Вовлечение обучающихся в оригинальные исследовательские формы деятельности и активные интеллектуальные соревнования способствует в дальнейшем их выбору будущей профессиональной деятельности, связанной с научно-исследовательским либо инженерным направлением, о котором впоследствии они не будут сожалеть.

Библиография:

1. Жебровская О.О. Международный вебинар «Живые» квесты в образовании» (современные образовательные технологии) [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://ext.spb.ru/index.php/webinars/2209-22012013-qq-q-q.html>.
2. Осяк С.А., Султанбекова С.С., Захарова Т.В., Яковлева Е.Н., Лобанова О.Б., Плеханова Е.М. Образовательный квест – современная интерактивная технология // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-2; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20247> (дата обращения: 20.01.2024).
3. Цветкова А.Т. Основные положения теории формирования мотивации и самоорганизации учащихся в учебной деятельности // Наука и школа. 2010. № 4. С. 118–123.

УДК 14.35.07

<https://orcid.org/0000-0002-9886-9761>

УЧЕТ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Ерофеева Рената

Доктор PhD

Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан

e-mail: rena85@mail.ru

orcid id: 0000-0002-9886-9761

Усина Жанар

К.пед.н., Ассоциированный профессор

Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан

e-mail: zhanar100@mail.ru

orcid id: 0000-0001-5897-8173

Кабылбек Айбек

Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан

e-mail: kaby100@mail.ru

orcid id: 0009-0006-4865-4400

Abstract. Taking into account the psychological characteristics of a person is an important aspect in the organization of physical education classes. First of all, structured questionnaires were developed to collect information about psychological personality traits and their relationship to physical activity preferences. They allowed access to various aspects of the psychological state and preferences of the participants. In addition, observation sessions were held, which recorded the behavioral characteristics of participants during physical education classes. The psychological test "Belov's Temperament Formula" was used to determine the temperament of a person. This test allows you to classify participants and identify their individual characteristics. As part of the study, a pedagogical experiment was conducted aimed at studying the relationship between personality



temperament and achievements in physical culture. Groups of people with different types of temperament were compared and their results were analyzed. The study provided valuable data on the influence of psychological personality traits on preferences and achievements in physical education. The results obtained can be used to optimize the organization of classes and take into account the individual needs of participants.

Key words: physical education, students, temperament, motivation, motor activity.

Основные положения. В последние годы все больше людей осознают не только физическую, но и психологическую составляющую здорового образа жизни. Изучение психологических особенностей личности и их учет при организации занятий физической культурой позволяет более эффективно работать с каждым индивидуумом, учитывать его потребности, способности, мотивацию и эмоциональный фон. В современном обществе множество людей сталкиваются с различными стрессовыми ситуациями, нервным напряжением и психологическими дисбалансами, которые могут негативно сказываться на физическом и эмоциональном состоянии. При этом физическая активность не только помогает справиться с психическим напряжением, но и способствует повышению самооценки, улучшению настроения и общему благополучию. Однако, чтобы добиться максимально положительных результатов, важно учитывать психологические особенности каждого человека.

Введение. Учет психологических особенностей личности при организации занятий физической культурой позволяет адаптировать физические упражнения и тренировочные программы под индивидуальные потребности и цели каждого человека. Некоторым людям может требоваться более интенсивная нагрузка для достижения желаемого результата, в то время как другим может потребоваться более плавный и постепенный подход. Некоторым людям может быть важно сочетание физической активности с элементами релаксации и медитации, чтобы снять психоэмоциональное напряжение и достичь гармонии.

Индивидуальные мотивы участия в физической активности могут быть различными: кто-то стремится к улучшению физической формы, кто-то ищет способы снять стресс, кто-то хочет повысить свою спортивную производительность. Учет психологических особенностей личности позволяет находить индивидуальные мотивационные факторы и создавать условия для их реализации, что способствует удовлетворенности и долгосрочному участию в физической активности.

Исходя из всего вышесказанного, можно заключить, что учет психологических особенностей личности при организации занятий физической культурой является актуальным и необходимым шагом для достижения максимальных результатов и обеспечения полноценного физического и эмоционального благополучия каждого человека. Это не только помогает эффективно заниматься физической активностью, но и способствует развитию личности, улучшению самооценки, повышению мотивации и созданию устойчивых поведенческих привычек.

Физическая активность не только требует от нас физической выносливости и здорового тела, но и неразрывно связана с нашими эмоциями, мыслями и мотивацией. Психологическое состояние обучающегося может оказывать прямое влияние на результаты его подготовки. Психологический аспект также влияет на процесс восстановления после занятий и на общую психоэмоциональную благополучность обучающегося. Поэтому, учет психологических особенностей личности становится фундаментальным аспектом в организации занятий физической культурой.

Целью нашего исследования является выяснение влияния учета психологических особенностей личности на эффективность занятий физической культурой.

Задачи исследования:

1. Исследование влияния психологических особенностей личности на мотивацию заниматься физической культурой. В этом исследовании можно изучить, какие



психологические факторы влияют на мотивацию людей к занятиям физической активностью, такие как самоэффективность, степень внешней мотивации и уровень самодетерминации.

2. Анализ эмоционального состояния и его влияние на спортивные достижения. В данной задаче исследования можно проанализировать, какие эмоциональные состояния, такие как тревога, волнение или эйфория, влияют на спортивные результаты и как они могут быть использованы для повышения физических достижений.

3. Исследование влияния индивидуальных особенностей личности на межличностные отношения в групповых тренировках. В этой задаче можно исследовать, как индивидуальные особенности личности, такие как уровень экстраверсии или интроверсии, влияют на взаимодействие с другими участниками групповых занятий физической культурой, и как эти отношения могут сказываться на общей эффективности тренировок.

4. Исследование воздействия психологической подготовки на физическую выносливость. В данной задаче можно исследовать эффективность различных психологических методов подготовки, таких как управление стрессом, визуализация или позитивное мышление, на повышение физической выносливости и общую производительность в физической культуре.

5. Исследование влияния образа жизни на психологическое благополучие и физическую активность. В данной задаче можно изучить взаимосвязь между образом жизни человека, такими факторами, как питание, сон, отдых и здоровье, и его психологическим благополучием и уровнем физической активности. Это исследование может помочь разработать рекомендации по созданию оптимальных условий для поддержания физической активности и психологического здоровья.

Методы и организация исследования. Для проведения исследования по теме мы применяли следующие методы и организационные приемы:

1. Анкетирование: мы разработали структурированные анкеты, которые позволили собрать информацию о психологических особенностях личностей и их взаимосвязи с предпочтениями в физической активности. Анкеты включали вопросы о мотивации, предпочитаемых видах физической активности, эмоциональных реакциях, самооценке и других соответствующих факторах. Всего 7 вопросов. Всё анкетирование проходило онлайн, что позволило быстро собрать данные студентов и обработать их.

2. Наблюдение: мы организовали сессии наблюдения, где можно было фиксировать поведенческие особенности участников при занятиях физической культурой. Наблюдение позволили получить данные о физической активности, уровне участия и эмоциональных реакциях в реальном времени.

3. Психологические тесты: мы использовали психологический тест «Формулы темперамента Белова» для определения темперамента. Затем формировали микро группы по темпераментам, исходя из этого формировали задания и планировали занятие. Тест студенты, как и анкетирование, проходил онлайн.

4. Эксперимент: мы поставили педагогический эксперимент, чтобы исследовать взаимосвязь темперамента и физических результатов. Сравнивали группы людей с различными темпераментами и анализировать их результаты после семестра. Эксперимент продолжался с 1 сентября 2023 года по 15 декабря 2023 года – один семестр. В начале эксперимента были выбраны студенты секций баскетбол и футбол, всего 320 человек, 1 и 2 курсы, в возрасте от 17 до 20 лет.

6. Статистический анализ: после сбора данных, мы провели статистический анализ, чтобы выявить зависимости и паттерны между темпераментами и спортивными результатами на занятиях физической культурой. Использовали различные статистические методы, корреляционный анализ или множественную регрессию, для обработки данных.

При организации исследования мы также учитывали этические принципы и получили согласие участников на участие в исследовании. В сентябре студенты прошли анкетирование и психологический тест на определение темперамента. Результаты на рисунке 1 и 2.

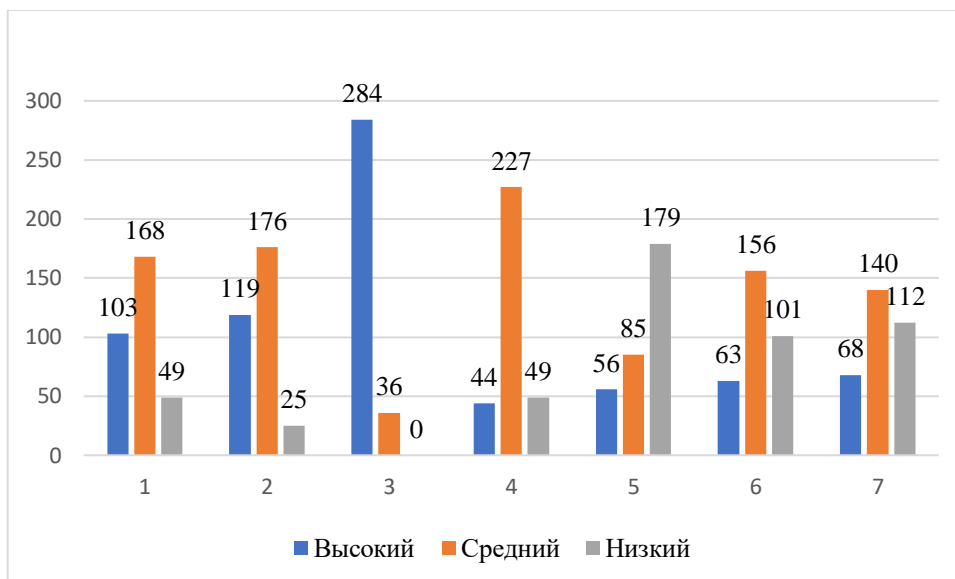


Рисунок 1. Результаты анкетирования до эксперимента

На рисунке 1 изображены вопросы:

- 1 – Мотивация занятия физической культурой;
- 2 – Предпочитаемая интенсивность физических упражнений на занятии;
- 3 – Эмоциональность на занятиях;
- 4 – Самооценка в течение занятия;
- 5 – Двигательная активность в течение недели (высокая - более 10 часов, средняя - от 4 до 9, низкая - меньше 3);
- 6 – Уровень понимания между респондентом и сокурсниками;
- 7 – Уровень понимания между респондентом и преподавателем.

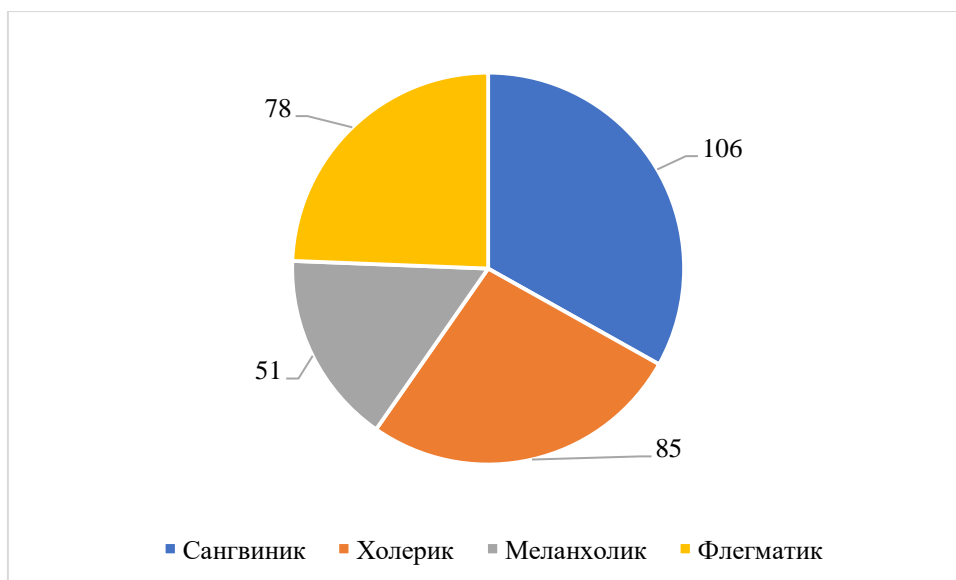


Рисунок 2. Определение темперамента до эксперимента

Результаты исследования и их обсуждение. Темперамент представляет собой уникальное сочетание психологических особенностей личности, описывающих динамическую и эмоционально-волевою стороны поведения и деятельности. Большинство ученых согласны в том, что темперамент является врожденной характеристикой, не поддающейся изменению. Поэтому особенно важно учитывать темперамент ребенка в процессе образования и воспитания.

Понимание особенностей темперамента детей позволяет более точно оценить их поведение и адаптировать методы воздействия. Если не учитывать темперамент в учебном



процессе, будет сложно раскрыть индивидуальные черты личности. Хотя в университетской среде преподаватель не может индивидуально работать со всеми обучающимися, выделение четырех типов темперамента с последующим учетом этого при распределении заданий, определении объема и времени выполнения задач, выставлении оценок и т.д. В таблице 1 представлены характеристики обучающихся с учетом их темперамента.

Таблица 1. Свойства темперамента, проявляющиеся в поведении учащихся

Ситуации проявления	Сангвиник	Холерик	Флегматик	Меланхолик
Когда нужно действовать быстро	Легко включается в работу	Действует со страстью	Действует спокойно, без лишних слов	Действует неуверенно, робко
Реакция на замечание учителя	Говорит, что больше так делать не будет, но опять делает то же самое	Возмущается, что ему делают замечания	Выслушивает и реагирует спокойно	Молчит, но обижен
Обсуждение вопросов, которые очень волнуют	Быстро, с жаром, но прислушивается к высказываниям других	Быстро, со страстью, но других не слушает	Медленно, спокойно, но уверенно	С большим волнением и сомнением
Нужно сдать контрольную, но она не закончена или есть ошибка	Легко реагирует на создавшуюся ситуацию	Торопится закончить работу, возмущается по поводу ошибки	Решает спокойно, пока учитель не подойдет к нему и не возьмет работу, про ошибки говорит мало	Сдает работу без разговоров, но выражает неуверенность, сомнения в правильности решения
Если сразу не получается выполнение трудного задания	Бросает, потом опять продолжает решать	Решает упорно и настойчиво, но часто выражает свое возмущение	Спокойно	Проявляет растерянность, неуверенность
Если спешит домой, но нужно остаться в школе	Быстро соглашается	Возмущается	Остается, не говоря ни слова	Проявляет растерянность
В незнакомой обстановке	Проявляет активность, легко и быстро ориентируется, быстро принимает решения	Проявляет активность в одном направлении, из-за этого не получает нужных сведений, быстро реагирует	Спокойно присматривается к происходящему, с решением не спешит	Робко знакомится с обстановкой, решение принимает неуверенно



Очевидно, что проведение занятий с детьми, не учитывая их темпераментные особенности, означает отсутствие индивидуального подхода в процессе обучения.

Дети с сангвиническим и холерическим темпераментом чаще проявляют экстравертные черты, в то время как дети с флегматическим и меланхолическим темпераментом предпочитают интровертные проявления. Известно, что одни и те же методы обучения могут быть эффективными для экстравертов, но не соответствовать потребностям интровертов.

Исследования в области взаимосвязи личности и методов обучения указывают на то, что определенные методы соответствуют потребностям экстравертов, в то время как другие более подходят для интровертов. Например, учитель начальных классов-экстраверт часто меняет активности учащихся в течение урока, что способствует вовлечению экстравертов в учебный процесс. В то время как учитель-интроверт меняет активности учащихся значительно реже, соответствуя предпочтениям интровертов.

С учителем-интровертом учащиеся-интроверты работают более вдумчиво и последовательно, эффективно распределяя свое время. В то время как учащиеся-экстраверты, завершив задание, часто испытывают беспокойство от безделья и могут мешать интровертам, которые предпочитают более спокойный темп работы.

Важно, чтобы учитель учитывал различия в моделях поведения экстравертов и интровертов, а также учитывал эмоциональную устойчивость или тревожность учащихся. Это поможет применять наиболее эффективные методы обучения, учитывая различные способности и типы темперамента детей и обеспечивая таким образом индивидуальный подход в обучении.

Психологические факторы играют важную роль в физической активности, поскольку психическое состояние и эмоциональное благополучие могут существенно влиять на мотивацию, выносливость, сосредоточенность и результаты занятий. Например, позитивные эмоции и хорошее настроение могут усилить чувство удовлетворения от физической активности и стимулировать обучающегося к более интенсивным усилиям. С другой стороны, негативные эмоции, стресс, тревога или депрессия могут затруднить способность поддерживать регулярные тренировки и достигать поставленных целей.

Организация занятий физической культурой также может включать использование психологических методов и техник для поддержания мотивации и улучшения психического благополучия участников занятий. Например, это могут быть методы релаксации, визуализации, позитивного самоутверждения и медитации. Такие практики помогают обучающимся более эффективно регулировать свои эмоции, повышать концентрацию и достигать лучших спортивных результатов.

В целом, психологический аспект играет ключевую роль в физической культуре и спорте. Учет психологических особенностей личности и применение соответствующих методов и техник позволяют лучше понимать и управлять своими эмоциями, мотивацией и мышлением, что в свою очередь способствует повышению эффективности физической активности и достижению высоких спортивных результатов.

Эмоциональная сфера играет важную роль в результативности занятий физической культурой. Эмоции оказывают непосредственное влияние на физическую активность и способность человека к выполнению физических упражнений. Например, положительные эмоции, такие как радость, энтузиазм или удовлетворение, могут усилить мотивацию и энергию для продолжения тренировок и достижения поставленных целей. В то время как негативные эмоции, такие как стресс, тревога или разочарование, могут препятствовать эффективному выполнению упражнений и снизить результативность тренировок.

Саморегуляция позволяет контролировать свои эмоции, волю и поведение, что способствует соблюдению регулярности и дисциплины в тренировках. Она помогает преодолевать возникающие трудности и препятствия, а также управлять своей энергией, чтобы достигать лучших результатов. Контроль над своими действиями включает в себя



умение следить за техникой выполнения упражнений, правильно распределять нагрузку, контролировать дыхание и уровень интенсивности тренировок. Эти навыки позволяют достичь оптимальной тренировочной нагрузки, уменьшить риск травм и повысить эффективность занятий.

Личностные особенности также имеют свою роль в психологических процессах, связанных с физической культурой. Каждый человек обладает своим уникальным набором личностных характеристик, которые могут влиять на его отношение к физическим упражнениям и способности к их выполнению. Например, уровень экстраверсии или интроверсии может определить предпочтения в выборе видов физической активности. Личностные особенности также могут влиять на мотивацию и настроение человека, его способность к сопротивлению стрессу и снятию эмоционального напряжения.

Связь между личностными особенностями и психологическими процессами в контексте физической культуры требует индивидуального подхода. Изучение этих связей позволяет предоставить более персонализированные программы тренировок, которые учитывают индивидуальные предпочтения, мотивы и потребности каждого человека. Это помогает создать более благоприятную и эмоционально комфортную среду для занятий физической культурой, и, в конечном итоге, повысить эффективность и результативность тренировок.

Индивидуальный подход к каждому ученику на занятиях физической культуры является важным аспектом эффективного обучения и развития физических навыков. Каждый ученик имеет свои особенности, потребности и возможности, и поэтому важно учитывать их индивидуальные потребности при планировании и проведении занятий. Первым шагом к индивидуальному подходу является проведение анализа и оценки физических способностей и текущего уровня подготовки ученика. Это может включать измерение физических параметров (например, силы, гибкости, выносливости), оценку функциональных возможностей и определение возможных ограничений и рисков. На основе полученных данных можно разработать индивидуальную программу тренировок, учитывающую потребности и цели каждого ученика. Программа может включать такие элементы, как разнообразные физические упражнения, упражнения для развития конкретных навыков или улучшения определенных физических параметров. Также могут быть предусмотрены адаптации или модификации упражнений для учеников с особыми потребностями или физическими ограничениями.

