



34

**MINISTERUL EDUCAȚIEI ȘI CERCETĂRII AL REPUBLICII MOLDOVA
UNIVERSITATEA DE STAT DIN COMRAT
MOLDOVA RESPUBLİKASI ÜÜRETİM HEM AARAŞTIRMALAR MİNİSTERLİİ
KOMRAT DEVLET UNİVERSİTETİ**

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

«Bilim. Üretim. Kultura»
halklararası bilim-praktika
konferençiyası

34-a ANIVERSARE A UNIVERSITĂȚII DE STAT DIN COMRAT CULEGERE DE ARTICOLE

VOLUMUL II

Psihologie și științe ale educației

KOMRAT DEVLET UNİVERSİTETİNİN 34-üncü YIL DÖNÜMÜ BİLİM YAZILARI TOPLUMU

TOM II

Psiho-pedagogika bilimneri

KOMRAT, 2025



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 34-a aniversării a Universității de Stat Comrat

Chief Editor and Editor/Baş redactor hem tartipleyci/Redactor-șef și editor/Главный редактор и составитель:
Ghenova Svetlana, Prorector pentru cercetări și relații internaționale, doctor în economie, conferențiar universitar, Universității de Stat din Comrat.

Members of the Editorial Board/Redakțiya kolegiyasının azaları/Membrii colegiului de redacție/Члены редакционной коллегии:

Ianioglo Maria, dr. în pedagogie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat

Horozova Larisa, dr. în pedagogie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat,

Ibrîșim Liudmila, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat

Technical Editor/Tehnik redactor/Redactor tehnic/Технический редактор:

Velicova Tatiana, dr. în pedagogie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat

The publications in this collection are analytical, informational, or reference in nature. The authors of the publications are responsible for the accuracy of the information presented in the articles. The opinion of the editorial board may not coincide with the opinion of the authors. When reproducing materials, a reference to the conference materials is mandatory. The publication is protected by the Republic of Moldova Copyright Law. Any reproduction of the materials published in this collection, whether in print, photocopying, scanning, or posting on the internet without the publisher's consent, is prohibited/Toplumdaki yazılar analitik hem bilgilendirici karakter taşıyer. Bilim yazılarında verilân materialın dooruluu için artikolun avtoru cuvapçı. Redakțiya kolegiyasının görüşü avtorların bakışınan birtürlü olmayabilir. Kendi aarştırmalarında konferențiya materiallarına kullanannar mutlak linki lââzım versinnär. Bu basım Moldova Respublikası avtor hakı Kanunu tarafından korunêr. Avtorun kayıllı olmadan, toplumda çıkan materialları zeedeletmää, taramaa hem internettä tiparlamaa olmaz/Publicațiile din acest volum au caracter analitic, informativ sau de referință. Pentru veridicitatea informațiilor prezentate în articole, răspund autorii publicațiilor. Decizia colegiului editorial poate să nu corespundă cu opinia autorilor. La reproducerea materialelor, se va face trimitere obligatorie la lucrările materialele conferinței. Publicația este protejată de Legea privind drepturile de autor a Republicii Moldova. Oricare reproducere a materialelor publicate în acest volum, fie pe suport de hârtie, fie prin fotocopiere, scanare și plasare pe internet, fără acordul editorului, este interzisă/ 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 Республики Молдова 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.

"Știință. Educație. Cultură", conferință științifico-practică internațională (2025 ; Kompat).

Conferința științifico-practică internațională "Știință. Educație. Cultură" : Culegere de articole = "Bilim. Üretim. Kultura" halklararası bilim-praktika konferențiyası : bilim yazıları toplumu / redactor-șef și editor: Ghenova Svetlana. – Komrat : [S. n.], 2025 (A&V Poligraf) – . – ISBN 978-9975-83-333-2.

Vol. 2 : Psihologie și științe ale educației = Psiho-pedagogika bilimneri. – 2025. – 494 p. : fig., scheme, tab. – Antetit.: Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Universitatea de Stat din Comrat. – Texte, rez.: lb. rom., engl., rusă. – Referințe bibliogr. la sfârșitul art. – 6 ex. – ISBN 978-9975-83-335-6.

37.0:159.9(082)=135.1=111=161.1

Ș 85

Vol.2 DOI: 10.5281/zenodo.15177373

Tipografie A&V Poligraf SRL, 10086003321 or.Comrat str. Lenin 192/8,
079955020, avpoligraf@gmail.com tir. 6 ex.



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 34-a aniversării a Universității de Stat Comrat

Address: Galațana St. 17, mun. Comrat, Republic of Moldova, Comrat State University, Assembly Hall. Website: www.kdu.md
Adres: Moldova Respublikası, Galațan sokaa, 17, Komrat, Komrat Devlet Universiteti, Akt zalı. Veb- adres www.kdu.md
Adresă: Republica Moldova, str. Galațana 17, mun. Comrat, Universitatea de Stat din Comrat, Sala de festivități. Website: www.kdu.md
Адрес: Республика Молдова, ул. Галацана 17, Комрат, Комратский государственный университет, Актальный зал. Веб-адрес: www.kdu.md

Scientific Committee/Bilimkomiteti/Comitetul științific/Научный комитет:

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

Zaharia Serghei, Rectorul Universității de Stat din Comrat (USC), președintele comitetului științific, dr. în istorie, conferențiar universitar, Republica Moldova.

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

Sult Gheorghe, Prim-prorector pentru activitatea didactică, doctor în drept, conferențiar universitar, Universității de Stat din Comrat, Republica Moldova;

Ghenova Svetlana, Prorector pentru cercetări și relații internaționale, doctor în economie, conferențiar universitar, Universității de Stat din Comrat, Republica Moldova.