Важно также создать поддерживающую и мотивирующую атмосферу на занятиях. Это включает в себя установку реалистичных и достижимых целей для каждого обучающегося, поощрение и поддержку его прогресса, а также предоставление обратной связи по результатам тренировок. Мотивация играет важную роль в достижении успеха на занятиях физической культурой, поэтому необходимо обращать внимание на позитивное подкрепление и создание интересных и занимательных задач.

Наконец, важно постоянно оценивать и пересматривать индивидуальный подход к каждому ученику на занятиях физической культурой. Физические способности и потребности могут изменяться со временем, и поэтому необходимо учитывать эти изменения при планировании и проведении тренировок.

Индивидуальный подход к каждому ученику на занятиях физической культуры является основой для достижения оптимальных результатов и развития индивидуального потенциала каждого ученика. Он помогает создать благоприятные условия для спортивного роста, развития самодисциплины и самоуправления.

Анализ психологических особенностей учеников и их учет при организации занятий по физической культуре может существенно повысить их эффективность и результативность. Учет психологических аспектов позволяет создать комфортную и мотивирующую обстановку, адаптированную к потребностям и особенностям каждого обучающегося.

Одним из эффективных методов организации занятий является использование дифференцированного подхода. Это предполагает разделение учеников на группы с учетом их возраста, уровня физической подготовки, интересов и целей. Такой подход позволяет

применять соответствующие программы и методики обучения для каждой группы, исходя из их индивидуальных потребностей.

Также важным методом является разнообразие занятий. Одинаковые занятия могут привести к утомлению и потере интереса со стороны обучающихся. Поэтому важно предлагать различные виды физической активности, игры, соревнования и техники занятий. Особое внимание следует уделять позитивной ретроспективе и обратной связи. Поощрение и похвала за достижения учеников способствуют укреплению их мотивации и самооценки. Важно выделить каждое достижение и показать ученикам, что их усилия и прогресс ценятся. Также ценным инструментом является конструктивная критика и помощь в исправлении ошибок и улучшении навыков.

Проблема индивидуального подхода к обучению давно является предметом исследования в отечественной науке. В настоящее время эта тема особенно актуальна. Учет индивидуальных особенностей учащихся крайне важен, включая аспекты их темперамента.

Исходя из анализа литературных источников, мы сформировали группы по темпераментам, с каждой группой работали отдельные преподаватели, применяя тех методы, средства, подходы, которые приемлемы для них. В таком режиме студенты занимались 3 месяца, в конце семестра мы снова провели то же анкетирование и тест на определение темперамента (рисунок 3, 4).

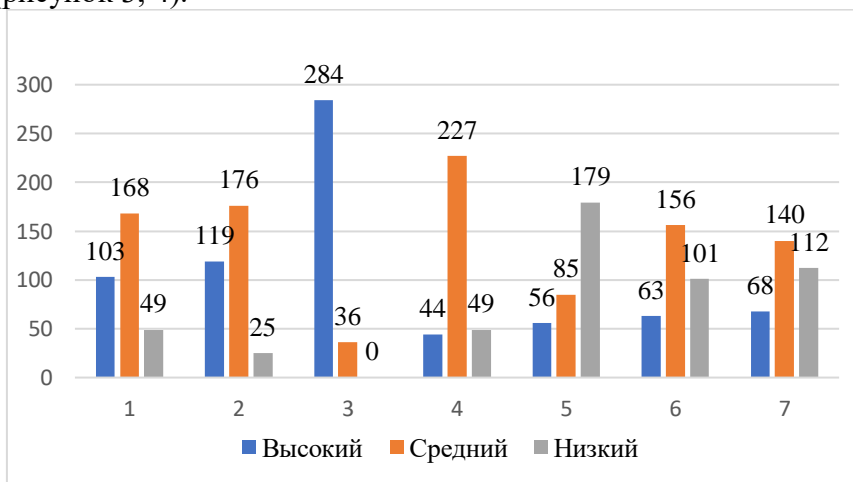


Рисунок 1. Результаты анкетирования до эксперимента

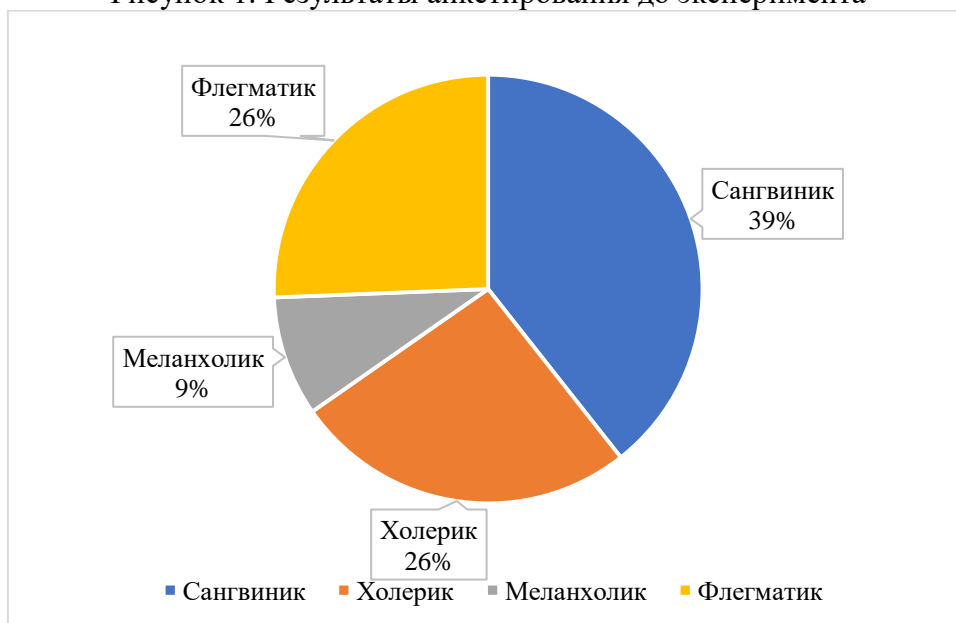


Рисунок 2. Определение темперамента до эксперимента

По рисункам 3 и 4 видно, что произошли изменения. Повысилась мотивация к занятиям



физической культурой, студенты стали желать повысить интенсивность физических упражнений на занятии, средняя эмоциональность на занятиях снизилась, повысилась самооценка в течение занятия у многих студентов, двигательная активность в течение недели также повысилась, но не сильно, уровень понимания между респондентом и сокурсниками, между респондентом и преподавателем повысились достаточно сильно.

Выводы. Психологический комфорт на занятиях имеет большое значение. Преподаватель должен создавать дружелюбную, теплую и доверительную атмосферу, где обучающиеся чувствуют себя защищенными и уважаемыми. Это помогает снять эмоциональное напряжение, позволяет ученикам свободно выражать свои мысли и чувства, а также способствует формированию командного духа и сотрудничеству.

В целом, эффективность занятий по физической культуре существенно увеличивается при учете психологических особенностей учеников. Комбинация дифференцированного подхода, разнообразия занятий, обратной связи, психологического комфорта и индивидуального подхода содействует развитию физических навыков, мотивации и улучшению результатов каждого ученика.

Библиография:

1. Hyndman Brendon. Measurement of students' playground activity levels. In contemporary school playground strategies for healthy students // Springer Singapore. – 2017. – pp. 93–106. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4738-1_9
2. Общая и спортивная психология / под ред. Г. Д. Бабушкина, В. М. Мельникова. – Омск, 2000. – 192 с.
3. Путилова Л.А. Мониторинг качества знаний студентов вуза // Современные системы оценки качества знаний о высшем профессиональном образовании: проблемы и перспективы : сб. ст. по итогам межрегион. науч.–метод. семинара. – Тюмень, 2007. – С. 63–67.
4. Родионов В.А. Применение индивидуализированных программ сопряженного физического и психического развития подростков на уроке физической культуры / В.А. Родионов // Теория и практика физической культуры. – 2003. – № 6. – С. 52.
5. Cowie Eloise, Kyra Hamilton. Key beliefs related to decisions for physical activity engagement among first-in-family students transitioning to university // Journal of community health. – 2014. Article number: 39(4): 719–26. <https://doi.org/10.1007/s10900-013-9817-3>.
6. Отаралы С.Ж., Жуманова А.С., Джамалов Д.Д., Курбанов Ш.Ш., Кондратенко С.А. Исследование отношения студентов к обязательным занятиям по физической культуре // Теория и методика физической культуры, 2020. – №2(60). – С. 109–115.

УДК 373.1

<https://orcid.org/0000-0001-6762-1686>

НАБЛЮДЕНИЕ И ИССЛЕДОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО МЕРОПРИЯТИЯ КАК СПОСОБ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Куртева Оксана

доктор, конференциар, университетар

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: oxana-curterva@mail.ru

orcid id: 0000-0001-6762-1686

Abstract. One of the aspects in the field of teaching methodology is teaching the culture of observation and research of an educational event. Peer observation followed by feedback is seen as an effective form of improving the quality of teaching. The basic principle of non-evaluative observation is that the observing teacher acts as an unbiased observer who does not grade or criticize



the teacher's work. The purpose of such observation is to obtain objective information about lesson organization, teaching methods, interaction with students, the emotional component of the participants of the educational event and the overall effectiveness of the educational process.

Keywords: education, observation, research, lesson.

Переход образовательной парадигмы от «обучения на всю жизнь» к «обучению на протяжении всей жизни» требует постановки все большего акцента на качество преподавания, качество обучения и смену дидактических подходов в ходе образовательного процесса. Одним из аспектов в области методики обучения является обучение культуре наблюдения и исследования образовательного мероприятия. В качестве образовательного мероприятия будем иметь в виду любое событие в учебно-воспитательном процессе: урок, классный час, лекция, семинар и т.п.

Постоянное развитие общества и жизненных обстоятельств ставит перед учителями задачу дальнейшего совершенствования своего преподавания. Хорошо известно, что сотрудничество между учителями улучшает обучение детей и собственные действия учителей. Наблюдение со стороны коллег с последующей обратной связью (отзывами) рассматривается как очевидная и очень эффективная форма повышения качества преподавания. Речь идет не только о совместных размышлениях и анализе уроков, но также и о том, чтобы учиться друг у друга. Здесь ключевая функция принадлежит обучению друг у друга. Только те, кто готов использовать обратную связь (отзывы) из своего окружения для целей своего собственного дальнейшего развития, могут добиться успеха в долгосрочной перспективе [2].

Наблюдение и исследование урока являются важными инструментами для развития профессиональных навыков педагогов и повышения качества образования. Систематическое наблюдение и анализ образовательного мероприятия позволяют выявить сильные и слабые стороны педагогической деятельности, а также разработать пути и методы их улучшения. Исследование урока представляет собой глубокое и всестороннее изучение учебного процесса с целью выявления его эффективности и определения возможных улучшений. Наблюдение образовательного мероприятия позволяет получить первичную информацию о взаимодействии педагога и обучающихся, а также о способах организации занятия. Вместе эти два метода образуют надежный инструмент для анализа педагогической деятельности, а также позволяют педагогам учиться друг у друга, делиться опытом и получать обратную связь, что способствует профессиональному росту и повышению качества образования в целом.

Основной принцип безоценочного наблюдения заключается в том, что наблюдающий педагог выступает в роли непредвзятого наблюдателя, который не ставит оценок или критикует работу учителя, чей уроке он наблюдает. Целью такого наблюдения является получение объективной информации об организации урока, методах преподавания, взаимодействии с учащимися, эмоциональной составляющей участников образовательного мероприятия и общей эффективности образовательного процесса.

Один из способов безоценочного наблюдения урока - это использование наблюдательной «сетки» или чеклиста, который содержит определенные аспекты урока, на которые педагог хочет обратить внимание и проанализировать. Наблюдатель фиксирует наблюдения в соответствии с этими аспектами, что позволяет получить структурированную информацию для последующего анализа. Примеры таких аспектов могут включать: методы управления классом, использование различных форм обратной связи, степень активности учащихся или использование разнообразных учебных материалов, а также невербальных средств общения, жестов и мимики, что позволяет получить гораздо больше информации, нежели учебный контекст урока.

В основе этого подхода к наблюдению за уроком и обратной связи лежит не контроль и вынесение суждений, а профессиональное развитие как посетителя, так и посещаемого. Очень важно, чтобы за после каждого посещения обеспечивалась последующая обратная



связь, такая в которой нет места осуждению и которая осуществляется в соответствии с принципами и рекомендациями, которые были взаимно согласованы заранее.

Представим некоторые рекомендации, описанные в книге Рольфа Голлоба и Вильтруды Вайдингер «Профессиональное развитие посредством посещения классов. Руководство по наблюдению для учителей» [1].

а) Предварительное обсуждение / подготовка.

Причина визита, тема / фокус наблюдения, продолжительность, время, уточнение того, что понимается под «успешным преподаванием» и т.д.

Очень многое из того, что делает наблюдение эффективным, происходит еще до того, как вы входите в класс в роли наблюдателя. Вам должна быть известна основа, на которой вы строите свое наблюдение, и вы должны четко сообщить об этом учителю, которого вы посещаете. Убедитесь, что вы знаете, что хочет узнать учитель, которого вы посещаете, и что он или она ожидает от вас. Четко объясните, что вы ожидаете увидеть в классе, за чем вы будете наблюдать и в отношении чего предоставите обратную связь. Интерпретируйте увиденное справедливо, и позаботьтесь о том, чтобы ваши комментарии поддерживали, а не обижали; придавали сил, а не лишали веры в себя.

Класс - это микрообщество, в котором может существовать культура демократии.

в) Посещение урока.

Представление наблюдателя в начале урока, объяснение причины визита, важно: наблюдатель не принимает активного участия в уроке.

Вместо того, чтобы наблюдать за тем, как учитель, к которому пришли, ведет урок, начните с мысли, что вы наблюдаете за процессом обучения. Постарайтесь сделать акцент на этом, ищите доказательства того, что все ученики в классе участвуют в занятии. Три основных вопроса определяют направление ваших наблюдений, ваших заметок и ваших отзывов:

- Вовлечены ли ученики в процесс? И если нет, то сколько потребуется времени, чтобы вернуть их к работе?

- Объясняет ли проводящий урок учитель ученикам, что они должны изучать?

- Участие в работе класса. Сделать так, чтобы ученики отвечали на вопросы, намного сложнее, чем вызвать первого поднявшего руку.

Проверьте, вызывает ли учитель, на чьем занятии присутствуют коллеги, разных учеников, и достаточно ли ждет, чтобы дать возможность большему количеству учеников поучаствовать и т. д.

с) Обратная связь и подведение итогов.

Сосредоточьтесь на размышлении об увиденном/проведенном уроке и на совместных размышлениях для переноса на будущую практику.

Объясните учителю, который проводит занятие, за чем вы будете наблюдать, и еще раз: делайте подробные записи, дайте положительный комментарий сразу после урока (ваше тело и ваше лицо также говорят), сядьте, если это возможно, вместе с учителем, который проводил занятие, в тот же день и знайте, что ваш отзыв будет одним из самых действенных средств для развития коллеги, которого вы посетили.

Таким образом, после завершения наблюдения, педагогам следует обсудить результаты и ощущения с коллегой, участвовавшим в наблюдаемом уроке. В таких обсуждениях можно обменяться впечатлениями, обратить внимание на сильные стороны урока и предложить рекомендации для его улучшения. Эта форма обратной связи не только помогает учителю, на чьем уроке проводилось наблюдение, но и развивает коллективное обучение и способствует обмену опытом между педагогами.

Безоценочное наблюдение урока имеет ряд преимуществ. Во-первых, этот метод позволяет педагогам получить объективную информацию о своей работе и уровне достижения учащихся. Во-вторых, он способствует развитию профессионального взаимодействия и сотрудничества между педагогами, что создает благоприятную обстановку для обмена опытом



и взаимного обучения. В-третьих, безоценочное наблюдение урока позволяет педагогам самим осознавать свои сильные и слабые стороны и активно работать над их улучшением.

Однако следует отметить, что безоценочное наблюдение урока имеет и свои вызовы. Один из них - это необходимость создания доверительной атмосферы между наблюдающим и наблюдаемым педагогами. Другой вызов - это время и усилия, которые требуется потратить на проведение наблюдения, анализ и обсуждение результатов. Поэтому для успешной реализации безоценочного наблюдения урока важно обеспечить поддержку и понимание руководства образовательного учреждения и создать условия для систематического применения этого метода.

Взаимодействие в различных его проявлениях формирует личностное пространство человека. Исследование урока – технология, направленная на повышение качества обучения через совместную работу учителей.

Безоценочное наблюдение урока со стороны педагога, который наблюдает урок коллеги, является эффективным методом анализа педагогической деятельности. Он позволяет учителям развивать свои профессиональные навыки, обмениваться опытом и повышать качество образования. При правильной организации и систематическом использовании данного метода можно добиться значительных улучшений в работе педагогов и успешных результатов в обучении учащихся.

Взаимное наблюдение уроков и обсуждение результатов способствуют постоянному обновлению и совершенствованию педагогической практики. Первоначально наблюдение урока коллеги может вызывать некоторую неуверенность и беспокойство у учителя, на чьем уроке проводится наблюдение. Однако, необходимо понимать, что это не оценка или критика, а возможность для развития и улучшения педагогических навыков.

Во-первых, наблюдение урока со стороны коллеги дает возможность учителю получить свежий взгляд на свою педагогическую деятельность. Коллега может заметить аспекты, которые учитель сам не заметил, или дать новые идеи и подходы к преподаванию. Это позволяет учителю расширить свой методический арсенал и обогатить учебный процесс.

Во-вторых, наблюдение и исследование урока помогают выявить сильные стороны и слабые места в педагогической практике. Коллега-наблюдатель может обратить внимание на успешные приемы, которые можно использовать и адаптировать в своей работе. Также можно обнаружить области, требующие доработки или улучшения. Это способствует развитию профессиональных навыков и повышению эффективности образовательного процесса.

В-третьих, наблюдение и анализ урока со стороны коллеги создают атмосферу взаимного доверия и поддержки в коллективе педагогов. Коллеги могут делиться опытом, способствовать профессиональному росту друг друга и создавать совместные проекты и исследования. Это позволяет создать обучающую среду, в которой каждый педагог имеет возможность развиваться и достигать лучших результатов. Кроме того, наблюдение урока со стороны коллеги способствует развитию рефлексии и самоанализа учителя. Когда преподаватель видит свою работу глазами другого человека, он получает возможность критически оценить свои сильные и слабые стороны. Это позволяет учителю осознать свои недостатки и поставить перед собой цели для дальнейшего развития [3].

Таким образом, наблюдение и исследование урока со стороны коллеги учителя являются эффективными инструментами профессионального развития и повышения качества образования. Данные методы способствуют обмену опытом, обнаружению новых идей и подходов, а также создают благоприятную среду для совместной работы и сотрудничества.

Библиография:

1. Голлоб Р., Вайдингер В. Профессиональное развитие посредством посещения классов. Руководство по наблюдению для учителей. - Цюрих: Департамент Международных проектов в сфере образования, Университет педагогического образования, 2022.



2. Голлоб Р. РЕФЛЕКТ: Культура наблюдения и обратной связи. Портфолио для лекторов. - Цюрих: Департамент Международных проектов в сфере образования, Университет педагогического образования, 2023.
3. Пит Дадли. «LESSON STUDY» как способ совершенствования практики обучения. Методическое пособие, Национальная академия образования им. И. Алтынсарина, Астана, 2014.

УДК 373.3.091.33(477)"202"

<https://orcid.org/0000-0003-0330-2920>

ФОРМУВАННЯ SOFT SKILLS У ЗДОБУВАЧІВ ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ЯК НАСКРІЗНИХ УМІНЬ КЛЮЧОВИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Мелекєсцева Наталія

кандидат філологічних наук, доцент

кафедри теорії та методик початкової освіти

Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка,

м. Кам'янець-Подільський, Україна

e-mail: melekesceva@kpnu.edu.ua

orcid id: 0000-0003-0330-2920

Abstract. The article deals with the problem of forming junior pupils' soft skills as one of the key tasks of a modern teacher of the New Ukrainian School. The purposeful development of soft skills in the educational process is the basis for the socialization of the child's personality, which involves preparing students to solve various life problems and situations. It has been found that crosscutting skills common to all the key competencies of the NUS and soft skills are considered in Ukrainian educational documents as identical concepts. It is determined that interactive and game-based learning technologies that ensure interaction between all participants in the educational process have significant potential for the formation of junior pupils' soft skills.

Key words: soft skills, crosscutting skills, key competencies, junior pupils, New Ukrainian school.

У сучасних умовах реформування освіти в Україні змінюються акценти в пошуках оновлення змісту, методів, форм виховання і навчання успішної особистості. Великий обсяг академічних знань, який здебільшого до цього часу забезпечував результативність навчання, не гарантує успішної самореалізації людини. Натомість, система цінностей, життєва стійкість, здатність володіти собою і брати на себе відповідальність, уміння спілкуватися і працювати в команді, вирішувати комплексні проблеми і долати труднощі є основою для особистого розвитку і кар'єрного зростання.

Відтак компетентнісний підхід до навчання, який є однією із провідних ідей реформи Нової української школи (НУШ), передбачає формування у здобувачів освіти ключових компетентностей і спільних для них (наскрізних) умінь, необхідних для успішної самореалізації у житті, навчанні та праці.

Наскрізні уміння, визначені нормативними освітніми документами, за своєю сутністю є «м'якими навичками», які трактують як універсальні соціальні, інтелектуальні й вольові компетенції [7, с. 9]. На противагу дефініції *soft skills* використовується термін *hard skills*, або «жорсткі навички», які визначають суто професійні навички, тобто навички та вміння з конкретного навчального предмета.



На нашу думку, soft skills – це ті вміння, навички та компетентності, необхідні людині для спілкування, взаємодії не тільки в навчальній і професійній діяльності, а й у повсякденному житті.

Проблемі формування soft skills у дітей молодшого шкільного віку в умовах Нової української школи присвячено праці Н. Білозор, Т. Васютіної, Л. Гриневич, О. Кондратюк, К. Корсікової, О. Ліннік, О. Лук'яненко, І. Полякової, І. Старагіної, В. Філінюк та інших науковців. Водночас у практиці початкової освіти система формування soft skills як наскрізних умінь перебуває в стані становлення й розроблення технологій їх формування, що й зумовлює **актуальність** обраної теми дослідження. Варто зауважити, що потреба розвитку м'яких навичок або соціально-емоційних навичок у дітей як найбільш затребуваних універсальних навичок XXI століття особливо актуалізувалася через виклики, пов'язані з війною в Україні та пандемією COVID-19.

Мета статті – схарактеризувати soft skills здобувачів початкової освіти як наскрізні вміння ключових компетентностей Нової української школи.

У перекладі з англійської "soft skills" означають «м'які навички» або «гнучкі навички». У «Словнику новітніх англізмів» подано таке їх визначення: **«Софтскіли (софт-скіли, софт скіли) – особисті якості, які дозволяють добре спілкуватися та співпрацювати з людьми (комунікабельність, вміння працювати в команді, тайм-менеджмент тощо); м'які навички»** [6, с. 229].

Поняття "soft skills" сформувалося у країнах Європейського Союзу, тому переважна більшість досліджень у цій галузі здійснена зарубіжними дослідниками. Сутність і зміст наповнення поняття "soft skills" були досліджені та визначені багатьма дослідниками (С. Бойд, Р. Болстад, К. Двек, Г. Клекстон, Б. Лукаш, Г. Пауелл, Р. Хіпкінс, М. Чамберс та ін.), організаціями (ООН, ОЄРС, ЄС) та національними урядами.

В Україні поняття "soft skills" є відносно новим та мало дослідженим. Хоча, реагуючи на запити ринку праці, різні установи пропонують програми, спрямовані на їх розвиток. ЮНЕСКО та Європейська комісія встановили мінімальний рівень розвитку додаткових умінь, необхідних кожному європейцю для того, щоб бути повноцінним членом суспільства і не бути «соціальним інвалідом», не кажучи про професійну самореалізацію [10].

Актуалізація поняття "soft skills" в освітянській спільноті України пов'язана із процесом реформування системи освіти на відміну від інших країн, де цей концепт був інтегрований з освітянської практики і потреб ринку праці й надалі науково обґрунтований та покладений в основу освітніх політик. В Україні, яка успадкувала пострадянський знанневий підхід в освіті, ідеї розвитку soft skills не змогли «вирости» із нагальних потреб учнівства, учительства та інших освітніх стейкхолдерів, а потребували спочатку докорінного реформування системи загальної середньої освіти [2, с. 43-44].

У 2016 році, коли розпочиналася реформа «Нова українська школа», вперше за всю історію української освіти на рівні політичних документів прозвучала ідея дитиноцентризму – фокусу освіти на дитині. Також тоді вперше зробили пропозицію цілісного розвитку дитини й фокус на її добробут, що передбачає і високу академічну успішність, і подальшу реалізацію в професії, і здоров'я. Поруч із цим, у моделі наскрізних компетентностей НУШ, з'явився і соціально-емоційний компонент, який передбачає розвиток soft skills здобувачів освіти.

Коли Україна у 2014 році зіткнулася з війною, стан стресу, невизначеності, виклики, що були в разі підсилені після повномасштабного вторгнення, відобразилися на освіті. На думку О. Елькіна, голови ради ГО «ЕдКемп Україна», яка є організатором і національним дослідницьким центром дослідження соціально-емоційних навичок в Україні, «розвинені соціально-емоційні навички – це передумова подолання викликів травми, стресу, відчуття невпевненості в майбутньому, які ми бачимо й у дорослих, і в дітей. Дуже важко говорити про будь-що, доки ми не врівноважимо себе» [8].

Заплановано, що Україна, як одна із 15 країн, візьме участь у першому у світі масштабному опитуванні, частині дослідження соціально-емоційних навичок, яке проводить



Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР). Ця організація також відома у освітній сфері авторитетним дослідженням PISA, що вимірює когнітивні навички читацької, математичної та природничо-наукової грамотності, до якого Україна доєдналася у 2018 році [9].

ОЕСР визначає соціально-емоційні навички, які ще називають м'якими, гнучкими або навичками XXI століття, *soft* або *life skills*, як індивідуальні здатності, риси і характеристики, які можна розвивати протягом життя та що важливі для навчальних досягнень, соціальних відносин і згуртованості, конкурентоспроможності на ринку праці, активної громадянської позиції й благополуччя людини загалом. В українському контексті соціально-емоційні навички також допомагають дітям і дорослим впоратися зі стресом та тим травматичним досвідом, що ми усі проходимо у воєнний час [3].

У процесі дослідження соціально-емоційних навичок (ДоСЕН) буде досліджено **17 м'яких навичок**, які згрупують у виміри, наприклад, широта кругозору учнівства, сумлінність, емоційна стабільність, здатність до співробітництва чи мотивація досягати цілей. Рівень сформованості цих навичок заміряють у 10-річних дітей. Також дослідження аналізуватиме середовище та контекст, у якому перебувають учні. Для цього в опитуванні візьмуть участь як учні та учениці, так і батьки, педагоги та адміністрації закладів освіти.

У світі ДоСЕН триває вже кілька років, наявні результати першого циклу дослідження (2019-2021 рр.), наразі проводять другий. Та якщо в інших країнах дослідження проводиться на рівні міст чи регіонів, то в Україні дослідження буде здійснено на національному рівні, з вибіркою закладів освіти з усіх регіонів, окрім тих, які тимчасово окуповані або знаходяться в зоні бойових дій [9].

Соціальна потреба щодо розвитку у здобувачів освіти м'яких навичок відображена в затверджених на державному рівні та схвалених суспільством законах і змінах в освітньому законодавстві, серед яких: Закон «Про освіту» (2017), Закон України «Про загальну середню освіту» (2019), Державний стандарт початкової освіти (2018), Державний стандарт базової середньої освіти (2020), Професійні стандарти за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель із початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» (2020), «Професійний стандарт керівника (директора) закладу загальної середньої освіти» (2021) тощо. Як бачимо, в новому освітньому законодавстві визначено ключові засади ефективного впровадження в систему української освіти такого типу навчання, який забезпечує розвиток у дітей та молоді необхідних сьогодні навичок та етичних орієнтирів.

Концепція Нової української школи спрямована на формування особистісно важливих ключових компетентностей і наскрізних умінь у школярів, що забезпечують успішність як в освітньому процесі та соціалізації, так і в майбутній професійній діяльності.

У Концепції НУШ визначено такі наскрізні вміння (*soft skills*): читання з розумінням; вміння висловлювати власну думку усно та письмово; критичне та системне мислення; творчість; ініціативність; здатність логічно обґрунтовувати позицію; вміння конструктивно керувати емоціями; оцінювання ризиків та прийняття рішень; розв'язування проблем; співпраця з іншими особами [4].

За європейською рамкою компетентностей, *soft skills* розподілено за трьома сферами: особистісною (саморегуляція, гнучкість, благополуччя), соціальною (емпатія, комунікація, взаємодія) та когнітивною («навчання вчитися» – «мислення зростання», критичне мислення, управління навчанням). Наскрізні вміння, визначені в українському освітньому просторі, теж структуровано за трьома сферами: до особистісної сфери належать творчість та вміння керувати емоціями; до соціальної сфери – вміння співпрацювати з іншими людьми; до когнітивної – читання з розумінням, вміння висловлювати власну думку усно та письмово,



критичне та системне мислення, обґрунтування власної позиції, уміння розв'язувати проблеми, оцінювати ризики [1, с. 29].

Одним із пріоритетних підходів до формування soft skills у початкових класах є врахування відповідних здібностей, які умовно називають «4 К»:

- 1) креативність – здатність продукувати інноваційні та корисні ідеї;
- 2) критичне мислення – здатність до розв'язання проблем за допомогою системи суджень;
- 3) комунікація – спілкування, метою якого є досягнення спільної мети;
- 4) колаборація – командна робота [5, с. 122].

На нашу думку, ефективним засобом формування soft skills у початковій школі є застосування інтерактивних технологій. Інтерактивне навчання є однією з найбільш гнучких форм залучення кожного учня до роботи, забезпечує перехід від простих до складних завдань, вчить використовувати не готові знання, а здобувати їх із власного досвіду, що веде до розвитку творчого мислення.

Сутність інтерактивного навчання полягає в тому, що в освітній процес залучаються всі учні, кожен робить індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності. Учень і вчитель стають рівноправними, рівнозначними суб'єктами освітнього процесу. Під час такого спільного пошуку здійснюється обмін думками, знаннями, способами діяльності, внаслідок чого відбувається рефлексія, оцінювання здобутих результатів. Інтерактивна діяльність, яка ґрунтується на діалогічному спілкуванні, сприяє взаєморозумінню, взаємодії, спільному розв'язанню загальних, проте важливих для кожного учасника завдань [5, с. 124].

Дієвим засобом формування soft skills в учнів початкових класів є використання ігрових технологій. Соціальна функція гри сприяє формуванню таких soft skills у молодших школярів, як критичне мислення, розвиток логічної, структурованої мови, креативних умінь. Соціальна взаємодія під час гри забезпечує розуміння психологічного стану інших людей, що є важливим для ефективного процесу формування емпатії, емоційного інтелекту у дітей.

Отже, формування soft skills у здобувачів початкової освіти є одним із ключових завдань сучасного вчителя Нової української школи. Цілеспрямований розвиток soft skills в освітньому процесі є основою соціалізації особистості дитини, що передбачає підготовку школярів до вирішення різноманітних життєвих проблем та ситуацій. З'ясовано, що наскрізні уміння, спільні для всіх ключових компетентностей НУШ, та soft skills розглядаються в українських освітніх документах як тотожні поняття. Визначено, що значний потенціал для формування soft skills у молодших школярів мають інтерактивні та ігрові технології навчання, які забезпечують взаємодію між усіма учасниками освітнього процесу.

Бібліографія:

1. Гриневич Л. М., Ліннік О. О., Старагіна І. П. Формування наскрізних умінь у молодших школярів в умовах реформи «Нова українська школа» // *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2022. № 2 (85). С. 28-34.
2. Елькін О. Б. Соціально-емоційне навчання як затребувана практика формування м'яких навичок учнівства: сучасні виклики та досвід України // *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2023. № 1(10). С. 42-56.
3. Жити у XXI столітті: які навички вкрай потрібні українському учнівству. URL: <https://life.pravda.com.ua/columns/2023/09/15/256557/> (дата звернення: 21.01.2024).
4. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи. URL: https://www.kmu.gov.ua/storage/app/media/reforms/_ukrainska-shkolacompressed.pdf (дата звернення: 21.01.2024).
5. Полякова І., Корсікова К. Soft skills: універсальні навички на уроках української мови й читання в початковій школі // *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2021. Вип. 3. С. 120-125.



6. Словник новітніх англійців / укл. Лесь Белей, Аліна Гончаренко, Марина Ківу, Ірина Олександрук. Київ : Наукова думка, 2022. 320 с.
7. Філінюк В., Білозор Н. Soft skills – готуємо учнів до успішної життєдіяльності: формування наскрізних умінь на уроках української мови та літературного читання // Учитель початкової школи. 2020. №11-12. С. 9-14.
8. Як вимірюватимуть м'які навички українських учнів та учениць восени цього року: велике інтерв'ю з організаторами дослідження. URL: <https://nus.org.ua/articles/yak-vymiryuvaymut-m-yaki-navychky-ukrayinskyh-uchniv-voseny-tsogo-roku-velyke-interv-yu-z-organizatoramy-doslidzhennya/> (дата звернення: 21.01.2024).
9. PISA – дослідження заради якості освіти. URL: [Pisa Ukraine - дослідження заради якості освіти \(testportal.gov.ua\)](https://testportal.gov.ua/pisa-ukraine-doslidzhennya-zaradi-yakosti-osviti) (дата звернення: 21.01.2024).
10. Soft skills: універсальні навички європейського рівня. URL: <https://studway.com.ua/soft-skills> (дата звернення: 21.01.2024).

УДК 373.3:51](092)

<https://orcid.org/0000-0003-2539-3050>

ВНЕСОК СВІТЛАНИ СКВОРЦОВОЇ У СФЕРУ ПОЧАТКОВОЇ МАТЕМАТИЧНОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ

Московчук Людмила

кандидат педагогічних наук,
старший викладач К-ПНУ імені Івана Огієнка,
м. Кам'янець-Подільський, Україна
e-mail: m.Lyudmyla@ukr.net
orcid id: 0000-0003-2539-3050

Abstract. The article describes the contribution of Svetlana Skvortsova in the field of primary mathematics education, considers her scientific and methodological works in the field of mathematical innovations (techniques, methods, innovative technologies).

Key words: Svitlana Skvortsova, primary mathematical education, scientific and educational-methodical works, junior schoolchild, Ukraine.

В Україні відбувається модернізація системи освіти. Нові освітні орієнтири спонукають сучасних науковців шукати нові технології розвитку методик навчання. Вищезазначені процеси торкнулися і сфери початкової математичної освіти. Загальновідомо, що початкова математична освіта є однією з найважливіших у житті особистості та суспільства.

Математична освіта – навчання для життя. Дослідження видатних вчених Європи та США доводять, що математика розвиває мислення учнів, тренує пам'ять, загартовує характер, формує навички ефективного і швидкого навчання, навички розв'язання побутових завдань, допомагає досягати успіху в гуманітарних науках та мистецтві, є основою успішної кар'єри. Регулярне розв'язання математичних завдань здобувачами освіти розвиває психологічну стійкість та приносить задоволення.

На сучасному етапі до питання оновлення змісту навчання математики в початковій школі у своїх працях долучаються вітчизняні науковці й методисти – С. Скворцова, О. Онопрієнко; Н. Листопад; В. Бевз, Д. Васильєва; Н. Будна; О. Гісь, І. Філяк; А. Заїка; О. Корчевська, М. Козак; Г. Лищенко, С. Тарнавська, К. Лищенко; С. Логачевська, Т. Логачевська, О. Комар; Л. Оляницька; О. Митник та ін.

Проте науково-педагогічну діяльність сучасних вчених у сфері математичної освіти молодших школярів розкрито у наукових публікаціях недостатньо.



Скворцова Світлана Олексіївна - доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України (з 2016 р.), завідувач кафедри математики та методики її навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського (з 2015 р.). Саме у вищезазначеному університеті С. Скворцова здобувала освіту на фізико-математичному факультеті за спеціальністю «Фізика і математика», закінчивши його з відзнакою. Світлана Скворцова є не тільки відомим науковцем, але й практиком, оскільки має досвід роботи на посаді вчителя математики в Маріїнській гімназії та ЗОШ I-III ст. м. Одеси. Такий синтез наукової та педагогічної діяльності сприяв розробці науково-методичних матеріалів для початкової школи. С. Скворцова так зауважує про свою науково-педагогічну діяльність: «Ці роки не пройшли даремно... Практична робота в школі і досвід викладання методики математики на факультеті початкового навчання надали можливість створити нову програму з математики для 1-4 класів, яка рекомендована МОН України, створити зошити з друкованою основою для 1-4 класів, методичні посібники для вчителів, підручник з методики математики для студентів, що затверджений МОН України. Розуміння необхідності змін у викладанні математики в початковій школі, а саме той факт, що багато випускників 4 класів не вміють розв'язувати задачі, й визначили напрям моїх наукових інтересів – створення методичної системи навчання молодших школярів розв'язування задач».

С. Скворцова брала участь у роботі із створення нормативних документів початкової освіти, працювала в групі з розробки Державного стандарту початкової загальної освіти, освітня галузь «Математика» (наказ МОН України та Академії педагогічних наук України від 05.02.2010 р. № 75/5). Є одним зі співавторів нової навчальної програм з математики для 1 – 4 класів (наказ МОН № 495 від 27.05 2011 року). Була включена до експертної групи Науково-методичних комісій відділення дошкільної та загальної середньої освіти Науково-методичної ради з питань освіти (наказ МОН №643 від 09.07.2009 р.). Є членом проекту «Нова українська школа» (лист МОН України № 1/9-446 від 29 серпня 2016 року) і одним із розробників Державного стандарту початкової загальної освіти (2018 рік). За наказом МОН України № 1182 від 16.08.2017 р. була включена до робочої групи із розроблення навчальних програм для Нової української школи (математична освітня галузь). Брала участь у розробці Професійного стандарту професії «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти» (наказ МОН України №1358 від 09.10.2017 року). Голова науково-методичної комісії 1 із загальної та професійної освіти сектору вищої освіти Науково-методичної ради Міністерства освіти і науки України (011 Науки про освіту; підкомісія 013 Початкова освіта) (наказ МОН України від 06 квітня 2016 р. № 375). Член секції 19 «Педагогіка, психологія, соціологія, українознавство, проблеми освіти, науки, молоді та спорту» Наукової ради МОН України (наказ МОН України №1123 від 29.10.2015 р.). Є співавтором підручника-переможця конкурсу підручників для 1-2-го класів «Математика. 1 клас» (2012, 2018 роки), «Математика. 2 клас» (2019 рік), підручника-переможця конкурсу «Математика. 4 клас» (2015 рік). У співавторстві з О. В. Онопрієнко створено видання нового покоління, що поєднує і підручник і зошит з друкованою основою – навчальні зошити «Математика» для 1 – 4-го класів. З 2019 року є членом ГЕР Національної агенції з забезпечення якості вищої освіти за напрямком 01 Педагогічні науки Була, і є у теперішній час, керівником науково-дослідної роботи кафедр математики та методики її навчання, прикладної математики та інформатики: «Теоретико-методичні основи формування компетентності майбутніх вчителів в галузі методики навчання природничо-математичних дисциплін (фізика, математика та інформатика)» (2010 – 2013 рр.), «Теоретико-методичні основи формування методичної компетентності у навчанні математики (інформатики) в системі неперервної освіти вчителя» (2014 – 2018 рр.) та «Технології формування методичної компетентності майбутніх учителів у навчанні учнів математики» (2019 – 2023 рр.). Викладає дисципліни: «Методика викладання математичної освітньої галузі» (нормативна дисципліна), «Методика навчання розв'язування сюжетних математичних задач» (дисципліна за вибором – для спеціальності 013. Початкова освіта [1].