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

1. ***Marian Barbu***, Rectorul Universității „Dunărea de Jos” din Galați, Prof. univ., Dr. ing. habil., România;
2. ***Hasan Ali Karasar***, Kapadokya Üniversitesi Rektörü, Prof., Dr.;
3. ***Vilayat Valiyev***, Rector, Azerbaijan Technical University, Prof., Doctor of economics, Azerbaijan;
4. ***Adalat Jalal Muradov***, Rector, Azerbaijan State University of Economics, Prof., Doctor of economics, Azerbaijan;
5. ***Viorel Bostan***, Rector, Universitatea Tehnică a Moldovei, Prof. univ., Dr. hab. în științe tehnice, Republica Moldova;
6. ***Istvan Komlosi***, Head of Institute at Institute of Animal Science, Biotechnology and Biodiversity, Prof., Dr. hab., Hungary;
7. ***Marco Grappeggia***, Chairman, Popular University of Milan, Prof., Dr., Italy;
8. ***Ajiniyaz Musagaliev***, Проректор по международному сотрудничеству Нукусского Инновационного Института, Каракалпакский Государственный Университет, Проф., Доктор, Узбекистан;
9. ***Tatul Mkrtchyan***, Проректор по науке Армянского государственного экономического университета, Доцент, Доктор, Армения;
10. ***Darina Zaimova***, Vice Rector of research and International, Trakia University, Prof., Dr., Bulgaria;
11. ***Mainura Buribayeva***, Проректор по науке и международным связям, Кызылординский университет имени Коркыт ата, Доцент, Доктор, Казахстан;
12. ***Tatiana Racovcena***, Vice-Rector pentru activitatea didactică al Universității de Stat „Grigore Țamblac” din Taraclia, Republica Moldova;
13. ***Silviu Stanciu***, Profesor, Doctor inginer habilitat, Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România;
14. ***George Cristian Schin***, Profesor, Doctor habilitat, Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România;
15. ***Alexandru Nechifor***, Conf. univ., Doctor, Universitatea Dunărea de Jos din Galați, România;
16. ***Felicia Banu***, Șef Direcției evaluare în învățământul superior, ANACEC, Conf. univ., Dr., Republica Moldova;
17. ***Natalia Bakhmat***, Профессор, Доктор, Каменец-Подольский национальный университет имени Ивана Огиенко, Украина;
18. ***Silvo Devetak***, Prof. Dr., IR Faculty of Law, University of Maribor, Slovenia;
19. ***Adrian Adăscăliței***, Profesor, Doctor în știință calculatoarelor, inginer, Universitatea Tehnică „Gh. Asachi”, Iași, România;



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 34-a aniversării a Universității de Stat Comrat

20. *Adem Koc*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye;
21. *Ali Çoşkan*, Prof., Dr., Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Türkiye;
22. *Srdjan Redzepagic*, Prof., Dr., Director of Balkan Institute of Science and Innovation of the Université Côte d'Azur, France;
23. *Nadejda Özakdağ*, Prof., Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, Türkiye;
24. *Adem Öger*, Prof., Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Türk Halk Bilimi Bölümü Başkanı, Türkiye;
25. *Bekir Şişman*, Prof., Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi Türkçe Öğretimi ve Uygulama Araştırma Merkezi Müdürü, Türkiye;
26. *Emine Gümüşsoy*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Rektör Yardımcısı, Türkiye;
27. *Onur Alp Kayabaşı*, Prof., Dr., Aksaray Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü Başkanı, Türkiye;
28. *Soner Akpınar*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Yeni Türk Edebiyatı Ana Bilim Dalı Başkanı, Türkiye;
29. *Şahika Karaca*, Prof., Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye;
30. *Vahit Türk*, Prof., Dr., İstanbul Kültür Üniversitesi, Türkiye;
31. *Janerik Lundquist*, Prof., Dr., Linköping University, Sweden;
32. *Gina-Aurora Nicula*, Conf. univ., Dr., Universitatea „Dunărea de Jos” din Galați, România;
33. *Katarzyna Mazur-Włodarczyk*, Assoc. prof., Dr., Technical University Opole, Poland;
34. *Katarzyna Łukaniszyn-Domaszewska*, Assis. prof., Dr., Technical University Opole, Poland;
35. *Roman Śmiateński*, Assis. prof., Dr., Technical University Opole, Poland;
36. *Abdumuttalip İpek*, Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Dekan Yardımcısı, Türkiye;
37. *Stepan Varban*, doctor habilitat în științe economice, profesor universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
38. *Constantin Taușanji*, doctor în economie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
39. *Alla Levitskaia*, doctor habilitat în economie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
40. *Maria Cara*, doctor în economie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
41. *Zinovia Aricova*, doctor în economie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
42. *Liudmila Fedotova*, doctor în științe agricole, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
43. *Sofia Sulac*, doctor în filologie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
44. *Ivanna Bancova*, doctor în filologie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova.

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

Cairman of the Organising Committee/Hazırlamak komitetin başı/Președintele comitetului de organizare/Председатель оргкомитета:

Zaharia Serghei, Rectopul Universității de Stat din Comrat (USC), președintele comitetului organizatoric, dr. în istorie, conferențiar universitar, Republica Moldova.

Members of the Organising Committee/Hazırlamak komitetin azaları/Membrii comitetul de organizare/Члены оргкомитета:

1. *Gulieva Irada*, dr. în filozofie, Universitatea Slavă Din Baku, Republica Azerbaidjan;
2. *Dimitriu Carmen*, dr. în filologie, Institutul Limbii Române-București/Universitatea din Tel Aviv, Israel;
3. *Goraș-Postică Viorica*, Vice-director CE Pro Didactica, dr. hab. în pedagogie, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova;
4. *Caunenco Irina*, dr., conf. univ., *Universitatea Liberă Internațională* din Moldova, Republica Moldova;
5. *Stihi Liudmila*, dr. în economie, conf. univ., Academie de Studii Economice din Moldova, Republica Moldova;
6. *Sosna Alexandr*, dr. în drept, conf univ., Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova;



7. *Buzdugan Adriana*, dr. în economie, conf. univ., Universitatea de Stat din Moldova, Republica Moldova;
8. *Constantinova Irina*, Director al Centrului de Cercetare Științifică din Găgăuzia M. Marunevich, Republica Moldova;
9. *Velicova Tatiana*, dr. în pedagogie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
10. *Todorici Liudmila*, Decana facultății de economie, dr. în economie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
11. *Curteva Oxana*, Decana facultății de cultura națională, dr. în pedagogie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
12. *Cara Serghei*, Decanul facultății de agrotehnologie, dr. în științe agricole, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
13. *Arseni Igor*, Decanul facultății de drept, dr. în drept, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
14. *Tatar Olga*, Șefa catedrei de drept privat, dr. în drept, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
15. *Curaxina Svetlana*, Șefa catedrei de economie, dr. în economie, conferențiar universitar, al Universității de Stat din Comrat, Republica Moldova;
16. *Carabet Maria*, Șefa catedrei de contabilitate și finanțe, dr. în economie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
17. *Chirdeachin Alexei*, dr. în filologie, conferențiar universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
18. *Mutaf Galina*, Șefa catedrei de filologie și istorie găgăuză, dr. în pedagogie, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
19. *Terzi Nicolai*, Șeful catedrei de drept public, dr. în drept, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
20. *Circov, Evgheni*, Șeful catedrei de pedagogie și psihologie, dr. în științe politice, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
21. *Șciogoleva Tatiana*, Șefa catedrei de cultură și artă, maestru în artă, lect. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
22. *Karanfil Güllü*, dr. în filologie, lector universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
23. *Kudret Safa Gümüş*, Dr. Öğretim Üyesi, Uluslararası İlişkiler ve Türkiye Koordinatörü, Komrat Devlet Üniversitesi;
24. *Burcu Yılmaz Çebin*, Dr. Öğretim Üyesi, Komrat Devlet Üniversitesi/Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye;
25. *Baştürk Şükrü, Doç., Dr.*, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye;
26. *Gümüş Deniz*, Öğretim Görevlisi, Aksaray Üniversitesi, Türkiye;
27. *Horozova Larisa*, dr. în pedagogie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
28. *Boicova Larisa*, dr. în filologie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
29. *Musca Snejana*, dr. în economie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
30. *Neagova Anna*, dr. în istorie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
31. *Ianac Igor*, dr. în drept, conf. universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
32. *Ianioglo Maria*, dr. în pedagogie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
33. *Todorov Vitalii*, dr. în pedagogie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
34. *Mititelu Oxana*, dr. în filologie, conf. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
35. *Sîrf Vitalii*, dr. în filologie, lect. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
36. *Popil Ghennadi*, Șeful catedrei de tehnologii informaționale, matematică și fizică, asistent universitar, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
37. *Prascovia Nicolaeva*, Șefa catedrei de limbi străine, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 34-a aniversării a Universității de Stat Comrat

38. *Todorici Tatiana*, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
39. *Mogîldea Sergiu*, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
40. *Poidolova Irina*, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
41. *Ibrișim Liudmila*, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
42. *Nedu Liudmila*, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
43. *Donceva Natalia*, asist. univ., Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
44. *Garceva Janna*, director al bibliotecii științifice, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
45. *Voicov Vitalii*, șeful serviciului administrativ-gospodăresc, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova;
46. *Colesnicov Maxim*, inginer de sistem, Universitatea de Stat din Comrat, Republica Moldova.



СОДЕРЖАНИЕ

SECTION V. PSYCHOLOGY AND EDUCATION SEKŦİYA V. PSIHOLOGİYA NEM PEDAGOGİKA BİLGİLERİ SECȚIUNEA V. PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI СЕКЦИЯ V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Section 5.1. Pedagogy Sektîya 5.1. Pedagogika Secțiunea 5.1. Pedagogie Секция 5.1. Педагогика

WAYS OF INTEGRATING ROMANI STUDENTS INTO THE EDUCATION SYSTEM AND PROCESS Panis Aliona, Dănuț Nechifor	14
THE KEY ROLE OF MENTORING IN PROFESSIONAL VOLUNTEERING Kovtun Natalia	17
SCIENCE TEACHER PROFESSIONAL CULTURE FORMATION Mamedova Albina	19
THE USE OF GAMIFICATION AND GAME MECHANICS IN THE EDUCATIONAL PROCESS Morozov Alexander	23
ANALYSIS OF EMPLOYMENT OF COMRAT STATE UNIVERSITY GRADUATES AND IMPROVEMENT OF THE FEEDBACK PROCESS Rakovcena Tatiana, Ianioglo Maria, Ianioglo Nadejda	27
HEALTH CRISIS IN ADULTS AND THE ORGANIZATION OF BEHAVIOR MANAGEMENT Cazac Nadejda	32
PROCESUL DE INOVARE PRIN PROIECTE EUROPENE LA NIVELUL ORGANIZAȚIILOR ȘCOLARE Cojocar Victoria, Buduleanu Alina Marilena	42
MANAGEMENTUL CONFLICTULUI ÎN INSTITUȚIA ȘCOLARĂ Cojocar Victoria, Chiroșcă Angela	45
ABORDĂRI CONTEMPORANE ÎN EDUCAȚIA EUROPEANĂ Racu Aurelia, Stroescu Daniela-Iulia	49
ROLUL INTERVENȚIEI TIMPURII ÎN ABILITAREA SOCIALĂ A COPIILOR CU NEVOI SPECIALE Racu Aurelia, Nesteriuc Anastasia	54
EDUCAȚIA ECOLOGICĂ A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ – PREMISĂ A DEZVOLTĂRII DURABILE Axentii Ioana	57
APORTUL LUI GEORGHE COȘBUC LA DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ROMÂNESC Axentii Victor	64
PENTRU O DIDACTICĂ A ARTEI INTERPRETATIVE Botezatu Liuba	72
PARTICULARITĂȚILE MANIFESTĂRII INTELIGENȚEI LINGVISTICE ÎN VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ Botnari Valentina, Rusu Cătălina	78
NOI PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE CURRICULARĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DUAL Gîncu Silviu, Movileanu Elena	87



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 34-a aniversării a Universității de Stat Comrat