Світлана Скворцова вважає, що чинні посібники та підручники для студентів у переважній більшості орієнтовані на теоретичний виклад навчального матеріалу, а найважливіші стратегічні орієнтири, що пов'язані з формуванням професійної компетентності, не реалізуються, тому одним із шляхів розв'язання цієї проблеми вважає створення навчальної літератури для підготовки майбутнього вчителя початкових класів на основі впровадження компетентнісно-орієнтованого підходу. Тому вчена розробила та опублікувала значну кількість наукових і навчально-методичних праць (понад 350), зокрема монографій: «Методична система навчання розв'язування сюжетних математичних задач учнів початкових класів», «Професійно-комунікативна компетентність учителя початкових класів», «Підготовка майбутніх учителів початкових класів до навчання молодших школярів розв'язувати сюжетні математичні задачі», підручника для студентів «Методика навчання математики в початковій школі: теорія і практика», навчально-методичних посібників «Методика навчання розв'язування сюжетних математичних задач у початковій школі» (в 2-х частинах), «Методика навчання математики» (в 4-х частинах), «Сюжетні задачі на процеси: 3 – 4 класи», «Сюжетні задачі, що містять сталу величину: 3 – 4 класи», «Компетентнісний підхід у навчанні математики. Початкова школа». Є автором 20 навчально-методичних посібників, 1 навчально-методичного посібника з грифом МОН України, 5 підручників з грифом МОН України, 18 навчальних посібників з грифом МОН, 2 програми з грифом МОН України, 2 авторських свідоцтва; 10 публікацій у Європейських виданнях англійською мовою, в тому числі включених до наукометричних баз SCOPUS, Web of Science, Index Copernicus та ін. [1].

Задля реформування української національної освіти одним із першочергових завдань вченої є створення навчальної літератури нового покоління. У відповідності з Концепцією «Нова українська школа» (2016 р.), з прийняттям нового Закону України «Про освіту» (2017 р.), затвердженням Державного стандарту початкової освіти (2018 р.) та Типових освітніх програм (2018 р.) С. Скворцова розробила та опублікувала навчально-методичні посібники з методики навчання математики для вчителів початкових класів закладів загальної середньої освіти за вимогами першого і другого циклу навчання Державного стандарту початкової освіти та на основі відповідних вимог типових освітніх програм: 1) Нова українська школа: методика навчання математики у 1-2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів (2019 р.); 2) Нова українська школа: методика навчання математики у 3-4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів (2020 р.) та ін. У навчально-методичних посібниках вчена розкрила методику навчання молодших школярів основних питань курсу методики навчання математики у початковій школі: методику навчання нумерації чисел та арифметичних дій із числами, методику навчання розв'язування задач, методику навчання основних величин; методику алгебраїчної та геометричної пропедевтики. Видання супроводжуються інтернет-підтримкою, яка містить методичні рекомендації щодо вивчення окремих тем, очікувані результати і орієнтовний зміст навчання, приклади завдань [6; 7]. У посібниках науковиця намагається не тільки ознайомити студентів з теоретичним матеріалом, який вивчається в початковому курсі математики, а й підготувати їх до реалізації цілісного педагогічного процесу в реальній практиці шляхом моделювання квазіпрофесійної навчально-пізнавальної діяльності майбутніх фахівців.

Також у співавторстві з О. Онопрієнко С. Скворцова видала навчально-методичні комплекти (2018-2022 рр.) з інтернет-підтримкою (підручники, робочі зошити, тематичні роботи для моніторингу навчальних досягнень, завдання для формувального оцінювання, матеріали для організації навчальних досліджень, розробки уроків) для 1-4 класів закладів загальної середньої освіти. Навчальний матеріал підручників сприяє пізнанню й розумінню учнями навколишнього світу, розвитку в учнів математичного мислення, забезпечує організацію навчання в діяльності, розкриттю зв'язків математики з іншими освітніми галузями та реальним життям. Інтернет-підтримка навчально-методичних комплектів



(interactive.ranok.com.ua) дозволяє переглядати відеоуроки, унаочнити матеріал за допомогою презентацій, урізноманітнити уроки додатковими завданнями, ознайомитись з рекомендаціями щодо виконання завдань, організувати онлайн-тестування молодших школярів [1].

У 2022-2023 рр. з метою забезпечення закладів освіти якісними навчальними виданнями науковиця розробила та опублікувала навчальні посібники з математики для 1 та 2 класу ЗЗСО (навчальні видання, що повністю замінюють підручники, у повному обсязі репрезентують у логіці пізнавальної діяльності систематизований виклад навчального предмета математики відповідно до навчальної програми та інтегрують функції підручника і робочого зошита). Навчальні посібники «Математика» С. Скворцової та О. Онопрієко схвалені для використання в освітньому процесі, їх змістове наповнення відповідає чинним нормативно-правовим актам у сфері освіти, містить оптимальний обсяг змістового наповнення відповідно до категорії користувачів, відповідає виду навчального видання. У навчальних посібниках забезпечено повністю науковість, системність, логічність, послідовність, наступність і перспективність викладу навчальної інформації. У змісті навчальних видань реалізовано ціннісний компонент, його українознавче наповнення. Методичний апарат навчальних видань доцільний і коректний відповідно до категорії дітей молодшого шкільного віку, спрямований на реалізацію різних підходів у навчанні (особистісно зорієнтованого, компетентнісного, діяльнісного тощо), на формування ключових компетентностей. Тексти навчальних посібників відповідають нормам літературної мови та вимогам до художнього оформлення навчальних видань [3; 4; 5].

Світлана Скворцова вважає, що вивчення математики в школі перестає концентруватися навколо завдання формування предметних знань і умінь. Тепер необхідно орієнтуватися на освітні результати зовсім іншого типу. На перший план виходять завдання формування інтелектуальної, дослідницької культури школярів: здатності учня самостійно мислити, самому будувати траєкторію отримання знань, пізнавати ситуацію, що вимагає застосування математики, і ефективно діяти в ній, використовуючи набуті знання в якості особистого ресурсу. Важливою метою, на її думку, є розвиток математичного мислення та інтуїції, творчих здібностей, необхідних для продовження освіти і для самостійної діяльності у застосуванні математики в майбутній професії.

Обов'язкові результати вивчення математичної освітньої галузі підпорядковані у її працях таким загальним цільовим складникам: дослідження ситуації і виокремлення проблем, які можна розв'язувати із застосуванням математичних методів; моделювання процесів і ситуацій; розроблення стратегій (планів) дій для розв'язування різноманітних задач; критичне оцінювання даних, процесу та результату розв'язання навчальних і практичних задач; застосування досвіду математичної діяльності для пізнання навколишнього світу. Саме за цими принципами дослідниця будує свої навчально-методичні комплекти.

Також у своїх дослідженнях вчена реалізує науково-методичні напрацювання інших авторів, зокрема враховує результати сучасних досліджень психофізіологічних особливостей дітей цифрового покоління, дані педагогічної і вікової психології, а також фізіології вищої нервової діяльності.

Отже, Світлана Скворцова є провідним фахівцем у галузі початкової математичної освіти України. Вчена здійснила вагомий внесок для професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до навчання математики молодших школярів. Доктор педагогічних наук створила системне, комплексне, науково-обґрунтоване навчально-методичне забезпечення уроків математики в початковій школі. Її підручники та навчальні посібники для учнів 1-4 класів відповідають віковим особливостям сучасних дітей та чинним нормативно-правовим актам МОНУ. Наукові та навчально-методичні праці вченої користуються великим попитом серед наукової, вчительської, студентської та учнівської аудиторії.



Бібліографія:

1. Електронні версії підручників з математики для 1, 2, 3, 4 кл. закладів загальної середньої освіти. Доступно: <https://imzo.gov.ua/pidruchniki/elektronni-versiyi-pidruchnikiv/>
2. Скворцова Світлана Олексіївна. *Науково-педагогічний склад кафедри. математики та методики її навчання Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*: веб-сайт. URL: <https://pdpu.edu.ua/index.php/uk/instituti-skr/instituti-skr/67-kafedra-matematiki-i-metodiki-jiji-navchannya>_(дата звернення: 26.01.2024).
3. Скворцова С. О. Математика: навчальний посібник для 1 кл. закл. загал. серед. освіти: у 3 ч. Ч. 1 / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. Харків : Вид-во «Ранок», 2022. 115 с.
4. Скворцова С. О. Математика : навчальний посібник для 1 кл. закл. загал. серед. освіти: у 3 ч. Ч. 2 / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. Харків : Вид-во «Ранок», 2022. 123 с.
5. Скворцова С. О. Математика : навчальний посібник для 1 кл. закл. загал. серед. освіти: у 3 ч. Ч. 1 / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. Харків : Вид-во «Ранок», 2022. 109 с.
6. Скворцова С. О. Нова українська школа: методика навчання математики у 1–2 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів: навч.-метод. посіб. / Світлана Скворцова, Оксана Онопрієнко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 352 с. Доступно: https://library.kpnu.edu.ua/ufd/page_lib.php
7. Скворцова С. О. Нова українська школа: методика навчання математики у 3–4 класах закладів загальної середньої освіти на засадах інтегративного і компетентнісного підходів: навч.-метод. посіб. / С. О. Скворцова, О. В. Онопрієнко. Харків : Вид-во «Ранок», 2020. 320 с. Доступно: https://library.kpnu.edu.ua/ufd/page_lib.php

УДК 373.3.016:811'43

<https://orcid.org/0000-0001-8554-6894>

РОЗВИТОК ІНШОМОВНОЇ МОВЛЕННЄВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ ТЕМАТИЧНОГО КОНТЕКСТУ

Олинець Тетяна

кандидат педагогічних наук,

старший викладач

К-ПНУ ім. І. Огієнка

м. Кам'янець-Подільський, Україна

e-mail: olynets@kpnu.edu.ua

orcid id: 0000-0001-8554-6894

Abstract. The article highlights a contextual approach that emphasizes the use of language in specific situations or contexts that may happen in real life and promotes foreign language learning through practical use. It was found out that the thematic section of the textbook is its structural macro-unit, the content of which is usually organized within one topic of communication. This actually creates the thematic context for mastering listening, speaking, reading and writing skills. One of the sections of the textbook with the thematic context, focused on the development of all types of foreign language speech activity of primary schoolchildren, is examined.

Keywords: speech competence, contextual approach, theme, English language lesson, primary school pupils.



Концепція контекстного підходу до навчання не є новою, але в умовах сьогодення набуває все більшої актуальності, оскільки сприяє створенню позитивного та доброзичливого мікроклімату, підвищує мотивацію до навчання, сприяє формуванню критичного мислення, уміння працювати в команді для досягнення спільної мети, а також дає можливість адаптувати навчальний матеріал відповідно до потреб комунікативних ситуацій.

Контекстне навчання тісно пов'язане з комунікативним підходом, який передбачає мовленнєву спрямованість навчання іноземної мови як засобу спілкування і взаємодії людей. Навчання, побудоване відповідно до комунікативного підходу, характеризується ситуативністю і функціональністю. Це означає, що на заняттях створюються ситуації, які максимально наближені до реальних умов комунікації. Окрім цього, мовний та мовленнєвий матеріал відбирається відповідно до функцій, які він виконує, і ситуацій, в яких він використовується [4].

Ефективність контекстного навчання залежить від таких педагогічних умов: а) включення у зміст навчальної дисципліни «Іноземна мова» тематичних розділів, зміст яких дозволяє формувати універсальні комунікативні компетентності; б) систематичне використання у процесі навчання іноземної мови сукупності інтерактивних методів навчання і релевантних способів організації навчальної діяльності: дискусії, аналіз конкретних ситуацій, рольові ігри, проекти; в) створення навчального розвиваючого середовища [3].

Використання тематичного матеріалу під час роботи із чотирма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, письмо, читання) не тільки сприяє розвитку асоціативності, запам'ятовування, а й формує яскравий контекст в процесі вивчення іноземних мов.

Значний внесок у теоретичний та практичний розвиток проблеми дослідження формування іншомовних мовленнєвих умінь зробили у своїх працях науковці й методисти Т. Барановська, Г. Білоус, Л. Верба, Ю. Голіцинський, І. Доценко, О. Євчук, О. Павліченко та ін.

У науковій літературі вітчизняні (Н. Дем'яненко, В. Желанова, В. Майковська, І. Марчук, Н. Мирончук, О. Шапран) та зарубіжні (Е. Байкер, Р. Бернс, П. Еріксон) науковці розглядають специфіку, зміст, форми, методи, засоби та інші аспекти, пов'язані із застосуванням технологій контекстного навчання в процесі викладання у закладах освіти загалом. Реалізацією контекстного підходу в галузі іншомовної освіти займалися О. Глотова, Т. Лазаренко, С. Осьмачко, Г. Полякова, В. Риб'як.

Метою статті є представити навчальний тематичний матеріал, контекст якого забезпечує його ефективне використання в реальних мовних ситуаціях та сприяє розвитку іншомовної мовленнєвої компетентності молодших школярів.

Відповідно до Державного стандарту метою іншомовної освіти є формування іншомовної комунікативної компетентності для безпосереднього та опосередкованого міжкультурного спілкування, що забезпечує розвиток інших ключових компетентностей та задоволення різних життєвих потреб здобувача освіти.

Отже, компетентісно орієнтоване навчання іноземних мов можна визначити як навчання, спрямоване на комплексне оволодіння учнями ключовими компетентностями, котрі забезпечують їхню підготовку до комунікації з урахуванням різних ситуацій спілкування.

Чинна програма передбачає формування в учнів кожного класу певного рівня комунікативної компетентності, яка включає такі компоненти: мовленнєвий, лінгвістичний (мовний), соціолінгвістичний.

Мовленнєва компетентність передбачає розвиток мовленнєвих умінь у чотирьох видах діяльності: аудіюванні, говорінні, читанні, письмі. Це володіння способами формування і формулювання думок за допомогою іноземної мови, а також здатність практично використовувати мову в процесі спілкування у визначених мовленнєвих ситуаціях. Метою цієї компетентності є навчити користуватися мовою, а не просто повідомляти знання про неї. При комунікативному навчанні всі вправи мають бути за характером мовленнєвими, тобто вправами у спілкуванні.



Процес навчання є двобічним, він об'єднує діяльність викладача і студентів, спрямовану на вивчення мови, і залежить не тільки від принципів, які покладено в основу навчання, методів, які забезпечують ефективність навчального процесу, а й засобів, які залучаються для організації навчання.

Підручники є основним засобом навчання у шкільній практиці навчання мов. Кожний підручник ґрунтується на засадах певної методичної концепції, а відтак основні її положення мають адекватно відобразитись у змісті діяльності як викладача, так і здобувачів освіти. Особливістю занять з іноземної мови є їх соціокультурна спрямованість та комбінаторність. У їх змісті комбінуються різноманітні види навчальної роботи з метою засвоєння мови (фонетики, лексики, граматики) і оволодіння всіма видами мовленнєвої діяльності (аудіюванням, говорінням, читанням, письмом). На комбінованому занятті комплексно реалізується мета навчання іноземної мови як засобу комунікації. Це означає, що, як правило, на кожному занятті відповідно до змісту підручника проводиться робота з формування знань (лінгвістичних, країнознавчих, соціолінгвістичних), навичок та умінь з різних видів мовленнєвої діяльності [1].

Відомо, що підручники з вивчення іноземної мови структуровані за тематичним принципом. Тематичний розділ підручника – це його структурна макроєдиниця, зміст якої зазвичай організовується у межах однієї теми спілкування [2]. Це фактично й створює тематичний контекст для оволодіння навичками аудіювання, говоріння, читання та письма.

Розгляньмо один із розділів підручника «Oxford heroes. Student's book by Oxford University Press» з тематичним контекстом «Friends», який орієнтований на розвиток всіх видів іншомовної мовленнєвої діяльності молодших школярів на засадах наступності навчання:

Unit 1. Friends

Reading

1. Sam and Kate are at the beach.

Sam Catch this ball, Kate.

Kate Wait. Who is that man?

Sam He is strange.

2. They talk to Max.

Max Where am I?

Sam You are in Britain.

Kate I am Kate and this is my friend, Sam.

Max Hello, I am Max.

3. Max is from a magic place.

Max I am the king of Crystalia.

Sam Is that in Britain?

Max No, it isn't. It is a magic place.

Kate Why are you here?

4. Max tells his story.

Max I have got an enemy. Her name is Imelda. She has got the magic crystal and now she is the Queen of of Crystalia.

Sam What is the magic crystal?

Max It is my power.

Kate We can help you.

Max Thanks. Come with me.

5. Max's submarine.

Max Here is my submarine.

Sam Wow!

Kate Come on!

1. Are the sentences true or false?

Sam and Kate are friends.



Max is from Britain.

He is a king.

Imelda is Max's friend.

The children go with Max.

2. Find words in the story to match the pictures.

(images of pictures)

Grammar

be: present simple

3. Complete the sentence. Use the affirmative or negative forms of be.

Sam and Kate _____ eleven years old.

They _____ friends.

Max _____ on the beach.

Max and Tess _____ British.

Imelda _____ a nice person. She _____ horrible.

Max _____ the King of Crystalia.

4. Complete the dialogue.

Tim Hello. _____ a new student?

Dan Yes. I _____.

Tim _____ you British?

Dan No, I _____. I am from Australia. Who _____ you?

Tim I _____ Tim and they _____ my friends Ricky and Jake. We _____ in the school football team.

Dan Great! I _____ good at football, too.

Listening

Listen to Lilly and Ben. What are their favourite sports? (audio and video record)

6. Listen again. Are these sentences true or false?

Lily and Ben are from London.

They aren't classmates.

They are in the school music club.

Lily's favourite pop star is Eminem.

Lily is in the tennis club....

Ben's best friend is Lily.

Speaking

7. Tell the class about you and your best friends.

My name is Jack. I am ten.

I am Lee. My best friends are

My friend Jake is good at

Writing

8. Complete the sentences about you.

I am at _____ school.

My best friend is _____ .

My favourite pop star is _____ .

My favourite sport is _____ .

I am good at _____ [5, с. 8-9].

Отже, контекстний підхід моделює освітнє середовище, максимально наближене до реального за формою і змістом, є ефективною основою для активізації особистісного іншомовного потенціалу молодших школярів. Ґрунтуючись на засадах взаємопов'язаного навчання, тематичний контекст сприяє розвитку не тільки іншомовної мовленнєвої компетентності, а й лінгвістичної та соціокультурної.