DIVERSIFICAREA SERVICIILOR DE SPRIJIN PENTRU ASIGURAREA STĂRII DE BINE A ELEVILOR CU CES ÎN MEDII INCLUZIVE DE EDUCAȚIE Lapoșina Emilia, Frunze Olesea	92
ANALIZA DIFICULTĂȚILOR DE ACCES ȘI PARTICIPARE LA EDUCAȚIE INCLUZIVĂ A COPIILOR CU CES Lapoșina Emilia, Frunze Olesea	96
VALORIFICAREA PARTENERIATELOR EDUCAȚIONALE ÎN EFICIENTIZAREA EDUCAȚIEI PENTRU SOCIETATE A PREȘCOLARILOR Mîslițchi Valentina, Crețu Irina	102
FORMAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE A STUDENȚILOR PEDAGOGI PRIN APLICAREA EFICIENTĂ A CERCETĂRII ACȚIONALE Rusu Elena	109
DIFICULTĂȚILE SOCIALE CA BARIERĂ ÎN ASIGURAREA ȘI REALIZAREA EDUCAȚIEI INCLUZIVE LA COPIII CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE Stratan Valentina	113
VOCALA "U". PROIECT DIDACTIC INDIVIDUALIZAT Zubenschi Ecaterina	121
MODELE EUROPENE DE PROTECȚIE SOCIALĂ Zubenschi Ecaterina, Ianioglo Maria	129
MODELUL PEDAGOGIC AL MANAGEMENTULUI ACTIVITĂȚII EDUCATIVE LA CLASA DE ELEVI Balanici Olga, Afanas Aliona	138
COMPORTAMENTUL DE CETĂȚENIE ORGANIZAȚIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN PERIOADA DE CRIZĂ Ballalis Hila, Bodrug-Lungu Valentina	145
ABILITAREA ECONOMICĂ A FEMEILOR ȘI DEZVOLTAREA PERSONALĂ Papuc-Pomană Viorica, Bodrug-Lungu Valentina	149
JOCURILE LOGICO-MATEMATICE ÎN EDUCAȚIA INTELECTUALĂ A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ Barbă Maria	154
APLICAREA TEHNICILOR DE CALMARE PENTRU DISCIPLINAREA EMOȚIONALĂ ÎN CLASELE PRIMARE Cazacu Natalia, Șova Tatiana	158
PERSPECTIVA CREȘTINĂ DE EDUCARE A REALITĂȚILOR ARMONIOASE ÎN FAMILIE Ciobanu Nicolae	164
STIMULAREA GÂNDIRII DIVERGENTE PRIN ACTIVITĂȚI INTEGRATE LA PREȘCOLARII MARI Constantin Sorina Carmen	168
IMPACTUL METODELOR INOVATOARE ASUPRA CAPACITĂȚILOR COGNITIVE ALE ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ Constantin Rodica	171
EFICACITATEA SOFTULUI EDUCAȚIONAL ÎN AMELIORAREA TULBURĂRIILOR DE LIMBAJ LA ELEVII CU DEFICIENȚĂ DE INTELECT Crișan Elena	175
EXPLORAREA CARACTERISTICILOR PSIHOMOTORICE LA PREȘCOLARI DE GRUPĂ MIJLOCIE: INPLICAȚII ALE STRATEGIILOR DE DEZVOLTARE Drumea Mariana	181
STUDIUL TRĂSĂTURILOR SFEREI AFECTIVE LA ADOLESCENȚII DIN MEDIUL SPITALICESC Duducal Svetlana	184



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 34-a aniversării a Universității de Stat Comrat

IMPORTANȚA ÎNVĂȚĂRII CENTRATE PE ELEV ÎN DEZVOLTAREA INTELIGENȚELOR MULTIPLE ÎN CICLUL PRIMAR Ilie Alexandra Cătălina, Petrovski Nina	189
STAREA DE BINE A CADRELOR DIDACTICE - PREMISĂ ÎN GESTIONAREA STRESULUI PROFESIONAL Ilisie Maria-Gabriela	194
EDUCAȚIE ȘI CULTURĂ CA FUNDAMENTE PENTRU VIITORUL ȘTIINȚEI ȘI DEZVOLTAREA COMUNITĂȚII ȘI FAMILIEI Negrișan Gica, Ionas Anatolie	198
PRAXIOLOGIA STEAM ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL MEDICAL Panas Silvia, Postica Ludmila	201
DILEMA ETICĂ A COMUNICĂRII VEȘTILOR PROASTE ÎN ÎNGRIJIREA PALIATIVĂ Postica Ludmila, Muntean Maria	205
STRATEGII PENTRU UN FEEDBACK DIFERENȚIAT ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR Rusov Veronica	209
OKUL DIŞI ÖĞRENME ORTAMLARINDA T3 VAKFI BİLİM TÜRKİYE PROJESİ. SÖMESTR KIŞ OKULU UYGULAMALARININ İNCELENMESİ VE EĞİTİMSEL ETKİLERİ Sarı Kübra	215
INTEGRAREA SOCIO-EDUCAȚIONALĂ A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE Scoarță Ecaterina	220
WEBQUEST-UL EDUCAȚIONAL ȘI UTILIZAREA ACESTUIA ÎN ACTIVITATEA PEDAGOGICĂ Stratan Mihai	225
IMPACTUL TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN EDUCAȚIA GEOGRAFICĂ: UTILIZAREA APLICAȚIILOR CANVA ȘI MENTIMETER Șeremet Andrei	230
FACILITAREA INCLUZIUNII ELEVILOR CU CES PRIN FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE Toma Mihaela, Darii Ludmila	236
T3 VAKFI BİLİM TÜRKİYE PROJESİ ÇERÇEVESİNDE XXI YÜZYIL BECERİLERİ, OKUL DIŞI ÖĞRENME VE STEM YAKLAŞIMI. IŞIK HIZI ATÖLYESİ MODELİ Tozal Zehra	242
AUTONOMIE, VOINȚĂ ȘI MOTIVAȚIE Trocmaer Silvia Elena	248
ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА Воевода Елена	253
ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ Тарасенко Лариса	257
СТИМУЛИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА, ЛЮБОпытСТВА И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРАКТИК В ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ АНАЛИЗА ПРОЕКТА «BİLİM TÜRKİYE» Bengi Birgili	262
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАТ-БОТА В TELEGRAM В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА Брыкова Александра, Чертова Елизавета	268



Conferința internațională științifico-practică în onoarea a 34-a aniversării a Universității de Stat Comrat

ПРИЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ И СНЯТИЯ БЛОКИРУЮЩИХ КОММУНИКАТИВНЫХ ЭФФЕКТОВ В ОБЩЕНИИ МЕНЕДЖЕРА НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА С МОЛОДЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ Курачицки Анжела	270
АНАЛИЗ ТЕКУЩЕГО СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА И ВОЗМОЖНОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА Куртева Оксана, Полевая-Секэрянэ Анжела	275
ВЛИЯНИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ НА ЧИТАТЕЛЬСКУЮ АКТИВНОСТЬ ДЕТЕЙ Леонтьев Эдуард, Вахитова Галия	280
РОЛЬ КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РКИ Рагимова Наргиз	284
КРОССКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ PR СПЕЦИАЛИСТОВ Боярченков Даниил, Костикова Лидия	287
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ Брагина Екатерина	290
ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ УСЛУГ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЯМ С ООП ВСПОМОГАТЕЛЬНЫМ ПЕДАГОГОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ Влах Мария, Тулба Прасковия, Узун Раиса	294
ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ И ВИДЕОУРОК В СВЕТЕ «НОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ» Герман Юлиана	299
ТЕМАТИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ В КОЛЛЕДЖЕ ИМЕНИ МИХАИЛА ЧАКИРА, КОМРАТ Главчева Алена	305
НАВЫКИ XXI ВЕКА ВО ВНЕШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА BİLİM TÜRKİYE Gülünay Oksana	309
ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЕМЫХ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ Каранфил Валентина	315
ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ Келеш Лилия, Златовчена Анжела, Влах Мария	319
НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Присакару Алла, Дарий Людмила	325



Section 5.2. Psychology
Sektiya 5.2. Psihologiya
Secțiunea 5.2. Psihologie
Секция 5.2. Психология

FROM PEDAGOGICAL VIOLENCE SYNDROME TO POST-DIDACTIC STRESS DISORDER: CHILDREN IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT Ganuzin Valery, Maskova Galina, Mozzhukhina Lidiya	331
PERSPECTIVE PSIHOsocIALE ASUPRA REZILIENTEI ȘI A UNOR PROBLEME ACTUALE: O ANALIZĂ CALITATIVĂ Gasper Lucia	337
IMPACTUL RELIGIEI ASUPRA REZILIENTEI ȘI ADAPTĂRII ÎN CONTEXTUL STRESULUI MODERN Plătică Adina	341
DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOTIIONALE LA ȘCOLARII MICI Olariu Carmen Daniela	347
LOCUINȚA TRADIȚIONALĂ ÎN PERCEPȚIA ROMÂNILOR/MOLDOVENILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA Pihurov Ecaterina	352
SĂNĂTATEA MINTALĂ - UN DREPT AL ADOLESCENȚILOR MENTAL HEALTH - A RIGHT OF ADOLESCENTS Ciobică Adrian	355
PERCEPȚIILE ADOLESCENȚILOR DESPRE EVALUĂRILE ȘCOLARE ȘI LEGĂTURA CU NIVELUL LOR DE STRESS Cîrdei Patricia Antonela	359
STRATEGII EDUCAȚIONALE PENTRU DEZVOLTAREA REZILIENTEI EMOTIIONALE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR Cârdei Paraschiva-Alina	362
INTERVENȚII EDUCAȚIONALE ÎN AUTISM Neguțu Veronica	365
ЭТНИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ПРОСТРАНСТВЕ ГОРОДА (НА ПРИМЕРЕ "КАСА МАРЕ") Иванова Нина	370
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ Кауненко Ирина, Хорозова Лариса	373
БЛАГОПРИЯТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА - КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ Кёр Людмила	377
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В СТАНОВЛЕНИИ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Ковалёва Елена Антоновна	381
СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Степанова Галина Семеновна	384
МЕТОДИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ТРЕНИНГА ПО СТРЕССМЕНЕДЖМЕНТУ Ибришим Людмила, Кучеряну Стелла	388
СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У МОЛОДЕЖИ Кауненко Ирина, Кирица Ольга	393



КЛУБ ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ КАК СРЕДСТВО УРЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

Щеголкина С.Б., Подателева В.А., Бурова И. В.

397

Section 5.3. Subject didactics
Sektiya 5.3. Disiplina didaktikasi
Secțiunea 5.3. Didactica disciplinei
Секция 5.3. Дидактика дисциплины

INTERPRETAREA ȘI EXPLORAREA TEXTELOR LITERARE-PROCESE COGNITIVE AVANSATE

Cîrstea Elena Cristina

401

IMPACTUL EVALUĂRII DIGITALE ASUPRA MOTIVAȚIEI ELEVILOR ÎN ÎNVĂȚAREA MATEMATICII

Borș Valeria

404

PERSPECTIVELE DIDACTICII DISCIPLINELOR DE SPECIALITATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL VOCAȚIONAL

Niculcea Tatiana

407

DIDACTICA FORMĂRII COMPETENȚELOR PROFESIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL MEDICAL

Slusar Adriana

412

PROIECTELE TRANSDISCIPLINARE - DRUMUL SPRE REUȘITĂ

Ciobîcă Paula Tamara

415

FORMATUL CURRICULUMULUI ÎN DEZVOLTARE LOCALĂ – CDL

Moloci Lucica Cristina, Schipor Nicoleta Adriana

419

INTERVENȚIA EDUCAȚIONALĂ ADAPTATĂ PENTRU COPIII CU NEVOI SPECIALE ÎN INTERVALUL 3-7 ANI: O PERSPECTIVĂ PRACTICĂ

Teodorescu Alina Lacramioara

422

„JURNALUL UNUI PREOT DE ȚARĂ” DE GEORGES BERNANOS – INSTRUMENT DE REFLECȚIE PE TEME ESENȚIALE ALE VIETȚII ȘI APLICABILITATEA SA ÎN CONTEXTE EDUCAȚIONALE

Voroneanu Veronica

428

DIVERSITATEA ȘI ALTERITATEA ÎN PROZA SCURTĂ REBRENIANĂ: OPORTUNITĂȚI EDUCATIVE PENTRU PROMOVAREA EMPATIEI ȘI INCLUZIUNII

Viziteu Ioana-Mădălina

431

СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКАЯ СХЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

Булдык Георгий

436

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО - ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Куртева Оксана