Бібліографія:

1. Гришкова Р. О. Сучасний підручник з іноземної мови як засіб міжкультурного спілкування. URL: <https://lib.chmnu.edu.ua/pdf/naukpraci/pedagogika/2003/28-15-27.pdf>
2. Ключковська І. М. Базові підходи до структурування змісту інтегративного підручника з іноземних мов для студентів інженерних спеціальностей. https://vlp.com.ua/files/09_36.pdf
3. Кожухар О. О. Технології контекстного навчання іноземної мови у професійному розвитку особистості майбутнього фахівця. URL: https://www.researchgate.net/publication/339034256_TEHNOLOGII_KONTEKSTNOGO_NAVCA_ANNA_INOZEMNOI_MOVI_U_PROFESIYNOMU_ROZVITKU_OSOBISTOSTI_MAJBUTNOGO_FAHIVCA
4. Лазаренко Т. В., Осьмачко С. А. Використання контекстного навчання в процесі вивчення іноземної мови у ЗВО. URL: http://pedagogy-journal.kpu.zp.ua/archive/2021/75/part_2/21.pdf
5. Benne R. R., Quintana J. Oxford heroes. Student's book. Oxford University Press. 2018. 107 p.

УДК 378.147.88

<https://orcid.org/0000-0003-3474-879X>

<https://orcid.org/0000-0003-4924-4842>

К ВОПРОСУ ОБ УСЛОВИЯХ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Ткач Любовь

доктор педагогики, лектор

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: tkachlt@mail.ru

orcid id: 0000-0003-3474-879X

Левинтий Галина

магистр педагогики, преподаватель,

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: levinti_galina@mail.ru

orcid id: 0000-0003-4924-4842

Abstract. The article substantiates the need for teachers to develop design skills, which will allow them to consciously solve pedagogical tasks to improve the educational process in primary school, develop students' creative abilities based on the formation of personal and semantic activity, and design the content of education taking into account ethnoregional characteristics. Design competence can be successfully developed on the basis of professionalization of the content and technologies of pedagogical education.

Keywords: design, curriculum, teaching, creativity, competence, project, culture

В условиях модернизации системы образования ключевой фигурой внедрения изменений является педагог. Еще К.Д. Ушинский указывал на то, что в школьном деле ничего нельзя улучшить, минуя учителя. Такие характеристики успешности профессиональной деятельности, как готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений и др. в полной мере относятся к педагогу. Е.В. Бондаревская обращала внимание на наличие «способности самостоятельно, собственными усилиями решать возникающие перед ним общественные, личные и профессиональные проблемы на основе их понимания, переживания, осмысления и поиска инновационных способов их продуктивного решения» и отмечала возрастающую роль образовательных технологий как педагогических механизмов развития



личности [1, с.16]. Овладение этими качествами возможно при наличии соответствующего пространства педагогического творчества.

Актуальность исследуемой нами проблемы состоит в том, что процесс разработки куррикулума идет сверху вниз («топ-даун») и включает следующие стадии: куррикулум, представленный учителям; куррикулум, принятый ими; куррикулум, усвоенный учащимися и оцененный куррикулум. Положительным моментом является то, что Куррикулум для начального образования является составной частью Национального Куррикулума и представляет собой регламентирующий документ и нормативный акт, предусмотренный для внедрения в образовательный процесс в начальных классах [4]. Обеспечение единой структуры учебных единиц по классам, их последовательное расположение по ходу учебного года, облегчает дидактическое проектирование [3], но не способствует проявлению творчества и освоению проектировочных умений учителя.

В тоже время проектирование рассматривается как особый вид профессиональной деятельности педагога (Дж. Дьюи, В.Х. Килпатрик, Ю.В. Громько, В.И. Слободчиков, И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская и др.) и способность проектировать элементы образовательного процесса и управлять им соотносится с содержанием формируемых у обучающихся универсальных и общепрофессиональных компетенций.

Современный педагог должен уметь проектировать и создавать ситуации и события, развивающие эмоционально-ценностную сферу ребенка (культуру переживаний и ценностные ориентации ребенка), быть способным к определению круга задач, соответствующих поставленной цели и выбирать оптимальные способы их решения, исходя из действующих правовых норм, имеющихся ресурсов и ограничений; участие в разработке основных и дополнительных образовательных программ, отдельных их компонентов. В качестве приоритетной цели педагогического образования следует выделить развитие умений и навыков самостоятельного творческого решения научных и практических задач, возникающих в процессе учебной деятельности будущего педагога начальных классов, на основе оперативного отбора необходимой информации [5].

С целью формирования у обучающихся системы научных знаний по проектированию в педагогической деятельности, усвоения научно-методических основ проектирования образовательного процесса в образовательных учреждениях, формирования навыков разработки и применения современных образовательных технологий в педагогическом процессе, осуществления осознанного выбора оптимальной стратегии обучения нами разработана учебная дисциплина «Проектирование и развитие куррикулума» для обучающихся по программе магистратуры «Теория и методология начального образования».

Содержание дисциплины учитывает современные подходы к сущности педагогического проектирования; ориентирует педагога-профессионала на особую необходимость знания механизмов проектирования и развития куррикулума в начальной школе; открывает пути для поиска наиболее эффективных условий, способствующих формированию компетенций младшего школьника. Особый акцент в лекционном курсе сделан на научно-теоретических положениях педагогического проектирования и развития куррикулума как педагогической проблемы.

Развивающая функция педагогического проектирования основывается на продуктивности воображения, которое нормирует действия по изменению того или иного объекта на основе собственного и заимствованного опыта, способности к творчеству, логичности, мотивации к развитию социальной активности, возможности получения педагогического результата в ходе предполагаемого взаимодействия и эмоционально-личностного ощущения способности к преобразованию собственной профессионально-педагогической деятельности.

Аксиологическая функция проектной культуры (О.И. Генисаретский) педагога предполагает отражение круга ценностей субъектов проекта. Для нашего исследования эти ценности сопряжены с деятельностью педагога: сотрудничество, гуманность, педагогическая



помощь и поддержка, творчество, внедрение регионального компонента в содержание образования и деятельностью детей: освоение этнокультуры, артефактов родного края, развитие творческих способностей, эмоционально-ценностного отношения к окружающему миру природы и вещей [6].

На основании изучения теоретической части курса нами было принято решение разработать куррикулум дополнительного образования для учащихся первого класса как интегрированный курс образовательных областей изобразительное искусство и технологическое воспитание с целью совершенствования умений детей, обозначенных в Куррикулуме для начального образования на основе ознакомления с особенностями и традициями родного края [5].

В ходе самостоятельной работы по изучению курса обучающиеся выполняли исследовательские задания по сбору фактологического материала, а на семинарском занятии в соответствии с Гидом по внедрению куррикулума для начального образования [2] и по аналогии с предметным куррикулумом была определена структура предстоящей деятельности: разработка куррикулума дополнительного образования в форме кружковой работы «Ustaci bekleer» (Мастер ждет). Основная идея кружка состоит в том, что талантливые люди востребованы во всех сферах социокультурного пространства и детей ждет Мастер, чтобы поделиться своим опытом с «начинающими художниками, технологами, исследователями» и помочь им в раскрытии творческих способностей.

На практических занятиях были сформулированы общая и опорные цели, разрабатывалась концепция кружка, содержание образовательной деятельности, методические рекомендации к организации и проведению занятий с указанием основной и рекомендуемой литературы.

Общая цель соответствует профилю выпускника начальной школы и состоит в «формировании инициативной и способной к саморазвитию личности, которая обладает не только системой знаний и необходимых компетенций, но и независимостью мнений и действий, открытостью к межкультурному диалогу в контексте освоенных национальных и мировых ценностей» (Кодекс об образовании Республики Молдова, Ст. 6) [3, с.13], способна к культурному самовыражению и осознанию культурных ценностей.

Содержание учебного материала проектировалось с учетом того, что занятия кружковой работой будут проходить два раза в месяц по два часа по одной теме. Занятия организуются в форме творческой мастерской с учетом индивидуальных способностей и предпочтений детей, имеющих у них опыта продуктивно-художественной деятельности.

Тематический план

Сентябрь. Тема 1 «Краски Буджака»

Модуль: Красота вокруг нас. Восприятие изобразительного искусства: цвет в окружающей среде; восприятие цвета в природе и картинах о Буджаке: иллюстрации, фотоматериалы; природный материал.

Виды обучающей деятельности. Наблюдения, беседы о красоте Буджака.

Практическая деятельность (индивидуальная и коллективная работа): сбор иллюстраций, создание фотографий, рисунков; экскурсии и сбор природного материала, оформление альбома.

Продукт: гербарий, альбом «Vucsaan gozellii» (Красота Буджака).

Октябрь. Тема 2 «Kasim yortusu» (Праздник Касым)

Модуль: Творческая переработка материала: разнообразие материалов, подлежащих вторичной переработке; перерабатываемые материалы из пластика (крышки); создание объёмных декоративных предметов (изготовление поделок из природного материала).

Виды обучающей деятельности. Беседы, наблюдение и сравнение материалов, подлежащих вторичной переработке.

Практическая деятельность (индивидуальная работа): практические упражнения в аппликации.



Продукт: гроздь винограда из природного и бросового материала.

Ноябрь. Тема 3 «Изготовление куклы Лянка»

Модуль: Аппликация и декор: материалы и инструменты, используемые для создания куклы (кукурузные рыльца, початковые листья, ткань); последовательность выполнения работ; изготовление декоративных предметов, характерных для календарных праздников; санитарно-гигиенические нормы и правила безопасности труда.

Виды обучающей деятельности. Беседы и наблюдения: выбор основы в соответствии с материалами, размером вырезанных форм; выбор материалов, инструментов и техник; анализ требований к выполнению работы.

Практическая деятельность: вырезание силуэтов, объектов (платочек, фартук); экспериментирование по объединению вырезанных фигур в композиции на различных основах (ткань, кукурузные початки и рыльца, початковые листья).

Продукт: кукла Лянка.

Декабрь. Тема 4 «Zanaat evi» (Посещение ремесленной школы)

Модуль: Художественная лепка. Традиционная лепка керамических изделий: предметы керамики, изготовленные традиционным способом; материалы и приспособления, используемые в традиционной керамике; цветовая гамма традиционной керамики (терракотовый, кирпично-коричневый и др.); методы декорирования: покрытие, наложение декоративных элементов путём наложения и склеивания жгутов, рисование.

Виды обучающей деятельности. Беседы и наблюдения: разнообразие традиционных предметов и утвари для приготовления блюд, кувшинов, тарелок.

Практическая деятельность: лепка посуды традиционным методом; декорирование рисунком выполненных работ.

Продукт: плоскостные и объёмные поделки.

Январь. Тема 5 «Гагаузский национальный костюм»

Модуль: Аппликация и декор: аппликация по мотивам народных костюмов гагаузов; материалы и инструменты для выполнения аппликаций; изготовление элементов национальной одежды (фартук, платье, daartisi, bondia).

Виды обучающей деятельности. Беседы и наблюдения: рассматривание иллюстраций, элементов костюма; разнообразие аппликаций; особенности изображения, выполненного технике аппликация.

Практическая деятельность: создание украшений и элементов национальных костюмов.

Продукт: декорирование контуров элементов национальных костюмов.

Февраль. Тема 6 «Красота и своеобразие изделий Петра Влаха»

Модуль: Овладение орнаментальным национальным искусством по мотивам росписи сусаков: декоративная лепка (лепка рельефных и объёмных декоративных изделий)

Виды обучающей деятельности. Беседа об орнаментальном искусстве.

Практическая деятельность: лепка сусаков и декорирование.

Продукт: сусак.

Март. Тема 7 «Художественное творчество Михаила Арабаджи»

Модуль: Почему нам нравится изобразительное искусство?: мастера изобразительного искусства: живописцы; восприятие цвета в природе и в художественных произведениях М. Арабаджи; пейзаж – изображение природы.

Виды обучающей деятельности: посещение картинной галереи г. Комрат; художественно-изобразительная работа с использованием красок, карандашей.

Практическая деятельность: Беседы и наблюдения: наблюдение и анализ цветовой гаммы в природе, элементов пейзажа.

Продукт: организация выставки по результатам творческой работы детей.



Апрель. Тема 8 «Секреты Ялпуга»

Модуль: Красота вокруг нас: восприятие произведений изобразительного искусства (изображение флоры, фауны).

Как можно создать художественно-изобразительную работу?: введение в композицию, декоративная композиция.

Виды обучающей деятельности. Беседы и наблюдения: анализ цветовой гаммы и содержания флоры и фауны Ялпуга.

Практическая деятельность: выполнение рисунка элементов флоры и фауны Ялпуга.

Продукт: оригами и коллаж.

Май. Тема 9 «Gagauzların yortusu Dragayka. Genger – yortusunun simvolu» (Гагаузский праздник Драгайка. Чертополох – символ праздника).

Модуль: Аппликация и декор: материалы и инструменты для выполнения аппликаций (свойства бумаги; точное вырезание деталей по шаблону; последовательность наклеивания деталей; эстетические требования; правила безопасности труда; изготовление декоративных аппликаций (способы складывания бумаги по оси, диагонали; изготовление предметов из лент, полос; изготовление панно).

Виды обучающей деятельности. Беседы и наблюдения: знакомство со свойствами бумаги (гладкая, текстурная); выбор основы для аппликации; анализ эстетических требований к аппликации.

Практическая деятельность: вырезание полос/лент по диагонали, горизонтали, вертикали, по кривой; эксперименты по объединению вырезанных фигур в композиции на разных основах (бумага, картон); выполнение декоративных аппликаций.

Продукт: декоративное панно.

В заключении следует подчеркнуть, что совершенствованию педагогической культуры учителя начальных классов в области проектирования образовательного процесса способствует их специальная подготовка в вузе к разработке и реализации куррикулума дополнительного образования, содержание которого основано на использовании материалов, отражающих особенности родного края и предполагающих выполнение практикоориентированных заданий; создание исследовательских ситуаций, решение которых требует от учащихся самостоятельного поиска информации в ходе взаимодействия с объектами окружающего мира, артефактами этнической культуры.

Библиография:

1. Бондаревская Е.В. Проблемное поле современных образовательных технологий // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – №7.
2. Гид по внедрению куррикулума для начального образования / Анжела Курачицки, Тамара Демченко, Ия Лахтина [и др.]; нац. коорд.: Анжела Кутасевич [и др.]; нац. эксперты-коорд.: Людмила Урсу [и др.]; М-во образ., культуры и исслед. Респ. Молдова. – Кишинэу: Lyceum, 2018 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 312 p.
3. Начальное образование: Национальный куррикулум / М-во образования, культуры и исследования Респ. Молдова; нац. коорд.: Анжелина Кутасевич и [д. р.]; нац. эксперты-коорд.: Людмила Урсу [и др.]. – Кишинэу: Lyceum, 2018 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 268 p.
4. Основы национального куррикулума / Cadrul de referință al curriculumului național / aut.: Vladimir Guțu, Nicolae Bucun, Adrian Ghicov [et al.]; coord.: Lilia Pogolșa, Valentin Crudu; experți intern.: Ciprian Fartușnic, Daniel Petru Funeriu; Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova. – Chișinău: Lyceum, 2017 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). – 104 p.
5. Ткач Л.Т. Гукаленко О.В. Культурологические основы трансформации содержания непрерывного педагогического образования / Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: Коллективная монография / под ред.



Л.М. Митиной; Психологический институт РАО. – Издательский дом «Бахрах-М», 2022. – 276 с. – С.48-56.

6. Ткач Л.Т. Воспитание поликультурно-ориентированного педагога средствами образования / Ценностные основы развития российского образования: теория и практика: монография / под ред. В.П. Борисенкова, М.Л. Левицкого. – Москва: МАКС Пресс, 2023. – 544 с. – С. 268-281.

УДК 371.3

<https://orcid.org/0000-0003-2257-784X>

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ С УЧАЩИМИСЯ МЕДИЦИНСКИХ ГРУПП

Чернышова Ольга

аспирант Кыргызской академии образования

г. Бишкек, Кыргызская Республика

e-mail: olga.pvl.79@mail.ru

orcid.org/0000-0003-2257-784X

Abstract. Physical education classes are important for preserving and strengthening the health of students of various medical groups. However, schoolchildren are not divided into three medical groups in schools. The article discusses the problems of the state of work in physical education with students of medical groups and ways to solve it.

Keywords: physical education, preparatory medical group, special medical group, schoolchildren.

В настоящее время современные школьники получают большой поток информации. В связи с этим особенно остро встает вопрос о дифференцированном подходе в обучении. Многочисленные исследования позволяют утверждать, что учащиеся даже одного возраста обладают различным уровнем развития, разной степенью быстроты в усвоение знаний и различной работоспособностью. Это результат и следствие индивидуальных особенностей школьников, их функциональных возможностей и состояния здоровья. Даже после кратковременных острых заболеваний (грипп, острые респираторные заболевания, ангина и др.) в первые дни прихода в школу дети имеют ограниченные возможности, что выражается в высокой степени напряжения физиологических показателей, появление жалоб на усталость и снижение физической и умственной работоспособности. Было установлено, что нормализация функционального состояния у этих детей совпадает с их клиническим выздоровлением (не ранее чем 7-10 дней после болезни) [1].

Наблюдения за состоянием здоровья, работоспособностью школьников, их успеваемостью и режимом дня позволили установить тесную взаимосвязь между ними. Выявлено, что у большинства учащихся нарушается режим дня в связи с большой учебной нагрузкой, которая в свою очередь вызывает снижение двигательной активности детей и преобладание в режиме дня статических видов деятельности: это приготовление домашних заданий, занятия музыкой, иностранным языком, просмотр телепередач, игры и работа за компьютером вытесняют активный отдых. С возрастом количество детей, малобывающих на свежем воздухе, также увеличивается. Особую тревогу вызывает тот факт, что значительное большинство учащихся ежедневно просиживают у телевизоров более 2-х часов. Выявлен также большой процент недосыпающих детей по 2 и более часов в сутки. Все это ведет к снижению двигательной активности, которая является физиологической потребностью каждого учащегося. Недостаточная двигательная активность ухудшает адаптивные возможности сердечно-сосудистой и других систем организма. Урок физической культуры



лишь частично восполняет недостаток движений. Однако существующая система физического воспитания учащихся отстает от требований жизни. В ряде школ уроки проводятся не эффективно, с низкой двигательной плотностью. Отличается низкая посещаемость учащимися уроков физической культуры, особенно девушками старших классов (до 50%) [2].

Одним из основных принципов обучения и воспитания является учет особенностей каждого ученика в целях выбора наиболее эффективных методов педагогического воздействия. В практике физического воспитания важнейшими условиями успешного осуществления индивидуального подхода к учащимся является четкое разделение школьников по определенным признакам на группы, а также выявления индивидуальных особенностей каждого ученика и на этой основе определение для каждой группы и для отдельных учащихся наиболее эффективных средств, методов обучения, расчет физических нагрузок с учетом их подготовленности [3].

Согласно существующему положению все школьники в начале учебного года распределяются на три медицинские группы: основную, подготовительную и специальную с учетом состояния их здоровья, уровня физического развития и двигательной подготовленности.

К основной медицинской группе относятся учащиеся, не имеющие отклонения в состоянии здоровья, с хорошим уровнем физического развития и двигательной подготовленности (не ниже среднего). В основной медицинской группе занятия по физической культуре проводятся в полном объеме учебной программы соответственно возрасту. В зависимости от состояния здоровья, морфологических и функциональных особенностей учащихся, отнесенных в основную медицинскую группу, рекомендуются занятия определенными видами спорта.

К специальной медицинской группе относят учащихся, имеющих отклонения в состоянии здоровья постоянного или временного характера и, как результат, низкий уровень физического развития и двигательной подготовленности. В специальной медицинской группе занятия по физической культуре проводятся по специальной учебной программе. Перевод из специальной медицинской группы в подготовительную производится либо при ежегодном медицинском осмотре, либо после дополнительного медицинского обследования.