441

КИБЕРБУЛЛИНГ И ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ ДЛЯ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ИНТЕРНЕТЕ

Хорозов Сергей

449

ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА К НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Ткач Любовь, Левинтий Галина, Бянова Ирина

452

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Бянова Ирина, Левинтий Галина

457



ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ СКАЗКИ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ Диордияшенко Лилия	464
ПЕДАГОГИКА УДИВЛЕНИЯ НА УРОКЕ ХИМИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ Танасович Мария	468
МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЕ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ. КЛАССИФИКАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ РЕЧЕВЫХ ИГР Мария Мавроди	473
ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ Бозбей Ольга	480
РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ Янчогло Евгения	485
МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СДВГ Петкова Мария	491



SECTION V. PSYCHOLOGY AND EDUCATION
SEKTIYA V. PSIHOLOGIYA NEM PEDAGOGIKA BILGILERI
SECȚIUNEA V. PSIHOLOGIE ȘI ȘTIINȚE ALE EDUCAȚIEI
СЕКЦИЯ V. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Section 5.1. Pedagogy
Sektiya 5.1. Pedagogika
Secțiunea 5.1. Pedagogie
Секция 5.1. Педагогика

UDC 338.43

**WAYS OF INTEGRATING ROMANI STUDENTS INTO THE
EDUCATION SYSTEM AND PROCESS**

Aliona Panis

Doctor habilitate in pedagogy, associate professor
„Ion Creanga” State Pedagogical University, Chisinau
e-mail: panis.alliona@gmail.com
orcid id: 0000-0002-1413-7011

Nechifor Dănuț

Phd student, „Ion Creangă” State Pedagogical University
Republic of Moldova
e-mail: dondanelito@yahoo.com
orcid id: 0009-0008-7137-878

Abstract. The theme of the paper is of particular importance in the development of the personality of Romani children, providing the necessary premises for their understanding and acceptance by the school community. The paper deals with a major problem, namely, a social one, which consists of the possible (possible) considerations related to racism or discrimination.

Keywords: personality development, Romani children, school acceptance, school community, racism, discrimination, social problems, understanding, integration, social prejudice.

This paper aims to combat the possible obstacles to the integration of Romani students, developing the knowledge and solutions necessary for the harmonious development of the students' personality in the conditions of contemporary society[2]. The motivations were the basis of the choice of the theme were deeply motivated, having a significant role in the development of the personality of Romani children by:

- the need to implement solutions within school curricula in order to achieve the adequate integration of Romani children;
- the need to analyse the importance of education for Romani children, both from an educational and a social point of view;
- highlighting the role of teachers in the process of integrating students into the educational process.

The initial part of this paper aims to substantiate the factors of the school integration of Romani students, under several aspects: psychological, pedagogical and socio-cultural.[3] Following the

consultation of the recommended bibliography, different conclusions can be mentioned, the problematic aspects of the education of Romani students can be analyzed from several perspectives: material, social and educational. There are educational projects that are based on stimulating the participation of Romani children and young people in education.

The psychological factors of the school integration of Romani students concern the level of school anxiety, personality particularities and cognitive motivation particularities.[5] The pedagogical factors are also:

Objectives: - referring to the forms of educational organization, teaching methods, system of instructive-educational requirements, preparation and personality of the teacher, the family from which the student comes and the class, as a social group to which he/she belongs;

subiectivi : - depending on the personality of each student (affective, motivational, attitudinal). The social factors of school integration are multiple: extreme poverty, unemployment, internal and external migration, lack of necessary documents, prejudice and self-confidence.

The second part of this paper refers to an ascertaining research that has as its general objective, to identify the attitude of teachers and students towards the factors of school integration but also to explore the opinions of teachers towards the school participation of children. In order to achieve the first objective, two questionnaires were constructed, validated and applied:

- the questionnaire to investigate the perception of primary school teachers towards the factors of school integration of Romani students;
- questionnaire to investigate the perception of Romani students towards the factors of school integration.

The results of the questionnaires show that the statistical values are not very low but not very high either, in terms of psychological, pedagogical and social factors of school integration, according to the perception of Romani teachers and students.

In order to achieve the second objective, an interview guide was developed for primary school teachers regarding the school participation of Romani students. Following the application of the interview guidelines, several results were obtained:

Most teachers believe that education is very important at a general level.

Most teachers consider that the lack of money is an obstacle to the effective integration of Romani students.

In the perception of the teachers who responded, those who lead the Romani community are not influential.

Most teachers say that the families of the Romani student are thinking about the future of their children.

Most teachers believe that poverty is the main cause of school dropout.

In the opinion of teachers, members of the Romani community have a good opinion of the research related to school dropout.

The data (results) of the research show the role of Romani teachers and students in relation to the factors of school integration.

It is recommended that further studies in this field be necessary in order to respond to teachers and educational managers regarding the (difficulties), obstacles and problems of school integration of Romani students.

Bibliography:

1. AMZA T. (1996). The Gypsies - necunoscuti next to the noi. Bucuresti: Atlas Lex Publishing House.
2. BOCOȘ, M. (2003). Pedagogical research. Theoretical and methodological supports. Cluj-Napoca: The House of Science Book Publishing House.
3. BURTEA, V. (1997). Șansele populației de romi. Revista de Cercetari Sociale, nr. 3



4. BOCOȘ, M. (2005). Theory and practice of pedagogical research. Cluj-Napoca: Casa Cartei de Știință Publishing House.
5. COASAN, A. (1988). School adaptation, Psycho-socio-pedagogical approach in primary education. Bucharest:
6. E.D.P. COSMOVICI, A. (1996). General psychology. Iași: Polirom Publishing House.
7. CURELARU, M. (2007). "Research Methods in Psychology". In: Psychology. Iași: "Al. I. Cuza" University Publishing House, 157-260.
8. EUROPEAN COMMISSION (2012), Report on discrimination of roma children în education,
9. GRUBER, G. (2012). Education and social inclusion of roma minority in Romania.
10. HATOS, A. (2006). Sociologia educației. Iași: Polirom Publishing House.
11. HĂVÂRNEANU, Cornel (2000). Psychological knowledge of the person. Iași: Polirom Publishing House.
12. JEAN P. (1973). The Birth of Intelligence in the Child
13. KULCSAR, T. (1978). Psychological factors of school success. Bucharest:
14. E.D.P. LIEGEOIS, J.-P. (2008). Rromii in Europa. București: The infancy office of the Consiliul Europei in Bucharest.
15. MATACHE, M. (2014). Dezvoltarea timpurie a copiilor romi: factori de risc and factori de protectie. Publica Publishing House
16. MICU, J. (2009). Social integration of Roma. Ethnosphere, No. 1, 11-24. The Ministry of Education and Terrorism (2002). Participarea educație a copiilor rromi. Probleme, soluți, actori.
17. MOISA, F. (2012). History, Ideology and Politics in Communist Romania 1948-1989. Budapest: Eötvös Lorand Kiadó.
18. NEAMȚU, C. (2003). A școlar devia. Iași: Polirom Publishing House.
19. PĂUN, E. (1991). The beginning of schooling - adaptation difficulties. Primary Education, no. 1, p. 4.
20. PONCE, E. (1999). Gypsies in Romania - minoritate in transition. Bucharest: Compania Publishing House.
21. POPA, M. (2009). Analysis of items from the perspective of the classical theory of the test, University of Bucharest.
22. POPA, N. L. (2009). "Research Methods, Techniques and Tools". In L. Antonesei (coord.), Guide for educational research.
23. RADU, I.T. (2000). Evaluation in the teaching process. Bucharest:
24. E.D.P. ROTARIU, T., ILUȚ, P. (1999). Sociological survey and opinion poll. Iași: Polirom Publishing House.
25. SARANTAKOS, S. (1998). Social research. MacMillan Press Ltd.
26. SORIN, C. (1998). Dictionary of pedagogical terms. Bucharest:
27. E.D.P. SANDU, M. (2005). The Roma in Romania - Landmarks through history. Bucharest: Vanemonde Publishing House.
28. ȘCHIOPU, U., VERZA, E. (2010). School adaptation, Psycho-socio-pedagogical approach in primary education.
29. TURCUT, D. A. (2013). Education – The Roma's marginalized minority in Romania. Malmo University.
30. ZAMFIR, E., ZAMFIR, C. (1993). Gypsies between ignorance and concern. Bucharest: Alternative Publishing House.



UDC 378

THE KEY ROLE OF MENTORING IN PROFESSIONAL VOLUNTEERING

Kovtun Natalia

Ph.D of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer
Ryazan State University
Ryazan, Russia
e-mail: natalja-v-kovtun@yandex.ru
orcid id: 0000-0003-2821-5065

Abstract. The article provides a comprehensive overview of the key role of mentoring in professional volunteering, particularly in the educational context. The role of mentors has been defined. The main functions fulfilled by mentors in high school settings have been singled out. Extracurricular volunteer professional activities have been viewed as a powerful basis for the professional growth of students.

Keywords: mentoring, professional volunteering, practical education, professional education, functions of mentoring.

Professional volunteering is a significant phenomenon when an individual applies their specialized “hard” skills, knowledge, experience and expertise to provide free service in various spheres such as medicine, law, social work, education and community development. This article deals with the concept of professional volunteering, its history, and the crucial role of mentoring within the framework of education. By examining the functions of mentors and relying on practical experience of their work with professional volunteer groups in Ryazan State University (Russia), we aim to highlight the impact of mentoring on both academic achievements and professional growth of students.

Professional volunteering can be defined as a provision of specialized skills and services by individuals without financial compensation. What differs it from traditional volunteering is the application of professional skills and an attempt to solve a set of problems at a time. The roots of volunteering in Russia can be found as far as the 18th century when better skilled people began donating their time, knowledge and experience to provide for the underserved members of the community. It was during the reign of Catherine II that two Orphanages (Vospitatel’ny Dom) were set up in Moscow and St Petersburg. The Guardianship Council was in charge of them. The honorary guardians - six members of the Guardianship Council - were titled persons, nobles, whose service in managing the Orphanage was not paid, although they were to devote considerable time to it. The practice of volunteering can be found across the globe. Organizations such as the American Red Cross and the United Way were established to mobilize skilled individuals for community betterment. Over the decades, the concept has evolved. The rise of social responsibility in the late 20th century propelled the trend, as businesses began to encourage employees to engage in volunteer work worldwide, thereby fostering a culture of giving back to society.

Russian Mentorship is believed to have originated from the monastic institution of Eldership, based on the spiritual guidance of an elder, who was a monastic mentor. Deep respect and unquestioning obedience on the part of the younger generation in the Slavic tradition had existed before this, but it was with the development of the Russian Elders that it became system-forming in spiritual education and upbringing. All Russian crown princes beginning with Pyotr Fedorovich had their mentors. But mentorship became most widespread in the Soviet period when the country experienced a severe staff shortage. Nowadays we witness the Renaissance of the Institute of Mentorship in Russia due to its efficiency and individual approach.

In the educational sphere mentoring plays a crucial role, especially in volunteering. A mentor is typically an experienced individual who provides guidance, support, and encouragement to a less



experienced colleague. In the context of professional volunteering, mentors help volunteers navigate their roles, develop their skills, and enhance their impact on the communities they serve. According to E. Kram and B. Ragins, mentoring relationships can significantly influence career development and personal growth, making them essential in volunteer settings. Being an invaluable resource, mentors provide not only professional knowledge, skills and experience, but emotional support and encouragement as well. Such a cooperation also leads to job satisfaction of both parties.

Mentors in high school fulfil several critical functions that enhance the effectiveness of professional volunteering. These functions include:

1. **Skill Development:** mentors help volunteers develop specific skills relevant to their roles. For example, a mentor with expertise in science education may guide a volunteer in designing laboratory experiments for students.

2. **Networking:** mentors often facilitate connections between volunteers and other professionals in the field. This networking can lead to collaborative projects and additional resources for the school.

3. **Emotional Support:** the challenges of working in educational environments can be intimidating. Mentors provide emotional support, helping volunteers cope with stress and increase their motivation.

4. **Feedback and Evaluation:** mentors offer constructive feedback on the volunteer's performance and identify areas for improvement.