К подготовительной медицинской группе относятся учащиеся, которые имеют незначительные отклонения в состоянии здоровья или не имеют их, но с недостаточным уровнем физического развития и двигательной подготовленности (ниже среднего). В подготовительной группе занятия по физическому воспитанию проводятся в соответствии с учебной программой, но при условии более постепенного освоения комплекса двигательных навыков и умений, особенно связанных с предъявлением организму повышенных требований. С учащимися, отнесенными в подготовительную медицинскую группу, проводятся дополнительные занятия для повышения уровня физической подготовленности. Им предоставляется отсрочка для сдачи контрольных испытаний. При улучшении состояния здоровья, физического развития и повышении функциональных возможностей учащиеся после дополнительного медицинского осмотра переводятся в основную медицинскую группу. Учащимся, отнесенным в подготовительную медицинскую группу, занятия спортом не рекомендуются.

Возможности использования средств и методов физического воспитания в каждой из групп далеко не одинаковы. Если в основной медицинской группе факторами, определяющими диапазон возможностей школьников в реализации учебно-оздоровительных задач, является пол и возраст, то в подготовительной еще и уровень моторно-функциональных возможностей и состояния здоровья.

Между тем, анализ литературных источников показал, что, если вопросы организации методики двигательного режима учащихся основной и специальной медицинских групп, в настоящее время достаточно изучены и внедрены в практику, то организация физического



воспитания школьников, отнесенных к подготовительной медицинской группе, разработана еще недостаточно.

На основе наших педагогических наблюдений и бесед с преподавателями физической культуры, мы пришли к выводу, что в большинстве школ г. Павлодара и области детей даже не распределяют в подготовительную медицинскую группу. К сожалению, чаще всего их или относят к специальной медицинской группе, или они занимаются вместе с учащимися основной группы. Часто такие дети вообще освобождаются от уроков физической культуры. Между тем, именно они еще в большей степени нуждаются в индивидуальном подходе и систематических занятиях физическими упражнениями, так как у них более низкие показатели выносливости, сопротивляемость к утомлению и более низкая умственная и физическая работоспособность. Чаще всего это обусловлено тем, что мышцы у таких детей обладают низким энергетическим действием.

При определении функциональных возможностей сердечно-сосудистой системы этих учащихся обнаружена менее благоприятная реакция на нагрузку, связанную с выносливостью. Учащиеся подготовительной медицинской группы имеют низкий и ниже среднего уровни физического развития и недостаточную физическую подготовленность. Совершенно очевидно, что при проведении занятий с ними необходимо учитывать их индивидуальные особенности. Это требует некоторого изменения средств, методов, форм организации занятий при проведении уроков по физической культуре, однако во многих школах преподаватели по физической культуре не учитывают принадлежность части детей к подготовительной медицинской группе и занятия с ними проводятся, как правило, по единой методике.

В результате, дети подготовительной медицинской группы, имеющие более низкий уровень физического развития и подготовленности, при выполнении физических упражнений мало активны и нерешительны. Они стеснялись своей неловкости и стремились быть незамеченными на уроке. Это, как правило, приводило к малой двигательной активности на уроках физической культуры и во внеурочное время, что более увеличивало их статическую двигательную активность и в результате отставание от детей основной медицинской группы. Эти ученики утрачивали веру в своих силах, нередко использовали возможность, чтобы освободиться от занятий физическими упражнениями. В результате такие учащиеся из года в год все больше отстают в физическом развитии и двигательной подготовленности, бывают даже такие случаи, когда их переводят в специальную медицинскую группу.

На наш взгляд, это, в первую очередь, связано с тем, что в настоящее время еще не выявлены наиболее общие закономерности построения учебного процесса для учащихся подготовительной медицинской группы, есть только отдельные разрозненные суждения, которых для практики работы с этой медицинской группой крайне недостаточно.

Литературные и собственные исследования позволяют высказать следующие суждения:

1. При занятиях с учащимися подготовительной медицинской группы необходимо строго дозировать их нагрузку и осуществлять контроль. Она должна регулироваться путем сокращения числа повторений каждого упражнения;
2. После подскоков, прыжков с передвижением и других упражнений, требующих большого напряжения, применять более длительные паузы для отдыха;
3. Ограничить выполнение сложных технических элементов;
4. В основной части урока выделять этих учащихся в отдельную группу для учета их функциональных возможностей;
5. Чаще использовать групповую и индивидуальную формы организации учащихся;
6. Не рекомендуется заниматься бегом на длинные дистанции, лазаньем по канату, поднятием тяжестей; участием в соревнованиях, лыжных походах и д.р.;
7. Особое внимание уделять упражнениям на расслабление, т.к. такие упражнения помогают бороться с излишним напряжением;
8. Чаще использовать те средства, которые больше нравятся детям. Это позволит повысить интерес к урокам физической культуры и добиться более высокой их посещаемости;



9. Специально планировать учебный материал, который обеспечит более постепенное и последовательное прохождение учебного материала.

Таковы наиболее общие особенности физического воспитания учащихся подготовительной медицинской группы. Учет этих особенностей позволит более эффективно строить процесс физического воспитания, тем самым повысить уровень здоровья, физического развития и двигательной подготовленности учащихся подготовительной медицинской группы и успешно переходить в основную группу.

Библиография:

1. Структура заболеваемости среди детей и подростков в Республике Казахстан / Г.Т. Муханова [и др.] // Journal of Health Development, Том 1 – 2022 - № 45, - С. 36-45.
2. Ямпольская Ю.А. Физическое развитие школьников в последнее десятилетие // Гигиена и санитария. - 2000. - №1. - С. 23.
3. Теория и методика физической культуры: Учебник / Под ред. проф. Ю.Ф. Курамшина. – 2 – е изд., испр.- М.: Советский спорт, 2004. – 464с.

УДК 796.8

<https://orcid.org/0009-0006-4320-622X>

<https://orcid.org/0009-0006-7565-9602>

<https://orcid.org/0000-0003-2329-8383>

<https://orcid.org/0009-0004-7619-3619>

ЛЕЧЕБНАЯ ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА - ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ВОССТАНОВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖАНИЯ ЗДОРОВЬЯ В СОВРЕМЕННОМ ОБЩЕСТВЕ

Батяшова Ирина

старший преподаватель

Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан

e-mail: pavlodargsa@mail.ru

orcid id: 0009-0006-4320-622X

Кривец Оксана

старший преподаватель,

Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан

e-mail: oxana_krivets@mail.ru

orcid id: 0009-0006-7565-9602

Темиргалиева Самал

старший преподаватель,

Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан

e-mail: samal-t81@mail.ru

orcid id: 0000-0003-2329-8383

Беркинов Нурлан

преподаватель-ассистент,

Торайгыров университет, г. Павлодар, Республика Казахстан

e-mail: saniya9219@mail.ru

orcid id: 0009-0004-7619-3619

Abstract. The article discusses the significance of physical activity as a key factor for restoring and maintaining health in modern society. The author emphasizes the importance of integrating therapeutic physical culture into the daily life of every person, regardless of age and health status.



The authors argue that therapeutic physical culture as physical activity can significantly improve the overall well-being and quality of life of each individual, as well as reduce the costs of treatment and medical care in the long term.

Keywords: therapeutic physical culture, physical exercises, health improvement, recovery, disease.

Физическая активность всегда была существенным компонентом здорового образа жизни. Однако, в последние годы лечебная физическая культура стала пользоваться еще большей популярностью как эффективный способ восстановления организма. Это направление медицины и физиотерапии использует физические упражнения с целью улучшения и поддержания здоровья людей и оказания им медицинской помощи.

В нашем современном мире, где ведущую роль играют сидячий образ жизни и стресс, сохранение здоровья и активного образа жизни становится все более важным. Одним из наиболее доступных и эффективных способов восстановления организма является лечебная физическая культура (ЛФК). Лечебная физическая культура – это комплекс физических упражнений, направленных на восстановление и улучшение здоровья человека. В зависимости от конкретных проблем и состояния пациента, выбираются определенные группы упражнений, которые имеют наибольшую эффективность в лечении различных заболеваний. Одним из основных вопросов, на которые отвечает лечебная физическая культура, является восстановление функциональных возможностей организма, нарушенных в результате травм, заболеваний или хирургических вмешательств. Таким образом, она эффективно помогает восстановить общую физическую форму и поддерживает оптимальное состояние здоровья.

Главное преимущество лечебной физической культуры состоит в ее доступности. В отличие от многих других методов восстановления организма, она не требует сложного оборудования или дорогостоящих процедур. Большинство физических упражнений можно выполнять дома или в специально оборудованных залах без необходимости приобретения дорогостоящего инвентаря. Это делает лечебную физическую культуру доступной для людей разного возраста и социального статуса.

Согласно изученным источникам в медицине проведено большое количество исследований по реабилитации пациентов с различными заболеваниями (опорно-двигательный аппарат, сердечно-сосудистые, восстановления после травм или операций, респираторные, неврологические расстройства) имеющими положительный результат.

На протяжении многих лет проводилось обширное количество научных исследований, анализирующих эффективность лечебной физической культуры в лечении и профилактике различных заболеваний. Эти исследования были проведены различными научно-медицинскими организациями и институтами, а результаты полученных данных доказали положительные медицинские эффекты данного вида физической активности [1, с. 46].

Например, проведены исследования по определению эффективности влияния лечебной физической культуры на пациентов, страдающих остеоартритом. Контрольная группа пациентов занималась только медикаментозным лечением, в то время как экспериментальная группа сочетала лекарственную терапию с регулярными занятиями лечебной физической культурой. Оказалось, что у пациентов из экспериментальной группы значительно снизилась интенсивность болевых ощущений, улучшились функциональные возможности суставов и повысилось качество жизни, по сравнению с группой, занимавшейся только медикаментозным лечением.

Исследование в области кардиологии, подтвердило эффективность лечебной физической культуры в профилактике сердечно-сосудистых заболеваний. Было выяснено, что у пациентов, регулярно занимающихся физическими упражнениями, заметно снижается риск развития сердечно-сосудистых заболеваний. При этом такие пациенты имеют более низкий уровень артериального давления, стабильный пульс и нормализованный уровень холестерина в крови. Кроме того, занятия физической культурой снижают риск тромбообразования и



развития ожирения, что в свою очередь способствует улучшению общего состояния организма.

Можно отметить исследование, проведенное в области психиатрии, которое подтвердило эффективность лечебной физической культуры в лечении депрессии и других психических расстройств. Пациенты, привлеченные к эксперименту, занимались специально разработанными физическими упражнениями в сочетании с консультациями психологов и психотерапевтов. В результате было замечено снижение симптомов депрессии, улучшение настроения и эмоционального состояния, а также повышение самооценки у пациентов [3, с. 156].

Все вышеуказанные исследования являются лишь небольшой частью обширного массива данных, подтверждающих эффективность лечебной физической культуры в лечении и профилактике различных заболеваний. Их результаты свидетельствуют о том, что интеграция лечебной физической активности в комплексное лечение позволяет достичь значимых медицинских результатов и повысить качество жизни пациентов.

Это свидетельствует о том, что ЛФК является эффективным способом оздоровления и может улучшать физическую работоспособность, уменьшать боль, повышать мышечную силу и качество жизни пациентов с различными заболеваниями.

Мы провели опрос среди врачей (63 человека) об их отношении к ЛФК как способу оздоровления, большинство из них (85 %) считают ЛФК одним из наиболее эффективных способов оздоровления. Мы опросили 109 респондентов разного возраста, знают ли они термин «лечебная физическая культура». 96 человек дали положительный ответ, но только 22 опрошенных имели опыт ее применения. А ведь лечебная физическая культура включает в себя широкий спектр упражнений, направленных на развитие и укрепление различных систем организма. Благодаря разнообразию физических упражнений, лечебная физическая культура может адаптироваться под потребности конкретного пациента. Это позволяет специалисту по лечебной физической культуре разработать индивидуальную программу восстановления, учитывая особенности пациента и цели его восстановления [3, с. 278].

Предлагаем рассмотреть некоторые группы упражнений:

1) упражнения на растяжку. Регулярная растяжка помогает улучшить гибкость и подвижность суставов. Это важно для поддержания здоровых мышц и суставов, а также для уменьшения риска травм и болевых ощущений. Упражнения на растяжку особенно важны для пациентов, страдающих артрозом, артритом и другими заболеваниями суставов;

2) кардиотренировка. Бег, ходьба, плавание, велосипедная езда и другие кардиоупражнения помогают укрепить сердечно-сосудистую систему, улучшить выносливость и повысить уровень энергии. Это особенно важно для поддержания здоровья сердца и сосудов;

3) упражнения на укрепление мышц. Тренировка с использованием собственного веса тела или с использованием гантелей и тренажеров помогает укрепить мышцы и улучшить общую физическую форму. Это способствует поддержанию здорового тела, уменьшению риска различных заболеваний и повышению общей физической активности. Эти упражнения широко применяются при лечении и профилактике заболеваний опорно-двигательной системы, а также при восстановлении после травм и операций;

4) упражнения на улучшение равновесия и координации. Эти упражнения направлены на улучшение равновесия и координации движений. Они помогают предотвратить падения и травмы, особенно у людей пожилого возраста;

5) упражнения на расслабление и стрессоустойчивость. Техники расслабления, такие как йога, пилатес, медитация и дыхательные упражнения, помогают снять стресс, улучшить настроение и общее самочувствие. Они способствуют релаксации и восстановлению организма. Эти упражнения особенно полезны для пациентов с хроническими заболеваниями легких, такими как бронхит, астма и другие.



Комбинированный подход позволяет не только укрепить мышцы и суставы, но и улучшить работу сердечно-сосудистой системы и дыхательной системы. Кроме того, лечебная физическая культура способствует снятию стресса, повышению настроения и улучшению общего самочувствия. Начинать заниматься лечебной физической культурой можно в любом возрасте и в любом физическом состоянии. Для этого не требуется специального оборудования или посещения тренажерного зала. Достаточно регулярно выполнять набор упражнений, предлагаемых специалистами. Однако, перед началом занятий всегда рекомендуется проконсультироваться с врачом, чтобы учесть особенности здоровья и выбрать подходящую программу [4, с. 389].

Преимущества лечебной физической культуры очевидны. Регулярные занятия помогают повысить общую физическую форму, укрепить мышцы и суставы, улучшить гибкость и координацию движений. Это особенно важно для людей, у которых сидячий образ жизни стал причиной различных заболеваний, таких как ожирение, боли в спине и шее, ишемическая болезнь сердца и др. Кроме того, лечебная физическая культура способствует укреплению иммунной системы, что делает организм более устойчивым к инфекциям и вирусам. Регулярные физические упражнения также способствуют улучшению общего самочувствия, снятию стресса и повышению уровня энергии. Они помогают улучшить качество сна, улучшить настроение и улучшить психологическое состояние.

Лечебная физическая культура – это не просто метод восстановления организма, это образ жизни, направленный на поддержание здоровья и профилактику заболеваний. Ежедневная физическая активность помогает укрепить иммунную систему, снизить риск развития сердечно-сосудистых и онкологических заболеваний, поддерживает оптимальный вес и общее состояние организма. Вместе с тем, лечебная физическая культура помогает повысить эффективность других методов лечения, таких как лекарственная терапия или физиотерапия.

Современный образ жизни с его сидячим характером и неправильным питанием привел к росту числа людей, нуждающихся в восстановлении организма. Лечебная физическая культура представляет собой легкий и доступный способ вернуть организму здоровье и энергию. Она может быть использована как самостоятельное средство восстановления, так и дополнением к другим методам лечения. Лечебная физическая культура – это источник здоровья, доступный каждому, кто стремится к активной и полноценной жизни.

Библиография:

1. Кашина Д.А. Лечебная физическая культура // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XLVI междунар. студ. науч.-практ. Конф., 2021. 183 с.
2. Епифанов В.А. Лечебная физическая культура и спортивная медицина: учебник. – М. Медицина, 1999. – 304 с.
3. Епифанов, В.А. Лечебная физическая культура: учеб. пособие/ В. А. Епифанов, А. В. Епифанов – 4-изд., доп. – М.: ГЭОТАР – Медиа, 2020. – 704с.
4. Дубровский, В.И. Лечебная физическая культура (кинезотерапия): учеб.для студ. высш. учеб. заведений / В.И. Дубровский – 2-е изд., стер. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 608 с.



УДК: 37.035.6:54

<https://orcid.org/0000-0003-4274-2283>

ПАТРИОТИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ НА УРОКАХ ХИМИИ

Танасович Мария

Магистр педагогических наук

Директор колледжа, преподаватель химии

ПУ Колледж имени Михаила Чакира, Комрат, РМ

orcid id: 0000-0003-4274-2283

Abstract. The article emphasizes the importance of patriotic education for youth within the educational process in the Republic of Moldova. The author explores the use of chemistry lessons as an effective means of instilling love for the homeland and civic responsibility. The idea of integrating patriotic values into various educational subjects is supported, with reference to the education code. The article underscores the necessity of maintaining the inseparability of educational and upbringing functions in chemistry lessons in contemporary conditions.

Keywords: patriotic education, citizenship, educational process, personal development, chemistry in education, humanities cycle, national identity, global problems.

**Воспитание человека – гражданина,
человека – патриота, должно быть
главной целью всего
педагогического процесса»**

М.В. Ломоносов

В любой стране мира патриотическое воспитание молодежи имеет государственное значение. В Молдове развитие чувства патриотизма органично вплетается в процесс воспитания подрастающего поколения на всех этапах образовательного процесса.

Именно патриотизм сегодня способен сплотить наше общество, раскрыть для многих людей смысл их собственной жизнедеятельности,

Благодаря патриотическому воспитанию наша страна не только будет способна осознать свое место и роль в современном мире, выявить традиционные и современные символы своей идентичности, но и резко поднять производительность труда, дисциплину, сформировать необходимое правосознание и стимулировать инициативу людей, их субъективные качества.

На данном этапе истории будущее цивилизации всё больше связывается с внутренним преобразованием самого человека, его духовностью. Человечество осознаёт, что гуманистические ориентиры должны стать исходными при разрешении глобальных проблем

Только на основе возвышенных чувств патриотизма и национальных святынь, укрепляется любовь к Родине, появляется чувство ответственности за ее могущество, честь и независимость, развивается достоинство личности.

В настоящее время происходит переоценка жизненных ценностей, что актуализировало нравственный аспект в развитии личности, в формировании гражданина – патриота



Именно в наше время воспитание чувства патриотизма, гражданственности, ответственности за судьбу своей страны является одной из важнейших задач образования

В статье 6 кодекса республики молдова об образовании отмечено, что образовательный идеал школы республики молдова состоит в формировании инициативной и способной к саморазвитию личности, которая обладает не только системой знаний и необходимых компетенций для востребованности на рынке труда, но и независимостью мнений и действий, открытостью к межкультурному диалогу в контексте освоенных национальных и мировых ценностей [1].

Воспитание патриотических чувств у молодежи традиционно осуществляется при изучении дисциплин гуманитарного цикла: музыки, румынского языка и литературы, гагаузского языка и литературы, истории. Изучение каждого предмета даёт возможность прививать любовь к своей Родине, поэтому очевидно, что эта работа должна проводиться более масштабно и охватывать предметы естественного, физико-математического и других направлений. Рассмотрим возможности патриотического воспитания на примере дисциплины химии.

Химия невероятно древняя, как окружающий нас мир, и в то же время, вечно молодая наука, поэтому без традиций и инноваций в её преподавании как учебного предмета не обойтись. Хорошей основополагающей традицией современного урока является неразрывность образовательной и воспитывающей функций. Важнейшей составной частью воспитательного процесса в современном учебном заведении является формирование патриотизма.

Воспитательный потенциал урока химии можно реализовать через содержание урока, использование специальных форм и методов обучения, воздействие личным примером учителя, использование случайно возникающих и специальное создание воспитывающих ситуаций

Воспитательное воздействие через содержание урока осуществляется в процессе работы с текстом учебника, при подборе тем индивидуальных сообщений учащихся на уроке.

Большие возможности для патриотического воспитания обучающихся на уроках химии в нашем колледже предоставляются через использование на уроках произведения молдавских, гагаузских, поэтов преподавателей, учащихся колледжа, раскрывающих красоту, неповторимость природы и людей родного края

Первый урок химии на 1 курсе провожу на тему: «Химия - важнейший фактор отношений: человек – деятельность - окружающая среда», на котором читаю стихотворение выпускницы колледжа специальности «Начальное образование» (ныне преподавателя колледжа по английскому языку) Мазуренко Натальи [2, 45]

«Родная Земля»

Гагаузия - родная земля,
Очаровываешь всё больше меня.
Ты - мой край, моя родина, мать,
И другой мне такой не знать.
Ведь мать у ребёнка одна,
И ты у меня только одна.
Природой своей ты меня восхищаешь
И лучиком нежным кожу ласкаешь.
Так пусть царит во Вселенной покой!
Цвети, моя родина, радуйся, пой!

Провожу беседу по вопросам:

- Как автор описывает Гагаузию?
- Какие желания выражает?

Предлагаю дома выразить в стихотворной форме свои чувства к Родине.



Ребята пишут на разных языках, декламируют на уроках и внеклассных мероприятиях стихотворения собственного сочинения, лучшие из которых собраны и изданы в сборнике произведений учащихся и преподавателей Комратского колледжа имени Михаила Чакира «Glasul spiritului» («Can otmesi», «Голос души») в 2018 году.

Зная, что существует множество химических реакций разных типов и каждая из них оказывает определённое воздействие на деятельность человека, при изучении темы «Химические реакции» на 1 курсе учащимся можно предложить подготовить проекты на тему: «Химические реакции, используемые при производстве цемента в Молдове», «Химические реакции, используемые при производстве стекла в Молдове».

В содержание проекта обязательно будет включён материал о Кишинёвском стекольном заводе, основанном в 1970 году, ставшим самым большим предприятием стекольной отрасли в Молдове.

Площадь завода составляет 14,4 га. Завод экспортирует продукцию в 20 стран Европы и Азии, выпускает 300 видов различных банок и бутылок, обеспечивая потребность заводов вино - водочных изделий, прохладительных напитков, консервов овощей и фруктов. [3]

Факт гордости у учащихся вызывает и информация о том, что в Молдове 26 предприятий, производящих цемент и другие строительные материалы.

Крупнейшим является АО «Рыбницкий цементный комбинат».

Введён в эксплуатацию 6.11.1961 года, производит портландцемент бездобавочный и портландцемент с минеральными добавками, строительную известь. Экспортирует продукцию в страны ЕС, СНГ.

Производительность завода составляет 1 млн. тонн цемента, 955 тыс. тонн клинкера в год.

Резинский цементный завод построен в 1985 году.

Площадь территории- 213 га. Выпускает цемент, известь.

Производительность завода-гиганта составляет 2 млн. 750 тыс. тонн цемента в год. [4]

На уроке по теме «Биологические функции жиров» сообщаю учащимся краеведческий материал о заводе по переработке молока в Комрате SANA (Fabrica Oloii PAK SRL).

Завод основан в 2003 году. Выпускает полную гамму кисломолочной продукции: молоко (2,5%, 3,2% -ной жирности), творог (0%, 5%, 9% -ной жирности), сметану (0%, 15%, 20% -ной жирности), кефир (1%, 2,5%, 3,2% -ной жирности),

Йогурт (0%, 2,5% -ной жирности), брынзу, сыр (40% -ной жирности), айран, ряженку (4% -ной жирности), сливочное масло (72,5%, 82,5 -ной жирности), топленое масло (100% -ной жирности).

Важной для учащихся является и информация о том, что это - первое предприятие в Республике Молдова с замкнутым циклом производства: на 1400 га земли заготавливаются экологически чистые корма для коров на круглый год, есть своя современная ферма в селе Томай, Чадыр-Лунгского района, где на дойке около 300 голов, все процессы автоматизированы, на смене работают только 2 дояра, работа которых заключается в том, чтобы помыть вымя коровы и подключить его к аппарату. Это гарантирует качество и безопасность молока, которое по трубопроводу поступает к холодильному аппарату, где за 2 часа охлаждается до температуры 4 градуса и утром 12-14 тонн свежего молока, средняя жирность которого составляет 3,75%, поступает на молокозавод для получения молочных продуктов.

Предлагаю учащимся решить задачу.

Рассчитайте минимальное количество коровьего молока, поступившего на маслозавод SANA из фермы села Томай, концентрация жиров в котором 24.07.2023 года составляла 4,1%, необходимого для получения сливочного масла массой 1 кг.

Как домашнее задание предлагаю посмотреть видеоматериал [4] и подготовить вопросы экскурсоводу для ознакомления с фермой в селе Томай, Чадыр-Лунгского района, Республики Молдова.



Многолетний опыт работы показал, что уроки и внеклассные мероприятия, на которых используется дополнительный материал, способствующий воспитанию у обучающихся патриотизма, проходят живо, увлекательно. Не обязательно факты должен преподносить преподаватель, необходимо заинтересовать обучающихся, чтобы они и сами смогли приводить примеры из жизни, которые они знают, из художественной литературы, из журналов, газет, кинофильмов, телевизионных передач.

В заключении хочу отметить, что возрождение патриотических ценностей в процессе обучения любого учебного заведения зависит не только от нашего желания воспитать новое поколение настоящими гражданами страны, людьми с глубокими корнями, с развитым чувством ответственности перед Родиной. А методы, технологии преподаватель, чувствующий на себе ответственность за молодое поколение и за будущее нашей страны, найдет и подберет для своих питомцев. Наша задача: воспитать подлинные патриотические чувства к Родине у подрастающего поколения.

Библиография:

1. Кодекс Республики Молдова от 17 июля 2014 года № 152 Об образовании
2. «Голос души» «Can otmesi» «Glasul spiritului», сборник литературных произведений учащихся и преподавателей Комратского колледжа им. М. Чакира: стихотворения, рассказы, пьесы, поэма, сказка, Издан при содействии Посольства Российской Федерации в Республике Молдова
3. https://youtu.be/u6MVt_Cf4oA Химия, 12-й класс, Производство стекла
4. <https://youtu.be/b9wcyegl8na> ХИМИЯ, 12-Й КЛАСС, ПРОИЗВОДСТВО ЦЕМЕНТА
5. <https://fb.watch/l-vpqb0rfd/?mibextid=2rb1fb> sana-bucurați-vă de calitatea produselor lactate din comrat!

УДК 378.147.88

<https://orcid.org/0009-0009-8800-3532>

ЧТЕНИЕ НАИЗУСТЬ - УДИВИТЕЛЬНОЕ ИСКУССТВО

Доброток Ольга

преподаватель начальных классов

e-mail: oleadobrotok@mail.ru

г. Кишинэу, РМ

Сидорина Алина (соавтор)

преподаватель русского языка и литературы

ПУТЛ «М. Коцюбинский»

г. Кишинэу, РМ

e-mail: sidorina.alina2016@yandex.ru

orcid id: 0009-0009-8800-3532

Abstract. This article discusses the problem of teaching younger students to read and write. The main features and components of semantic reading are reflected. The practical experience of using various methods of teaching children semantic reading is summarized. The stages and techniques of working with text in literary reading lessons are given.

Keywords: memorization, poetry, association, the relevance of the problem, amazing art, a tool for developing the mind and memory.



Чтение наизусть - удивительное искусство. Оно способно раскрывать красоту слова, вложенный в них смысл. Это не только увлекательное занятие, но и достаточно мощный инструмент развития ума и памяти.

О значении поэзии в жизни человека на мировом уровне свидетельствует появление Всемирного дня поэзии - 21 марта, о чем было провозглашено на 30-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО 1999 году.

“Поэзия, - говорится в решении ЮНЕСКО, - может стать ответом на самые острые и глубокие духовные вопросы современного человека, но для этого необходимо привлечь к ней как можно более широкое общественное внимание. Кроме того, Всемирный день поэзии должен дать возможность шире заявить о себе издательствам, чьими усилиями, в основном, доносится до читателей творчество поэтов; литературным клубам, которые возрождают извечную традицию живого звучного поэтического слова

«Мы не ставим перед собой цель вырастить из ребенка поэта или прозаика, но необходимо создать такие условия, благодаря которым ребенок станет более эмоциональным, чувствительным, сможет лучше понимать произведение искусства. Это достойная задача для родителей и педагогов».

В современном мире существуют различные методики и способы обучения детей чтению наизусть. Такие педагоги как С.И Петрова, С.Н. Матвеев, С.В. Сидоров, Н.Н. Нургалиева и Н.Н. Тюрин предлагают свои опробованные методы и способы заучивания наизусть.

Дети начинают учить стихотворения с раннего возраста. Невозможно себе представить образованного человека, который не любит читать. Поэзия занимает особое место в мире литературы. Ее надо научиться воспринимать, понимать, любить. Как же привить любовь к поэзии, выразительно декламировать, ведь память учащегося начальной школы недостаточно устойчива? Устная речь несовершенна. А если, вдобавок, у ребенка наблюдаются проблемы с дикцией, он стесняется выступать, опасаясь неудач, забыть текст?! И как следствие проговаривает слова поспешно, подчас «проглатывая окончания». В частности Н. М. Нургалиева подчеркивает важность понимания смысла стихотворения. Она пишет: “Запоминание - это не механическое повторение, а восприятие и понимание каждого слова, каждой строфы. Это взаимодействие с текстом на уровне чувств и мыслений.”

Я считаю, что основная причина нежелание детей учить наизусть стихотворения заключается в том, что ребенок не представляет себе его содержание.

Существуют советы-памятки для заучивания наизусть, образного представления и образного запоминания стихотворения. Это с помощью движений, с помощью одновременного рисования, с помощью слов-опор. Но, конечно же, прежде надо осмыслить, какова цель заучивания наизусть стихотворения.

Зачем нам учить: понравилось ли стихотворение или в рамках подготовки к конкурсу чтецов, или экзамен по литературе, или пытаемся выполнить домашнее задание. Если это желание блеснуть на конкурсе, тогда начинать учить надо за три дня. Если просто, чтобы не схватить “двойку”, можно выучить и за один вечер. Надо признаться, что последняя мотивация самая неудачная. Это означает, что ребенку стихи не интересны, а только возможность избежать плохой отметки. Вывод напрашивается сам: надо попробовать отнестись к стихотворению с симпатией, так как дело, которое нравится, удастся лучше.

Н.Н. Тюрин в своей статье “Стихотворения. Поэзия.” предлагает ряд техник, таких как ассоциации, создание связей между строками, чтобы сделать процесс более интересным и эффективным. Он пишет: «Память работает лучше, когда мы создаем связи между информацией, делаем значимость для нас.”

Я считаю, что для быстрого и прочного запоминания необходимо применить все способы. И здесь уместно опереться на все виды памяти.

Многу опробованы многие методы, и я получила положительный результат, применяя следующее.

- **Visual memory.**

Читая стихотворение, обращаю внимание на то, где и как расположено оно на странице, предлагаю представить эту страницу с напечатанным на ней произведением.

- **Auditory memory.**

Можно прослушать в записи чтение профессионала, артиста, запоминая интонацию, паузы.

- **Motor memory.**

Переписывая аккуратно, не допуская ошибок, попутно делая зарисовки. Можно использовать ручки разных цветов. В процессе заучивания ученик подсматривает не в книгу, а в свои зарисовки.

- **Emotional memory.**

Очень важно прочувствовать то, о чем идет речь в стихотворении. Это и запах цветов, и промозглость осеннего дождя, и летний зной.

- **Semantic memory.**

Ребенок должен точно представлять себе, о чем идет речь в стихотворении.

Кто-то может возразить и сказать, что этот процесс достаточно длительный, требует много времени. Значит необходимо распределить время и начать учить не накануне урока, а за сутки. В первый день прочитать вслух, убедиться, что все слова понятны, ощутить эмоции, опираясь на свои зарисовки. На второй день попытаться вспомнить все, что учили, не подсматривая в листок. Учим построчно, складывая стихотворение в “пирамиду”. С.В. Сидоров в своей статье “Учим стихи” рассматривает практические методы обучения. Он акцентирует внимание на регулярном чтении стихотворений, использовании ритма и мелодии, что способствует легкости и приятности запоминания.



Рисунок 1. «Заучивание стихотворения»

А если все же и эти способы не помогают? Есть у меня метод-выручалочка, не раз мною опробованный. Это “**стихопазлы**”. Переписанное стихотворение разрезаем построчно на полоски. Перемешиваем. Теперь пробуем восстановить текст. Если с первого раза не получается, пробуем еще и еще раз. Второй этап сложнее. Разрезаем каждую полоску поперек. Перемешиваем. Собираем. Этот способ запоминания больше всего нравится ученикам. Появляется азарт, желание собрать стихотворение, почувствовать себя в роли поэта. Это не только развивает память, но и повышает самооценку ребенка.

И еще один способ, который очень нравится детям. Это зрительный диктант. На доске написано четверостишие. Предлагаю детям в течение двух-трех минут запомнить строчки со всеми знаками препинания, проговаривая слова вполголоса. Затем их закрываю и предлагаю записать по памяти. И тут начинается самое интересное: дети пытаются восстанавливать по памяти недостающие слова, чувствуя себя юными поэтами. В процессе работы невольно пытаются задействовать вышеупомянутые методы: слуховые, эмоциональные, художественные.

Запоминание стихов – это настоящее искусство, требующее терпения, старания и систематической практики. Следуя советам опытных специалистов, вы откроете перед собой двери в мир словесного волшебства, который будет живым в вашей памяти.



Конечно, в современной педагогике множество разных способов и методик в приобщении ребенка к миру поэзии, формирования умения выразительно читать и учить наизусть стихотворения, которые помогают развивать память, воображение, речь, чувство прекрасного. Да, процесс это небыстрый и необходимо набраться терпения в стремлении найти свой метод исходя из уровня подготовки учеников. И задача педагогов выработать свою систему формирования позитивного отношения к заучиванию наизусть к литературе вообще, а конкретнее к поэзии.

Библиография:

1. Нургалиева Н.Н. Как научить ребенка заучивать стихи. М. АПН, 1998.
2. Матвеев С.Н. Основы развития памяти. Москва, 2022.
3. Тюрин Н.Н. Стихотворения. Поэзия. Москва: Просвещение, 2022.
4. Сидоров С.В. Учим стихи. Москва: Просвещение, 2017.
5. Петрова С.И. Как быстро выучить стихи. Москва: Педагогика, 2000.

УДК 75(=512.165):39

<https://orcid.org/0000-0002-3158-960X>

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Кузнецова Валентина

преподаватель изобразительного искусства

ПУ Гимназии с. Буджак, магистр

м. Комрат, РМ

e-mail: valentina.kuznetsova1970@mail.ru

orcid id:0000-0002-3158-960X

Annotation. The modernization of education continues to make changes in the life of society, and literary works remain an important tool for understanding this process. This article discusses the possibility of using the method of comparative analysis in classes on Russian and world literature, the interrelationships and patterns of the literary process. In Russian language and literature lessons, the teacher approaches the study of a work of art in the context of the writer's work, the literature of the era. This aesthetically develops schoolchildren, teaches them to see the interrelationships and patterns of the literary process, the cultural life of the epoch. Each work that students study in literature lessons should become for teenagers the subject of deep thought, their understanding is not of lonely figures, but of the system of relationships of the characters against the background of their surrounding being.

Keywords: comparative analysis, Russian literature, world literature, methodology, Curriculum, comparative studi

Литература как учебная дисциплина в системе реализации образовательных программ способствует формированию нравственных, гражданских и патриотических идеалов будущего поколения.

«На практических занятиях по литературе педагоги встречают самые разнообразные трудности», - пишет Белотелова Н.В. [1]. Для того, чтобы изучение литературы было более эффективным, можно применить приём (метод) сопоставительного (сравнительно-исторического) анализа. В основе изучения литературы, используя метод сравнительно-исторического анализа, лежит рассмотрение двух и более художественных текстов.

Сравнительное литературоведение находит свои корни в глубине истории человечества. Изначально подобные сравнительные анализы были направлены на сопоставление



произведений, воплощающих мифологии и эпосы различных народов. С течением времени дисциплина развивалась, приспособляясь к изменяющемуся литературному и культурному контексту. В современном мире сравнительное литературоведение стало неслучайной частью академической сферы, поставив перед собой задачу не только анализа и сравнения текстов, но и изучения влияния культурных, исторических и социальных контекстов на формирование литературных традиций.

Современное образование находится под влиянием постоянных изменений и модернизации. По словам Кулевой Т., «Современное общество переживает очень непростое, но в то же время очень интересное и противоречивое время. Если раньше можно было проводить аналогию и сравнение процессов большинства сфер деятельности человека и проследить развитие в течение веков, десятилетий, то сегодня можно констатировать, что в мире произошли кардинальные изменения буквально за последние год, два.» [1].

С конца XX века в Молдове происходили преобразования, которые отразились и на школьных программах. В программы русского языка и литературы стали включать произведения мировой литературы. Впоследствии, понимание литературного процесса стало выражать понимание литературного процесса как отражения единого культурно-поступательного развития всей человеческой цивилизации. Помимо базового компонента (литературное наследие русских писателей) в школьную программу внесены всемирно известные произведения всемирной классики. В основу преподавания русской/мировой литературы в Куррикулум по русской и всемирной литературе были положены принципы историзма, компаративизма и диалогизма. Они позволяют дать представление о ценностях мировой культуры, расширить литературный и культурный кругозор учащихся, развить творческое воображение лицеистов, обогатить их художественное восприятие [2, 3].

Яниогло М.А. в своей статье пишет: «Глобальные изменения, происходящие в социально-культурной, экономической и духовной жизни современного общества способствуют тому, что подготовка педагогов претерпевает в настоящее время существенные изменения. Значительная часть этих изменений связана с процессом преподавания-учения будущих, молодых и опытных специалистов на разных этапах непрерывного педагогического образования» [4].

Такие ученые, как К.Д. Ушинский, А.К. Киселёв, А. Галич, И. Дзюба, Е. Доманская, И. Лимборский, Н.А. Соболев и т.д. занимаются изучением глобализационных процессов в литературе. Один из способов понять и оценить эти изменения - проследить, как они отражены в литературных произведениях. Литература, будучи зеркалом общества, отражает его ценности, проблемы и трансформации. Литературные произведения становятся своеобразным хроником времени, фиксируя изменения в образовательной среде. Они могут рассказывать о том, как образование влияет на личное развитие, социальные отношения и формирование личности. Через призму литературы мы можем понять, какие идеи и дилеммы сталкиваются обучающиеся и педагоги в условиях постоянного обновления методик и технологий.

В сфере образования постоянно происходят изменения. В настоящее время от учителя-словесника требуется высокий уровень общекультурной и методологической культуры.

Сравнительное и сопоставительное изучение литератур – важнейшие направления современной филологии, которое складывалось на протяжении XIX века. Сравнительный анализ в литературе как термин впервые встречается ещё в античности в литературно-критических трудах. Например, в «Поэтике» Аристотеля в XXVI подразделе узнаём о различиях от эпоса.

М, Дашкевич, профессор Киевского университета, в своём труде «Постепенное развитие науки истории литературы» писал, что такие писатели, как В. Шекспир, Данте Алигьери, Д. Боккаччо, И.В. Гёте, Мольер (Жан-Батист Поклен) и другие заимствовали фабулы из литературных произведений, а не из народного творчества. Т. Шевченко и И. Котляревский тоже применяли уже известные фабулы, но по-новому их разрабатывали. М Дашкевич считал,



что в литературном произведении важны не оригинальность фабулы, а её обработка, духовный смысл. Профессор настаивал на необходимости сравнительно-типологических исследований, помогающих рассмотреть своеобразие и мастерство авторов национальных произведений.

Исследование того, как существуют и функционируют аналогичные явления в различных литературах и культурах - сравнительное изучение литератур. Традиционно компаративистика - изучение разных национальных литератур, однако есть точка зрения, что компаративное изучение возможно и в рамках одной культуры. Сравнительное изучение необходимо для понимания целостной картины мировой культуры и протекающих в ней процессов, и в то же время специфики отдельных ее составляющих.

Компаративистика — методологическое направление, распространённое в гуманитарной среде, выделяющееся сравнительным подходом в исследовании. Сравнительное литературоведение изучает литературные сходства, аналогии и связи разных национальных литератур, выраженные через литературные влияния. Предметом компаративистики могут быть жанры, стили, направления, литературные произведения, равно как и особенности творчества отдельно взятых писателей. Бывает, что изучаются не только единовременные явления, но и явления принадлежащие разным эпохам, однако это требует серьёзной аргументации и, как правило, в таком случае берут сквозные сюжеты, подбирают прямо наследующих друг другу авторов и т.п. Компаративистика в любой области, в том числе и в литературе, предполагает глубокий культурологический и исторический анализ, а также, если взяты произведения разных национальных литератур, знание иностранных языков.

На уроках русского языка и литературы учитель подходит к изучению художественного произведения в контексте творчества писателя, литературы эпохи. Это эстетически развивает школьников, приучает видеть взаимосвязи и закономерности литературного процесса, культурной жизни эпохи [5]. «Каждое произведение, которое учащиеся изучают на уроках литературы, должно стать для подростков предметом глубоких раздумий, осмысления ими не одиноких фигур, а системы взаимоотношений героев на фоне окружающего их бытия» - пишут авторы главы «Формирование идейно-нравственной позиции подростков средствами литературы» [6].

Задача, которая стоит перед преподавателями русской и зарубежной литератур, - это приобщение учащихся и студентов к сокровищнице мировой культуры в значительной мере «определяется необходимостью понимания ими и системы общественных отношений, и знакомства с историческим «фоном» событий, и осознанием реалий жизни, и представлением о социально-психологических типах эпохи [7]. Только систематическая работа по взаимосвязанному изучению русской и всемирной литературы даст положительный эффект.

По словам Топор Г.Г., на уроках русской и всемирной литературы преподавателю необходимо «формировать понимание единства всемирно-исторического процесса развития человеческого общества и неотделимой от него истории всемирной литературы[8]».

В учебных заведениях Республики Молдова одним из средств повышения эффективности уроков и занятий литературы является взаимосвязанное изучение литератур, которое направлено на формирование духовно богатой, гармонически развитой личности. Личности с высокими нравственными идеалами и эстетическими потребностями.

Библиография:

1. Белотелова Н.В., Сравнительный анализ художественных текстов Л.Н. Толстого и И.А. Гончарова на занятиях по литературе в колледже. // ст. ORCID: 0000-0002-5148-6376, С.7-8.
2. Кулева Т., Цифровые образовательные ресурсы EDUCATIEONLAINE, как средство обеспечения качества современного образования. // Сборник материалов международного педагогического форума «Актуальные вопросы и современные аспекты в системе образования: вызовы и пути их реализации» 27-28 октября, 2022.- Комрат, 2022. С.300-304.
3. Всемирная литература: Куррикулум для 10-12 классов. Ch.: I.E.P. Stiinta, 2010.
4. Русский язык и литература: Куррикулум для 10-12 классов. Ch.: I.E.P. Stiinta, 2010. С. 5-6.



5. Яниогло М.А., Тенденции в профессиональной подготовке дидактических кадров в контексте модернизации образования. // Сборник материалов международного педагогического форума «Актуальные вопросы и современные аспекты в системе образования: вызовы и пути их реализации» 27-28 октября, 2022.- Комрат, 2022, С. 201-205.
6. Громцева С.Н., Главное направление поиска. // Поиск новых путей. Библиотека учителя русского языка и литературы, - Москва «Просвещение», С.13.
7. Мещерякова Н.Я., Гришина Л.Я., Формирование идейно-нравственной позиции подростков средствами литературы. // Совершенствование преподавания литературы в школе, Москва «Просвещение» 1986, С. 11-17.
8. Нартов К.М., Лекомцева Н.В. Взаимосвязи отечественной и зарубежной литератур в школьном курсе. // Книга для учителя.3-е изд. М.: Флинта: Наука, 2004.
9. Топор Г.Г., Использование сравнительно-типологического подхода при изучении произведений русской и всемирной литератур в школе и в вузе: из опыта преподавания. // CZU: 37.016:821.161.1+821(100), С. 298.

УДК 338.43

<https://orcid.org/0009-0008-7581-6166>

ПОВЕСТВОВАНИЕ ПО КАРТИНЕ: КЛЮЧ К РАЗВИТИЮ СВЯЗНОЙ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ В ЛОГОПЕДИЧЕСКОЙ ГРУППЕ

Радион Нина

Логопед, УРО «Достлук»
с Чишмикией Вулканештский р-н
e-mail: mishanina_radion@mail.ru
orcid id: 0009-0008-7581-6166

Annotation. The article reveals the features of the development of coherent speech of older preschool children in the speech therapy group with speech disorders. Speech is an important link in communication and further development of the child in society.

Keywords: speech, dialogic speech, monologue, development, analysis, methodology, vocabulary, thinking.

В современном образовательном процессе важное внимание уделяется развитию языковых навыков у дошкольников, особенно тем, кто сталкивается с определенными трудностями в обучении речи. Одним из эффективных методов, способствующих развитию связной речи, является использование повествования по картине в логопедической группе.

Связная речь – это способность логично и последовательно выражать свои мысли в устной форме. У детей дошкольного возраста эта способность только начинает формироваться, и логопедическая группа предоставляет идеальную среду для развития этого навыка. Задачи логопедической группы в развитии связной речи

Активизация словарного запаса: Логопедическая группа создает условия для обогащения словарного запаса, предоставляя детям разнообразные игры, задания и упражнения, направленные на расширение лексических навыков.

Связная речь – это изложение развернутого типа, которое имеет определенное содержание. Для связной речи характерна логичность и последовательность. Человек точно, образно и грамотно излагает свои мысли.

Это не просто слова в определенной последовательности или предложения. Это мысли, которые располагаются в последовательном порядке и связаны между собой. Они выражаются



с помощью точных слов, а предложения выстраиваются в соответствии с правилами русского языка.

Связной может быть как монологическая, так и диалогическая речь. У каждой из них есть особенность [8].

Диалогическая речь обычно наполнена односложными и неполными ответами. Предложения человека неполные. Он часто использует междометия и восклицания. Его речь яркая и выразительная. Также он активно работает мимикой и жестами. Чтобы речь была диалогической, нужно уметь правильно задавать и формулировать свои вопросы. Также нужно подавать необходимые реплики, исправлять и дополнять собеседников. Диалог – это еще и умение спорить и рассуждать. Нужно мотивированно отстаивать свою позицию.

Монолог – это речь, которую произносит один человек. Монолог подразумевает развернутое изложение мыслей. Отдельные звенья повествования должны быть взаимосвязанные и четкие. Нужно уметь сосредотачивать свои мысли на главном. Не стоит увлекаться мелкими деталями. При этом важно говорить эмоционально и живо [6].

Развитие связности речи – это одна из главных задач работы с детьми. Опыт показывает, что без обучения дошкольники обычно редко осваивают такой сложный вид речевой активности, как повествование и описание, контекстная речь. Ведь с точки зрения психологии эта речь более сложна, чем обиходная или разговорная.

Каждого дошкольника нужно учить выражать свои мысли грамотно и содержательно. Ребенок должен уметь говорить последовательно и связно. Более того, речь детей должна быть выразительной и живой.

Связная речь – это продолжение мыслительного процесса. В ней выражена логика мышления детей, его способность мыслить и воспринимать услышанное. Также ребенок учится выражать мысли логически четко и правильно. Если дошкольник способен строить свои высказывания, можно судить о том, каков уровень развития его речи [2].

Способность рассказывать – это большая помощь в развитии ребенка. Ведь дошкольник приобретает возможность общаться с другими, он перестает быть молчаливым, меньше стесняется. Также это формирует уверенность в его силах.

Речевое развитие дошкольников заключается в том, что нужно целенаправленно развивать не только правильную, но и хорошую устную речь, которая возможна, учитывая особенности, связанные с возрастом и состоянием здоровья.

Основная задача связной речи – это коммуникации. Они осуществляются либо через диалоги, либо через монологи. Это две разных формы, у каждой из которых есть своя особенность, что и определяет применяемые методики их развития.

Формирование обоих видов речи очень важно для развития дошкольника и его речи. Это оказывает важную роль для всей системы формирования речевой активности детей. Связная речь основывается на всех способностях детей в изучении родного языка, его звукового строя и лексического запаса.

У дошкольников, которые входят в состав логопедической группы, есть характерные речевые недостатки:

- Они плохо знают обиходные слова или употребляют их не совсем точно. Активная их лексика наполнена глаголами и существительными.

- Они неправильно используют окончания падежей, смешивают разные видовые и временные глагольные формы, практически не владеют способами словообразования.

- Речь таких детей наполнена простыми предложениями. Они не умеют усложнять. Они используют подчиненные и сочиненные предложения в своей речи.

- Наблюдаются недостатки в произношении звуков, нарушена структура слова. Это не дает возможности овладеть синтезом и анализом звукового состава.

- Дети не знают многих обиходных слов, поэтому вынуждены заменять их на близкие по значению или звучанию [1].

Для речевой активности детей предъявляются следующие требования:



- Речь должна быть осмысленной. Ребенок должен хорошо понимать, о чем он говорит.
- Мысли передаются полностью, нет существительных, которые бы нарушали логику изложения. Отсутствуют также и пропуски.
- Речь последовательна.
- Словарь используется широко, в речи слышны антонимы и синонимы, и другие лексические единицы.
- Речь подчиняется ритму, в ней отсутствуют долгие паузы. Речь должна соответствовать правилам культуры изложения:
- Ребенок во время высказываний должен занимать спокойную и правильную позу, уметь обращаться к слушателям.
- Его речь должна быть выразительной интонационно. - Она должна быть достаточно громкой.
- Произношение должно быть отчетливым.

Во время занятий можно использовать такие приемы, как: - оценивание речевой активности;

- демонстрация наглядных пособий.

Мы стараемся находить такие сочетания разных приемов, которые были бы наиболее эффективными, чтобы повысить самостоятельность и инициативность в речи у дошкольников.

То, какие приемы используются для достижения этих целей, а также сам их выбор постоянно меняется по мере перехода на следующий этап обучения. Ведь на каждом этапе ставятся новые задачи. Также меняется и степень подготовки у самих детей, их активность и способность проявлять самостоятельность [7].

Главное внимание нужно уделить тому, чтобы определить уровень понимания детьми обогащенной речи. Могут ли они дифференцировать разные словесные категории: могут ли они отделять прилагательные от существительных, а также глаголы. Способны ли дети называть слова по вопросу, менять начальные словесные формы.

Педагоги в логопедической группе должны стараться выполнить следующие задачи:

- развивать каждый речевой компонент;
- развивать интерес к той деятельности, которая предлагается ребенку; - приобщать ребенка к познавательному процессу;
- развивать разные представления у детей;
- пополнять запас знаний дошкольников по окружающему миру.

Проектная деятельность позволяет максимально интегрировать несколько приемов в одно занятие. Логопед может проводить логопедические занятия и включать в них маленькие эпизоды деятельности разного вида.

Если в занятия включить разные типы деятельности, можно достичь высокого уровня результативности, работая с дошкольниками, у которых обнаруживаются речевые нарушения. В итоге результаты получаются стабильно [1].

Вот какие приемы по развитию связности в речи можно использовать:

- беседа с дошкольником с применением ярких иллюстраций, разнообразных интонаций, жестов и мимики.
- чтение сказок и других произведений литературного искусства.

Обучение составлению описательных рассказов дошкольников требует тщательного планирования и применения игровых методов, учитывая их возрастные особенности и интересы. Вот несколько подходов, которые могут быть эффективными при работе с дошкольниками: [5].

Выбор яркой и интересной картинной материалии – это первоначальный шаг к успешному занятию. Картинка должна быть насыщенной деталями, способствующими обсуждению и расширению словарного запаса. Подобный подход создает атмосферу визуального богатства, в которой дети могут легко выражать свои мысли. Чтобы обогатить словарный запас, нужно учить детей подготавливаться к составлению описательных



рассказов, напоминать им какие признаки могут быть у описываемых предметов. Сначала ребенок учится описывать единичный предмет. Затем он учится сравнивать однородные предметы по признакам. Он сравнивает деревья, фрукты, зверей – все, что близко его мышлению.

Рассказы, основанные на сюжетных картинках.

Под руководством логопеда, дети описывают картину, отвечают на вопросы и вырабатывают связное повествование о том, что происходит на изображении. Такой процесс не только активизирует словарный запас, но и развивает навыки структурирования рассказа. Дети учатся выделять ключевые моменты и последовательно их излагать. Число картинок в сюжетной серии можно увеличивать постепенно. Каждую картинку описывают более подробно. Описание может состоять сначала из одного предложения. Но со временем ребенок должен научиться использовать и несколько.

В результате дошкольник должен понять, что рассказ нужно осуществлять в последовательности, основанной на расположении картинок. Нужно уходить от детского правила: что вспомнил, то и говори.

Составляя рассказ по одной картинке с сюжетом.

Разделение повествования на части обучает детей структурировать свои мысли и выражать их последовательно. Этот этап позволяет логопеду работать над конкретными аспектами речи, такими как использование разнообразных грамматических конструкций и лексики.

При составлении рассказа на основе одной сюжетной картинке, нужно подбирать иллюстрации, которые бы соответствовали следующим требованиям:

- иллюстрация должна быть яркой и интересной ребенку;
- сюжет должен быть легко понят детьми в этом возрасте;
- на картине можно изобразить немного действующих персонажей;
- не нужно подбирать картинки, на которых много разных деталей, которые не связаны с основным содержанием.

Можно попросить дошкольника подумать, как можно назвать картину. Он должен понять, каков смысл иллюстрации и определиться с тем, как он к этому относится. Предварительно можно подумать над тем, какое содержание беседы, и какие вопросы можно будет задавать воспитаннику [8].

Вот несколько примеров сюжетных картин:

Когда работа ведется над развитием способности пересказывать, у дошкольника формируется память и внимание. Также это положительно влияет на развитие логического мышления, пополняется активный словарь. Дошкольник усваивает грамматические речевые обороты, перенимает готовые образцы построения речи. Пересказ также связан с тем, что дети знакомятся с новой информацией, что расширяет их кругозор, совершенствуя в целом способность вести содержательную монологическую речь.

Работая над пересказом текста, сначала нужно очень выразительно и не спеша зачитать его ребенку. Рассказ должен быть интересным, ярким и доступным для понимания. После этого можно спросить, интересный ли для дошкольника был рассказ.

Также можно задать уточняющие вопросы, чтобы понять, запомнил ли содержание рассказа ребенок. Нужно обязательно объяснить, что значат те или иные слова, которые пока ему не понятны. Перед тем, как зачитать рассказ второй раз, нужно попросить ребенка еще разок очень внимательно прослушать все, а затем рассказать своими словами.

Существуют и другие типы пересказов:

- Выборочный. Ребенок может пересказать только фрагмент услышанного текста.
- Краткий. Можно предложить ребенку опустить несущественные детали, которые не исказят суть всего рассказа. При этом нужно коротко передать содержание.



- Творческий. Дошкольник может дополнить информацию чем-то своим, проявив при этом немного фантазии. Чаще всего дети с удовольствием придумывают для рассказов альтернативное начало или конец.

- Без наглядной опоры.

Оценивая качество детских пересказов, нужно учитывать: - насколько полно ребенок передал сюжет;

- были ли изложены события последовательно, использовал ли ребенок причинно-следственную связь;

- старался ли ребенок во время пересказа использовать авторские слова или выражения, но при этом говорил ли он своими словами, чтобы понять осмысленность пересказа;

- правильно ли ребенок строит предложения и употребляет их;

- отсутствуют ли в его речи длительные паузы из-за сложностей в подборе слов. 8.

Самостоятельный рассказ.

Переходя к самостоятельному рассказу, нужно учитывать, что на это способны только дети с хорошей подготовкой. Это, в свою очередь, зависит от систематичности проводимых занятий. Чаще всего это связано с рассказами из личного опыта детей. Такой рассказ заставляет дошкольника самостоятельно находить нужные слова, правильно выстраивать предложения и определять, в какой последовательности должны происходить события [2].

Поэтому сначала самостоятельные рассказы должны быть небольшими и связанными с реальными или наглядными ситуациями. Это поможет ребенку оживать словарный запас, поднимет мотивацию к выполнению упражнения и облегчит задачу.

Самостоятельные рассказы можно готовить на следующие темы: - день, проведенный в детском саду;

- впечатления, полученные от посещения какого-либо мероприятия; - прогулка в лесу или еще где-нибудь.

Развитие связной речи в дошкольном возрасте имеет фундаментальное значение для успешного становления личности ребенка. Логопедическая группа, предоставляя специализированные методики и тщательное наблюдение, играет ключевую роль в этом процессе. Эффективное внедрение вышеупомянутых методик способствует формированию у дошкольников качественной связной речи, что является важным элементом их будущего успеха.

Библиография:

1. Андреева Н.Г. Логопедические занятия по развитию связной речи младших школьников. В 3 ч. Ч.2. Предложение. Текст / Н.Г. Андреева. М.: Владос, 2012. 304 с.
2. Бойкова С.В. Занятия с логопедом по развитию связной речи у детей 5-7 лет / С.В. Бойкова. М.: Каро, 2010. 176 с.
3. Бутусова Н.Н. Развитие речи детей при коррекции звукопроизношения: Учебно-методическое пособие / Н.Н. Бутусова. СПб.: Детство Пресс, 2012. 304 с.
4. Глухов В.П., Смирнова М.Н. Исследование особенностей связной речи старших дошкольников с задержкой психологического развития и общим недоразвитием речи // Логопедия, 2005. № 3. С. 13–24.
5. Затулина Г.Я. Развитие речи дошкольников. Вторая младшая группа (от 3 до 4 лет) / Г.Я. Затулина. М.: ЦПО, 2013. 144 с.
6. Миронова С.А. Развитие речи дошкольников на логопедических занятиях. Книга для логопеда / С.А. Миронова. М.: ТЦ Сфера, 2007. 192 с.
7. Нищева Н.В. Современная система коррекционной работы в логопедической группе для детей с общим недоразвитием речи (с 3 до 7 лет) / Н.В. Нищева. СПб.: Детство-Пресс, 2013. 624 с.



8. Помазкова Н.А., Иванченко О.В. Опыт работы по формированию связной речи у детей с ОНР в условиях логопедической группы [Текст] // Педагогическое мастерство: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2015 г.). М.: Буки-Веди, 2015. С. 101-104. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https:// moluch.ru/conf/ped/archive/184/9105/](https://moluch.ru/conf/ped/archive/184/9105/) (дата обращения: 26.09.2019).



**www.kdu.md
e-mail: kdu_91@mail.ru
+(373) 298-24-345**