In the context of high school professional volunteering, mentors fulfil several key functions on two levels. Firstly, they serve as professional volunteers themselves, sharing their knowledge and experience, providing academic and career guidance, helping students navigate educational pathways. In Ryazan State University (Russia), there exist a number of organizations aimed at giving additional professional development to students. They are headed by university teachers who work without financial compensation. They are The ATClub, Public Diplomacy Club, ECOTEAM, Ipso jure and others.

The ATClub is the youngest club in the university, it unites students who are going to become professional language teachers. The head or the leader of the club invites famous, experienced teachers enthusiastic in their sphere from all around the world, to explore potential career options, various methods of teaching, find their role models in profession, develop necessary skills and succeed. At the same time students learn to respect and accept cultures and cultural behaviour different from their own, which is especially important in the migrating world of today.

In the work of Public Diplomacy Club, the emphasis is placed on the formation of professional skills in the sphere of diplomacy, etiquette, intercultural studies, negotiation techniques and others. Special attention is given to writing official documents. ECOTEAM provides students with practical knowledge in environmental protection especially on the regional level. As it is seen from the name of the next group “Ipso jure”, its participants get a lot of practice in juridical sphere, having international law as their major.

Secondly, ensuring the educational content and activities of professional volunteering organisations like clubs or teams, mentors involve their mentees in their own volunteering, inspiring students to serve the country, society and people in general. This approach finds support worldwide. VSO International, United Nations Volunteers, International Volunteer Service and other organisations unite young people ready to freely give their time and labour for community service.

Volunteering teams of this kind are numerous in Ryazan State University. For example, “Translation Challenges” team provide rich and varied experience for students, on one hand, solving urgent problems on the regional level, like meeting foreign guests, accompanying excursions, translating touristic brochures and others like this, on the other. This team has a more complicated structure with a strict distribution of roles, involving more than one mentor. This cooperation can enhance relevance and effectiveness of higher education.

The most numerous and the oldest organisation in the university is Pedagogical team “The Blue Birds” that unites people from all pedagogical departments. They take part in all youth events of the region and provide it with professional young teachers and others in educational field. They have



their structure, leaders, uniform, site, and even hymn. It's a big honour to be part of this team. To become an equal member of the squad, applicants have to demonstrate their readiness and desire to work for the young people. The best alumni remain in the university and support the work of this team. Another interesting fact about this team is the tradition of peer mentoring, gaining popularity in all spheres now.

Another bright feature of mentoring in professional volunteering is collaboration between mentors from the universities and those involved in practical work beyond the educational institution as it can contribute to the development of high school curricula and extracurricular programmes. Besides, it will help universities to align with the evolving needs of the job market and the broader community.

In conclusion, the fact that there are people who are ready to serve society for free give humankind a chance to survive. The key role of mentoring in professional volunteering, particularly in the field of education, cannot be overstated. Experienced professionals who volunteer their time and expertise serve as invaluable mentors, guiding and supporting the development of students and early-career educators. Through the mentoring relationship, mentors impart valuable knowledge, share industry best practices, and inspire their mentees to reach new heights. In the high school setting, mentors in professional volunteering contribute to academic and career guidance, curriculum development, and the creation of meaningful educational experiences that prepare students for the future. As the demand for skilled and engaged professionals continues to grow, the importance of professional volunteering and the role of mentoring within it will only become more pronounced. By fostering these mutually beneficial relationships, we can harness the power of professional expertise to drive positive change and create a more equitable and prosperous future for all.

Bibliography:

1. Darling-Hammond, L., & Bransford, J. (Eds.). Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. John Wiley & Sons, 2005, 634 p.
2. Ragins, B.R., Kram, K.E. The Handbook of Mentoring at Work: Theory, Research, and Practice. India, SAGE Publications, 2007, 745 p.
3. Костикова, Л. П. Наставничество в профессиональной подготовке иностранных студентов // Перспективы науки и образования. 2022. № 3(57). С. 74-89. DOI 10.32744/pse.2022.3.5.
4. Махмутова, Е. Н. Модели наставничества в образовательном процессе университета: теоретические и практические аспекты // Научно-методический электронный журнал "Концепт". 2024. № 12. С. 231-248. DOI 10.24412/2304-120X-2024-11212.

UDC 378.1

SCIENCE TEACHER PROFESSIONAL CULTURE FORMATION

Mamedova Albina

PhD in Pedagogics

Associate professor in the Department of Foreign Languages

RSU named for S.A. Yesenin, Ryazan, RF

e-mail: albina201624@gmail.com

orcid id: 0009-0007-8178-2145

Abstract. The author discusses the main problems of modern system of specialist training at the university. The article outlines the problem of professional culture formation and the view points of scholars at this issue. It draws the readers' attention to scientific teacher training at the higher educational institutions. The article addresses the importance of professional culture formation in the system of training the teachers of biology, chemistry, physics and others.

Keywords: professional culture, university education, science teacher.

The higher education system being constantly in the process of development and transformation tries to find optimal and effective ways to provide the state and society with the highly qualified specialists. There have always been changes in the education system, but at the present crisis moment, the issues of personnel training and the development of "human capital" have become the most urgent [1, p. 6]. According to L.P. Kostikova we rightly believe that, "it is impossible to ignore the training of highly qualified personnel, which completes the formation of the academic culture of the university and is its highest level, determining the success of a modern educational institution of higher education"[2, p.110].

A modern specialist is a competent employee, a professional who combines erudition with knowledge of a specific field of activity, he/she is able to identify strategic issues, establish mutual understanding and interaction with the audience (a specific social group, individuals), i.e. a qualified expert who has a high professional culture. The problem of forming a professional culture is becoming more and more urgent in the system of specialists training in higher educational institutions. Professions of the natural sciences, such as biologists, chemists, physicists, ecologists, as well as popular related specialties, for example, bioengineer, biophysicist, chemical technologist, environmental environmentalist, etc also need to be worked out as far as the problems of forming a professional culture is concerned. At the same time, it should be born in mind that such a rapidly developing scientific thought in society in the need for a wider application of scientific knowledge that is important for the development of civilization, puts forward new requirements for the training of teachers of natural sciences subjects.

The present study is devoted to the study of the process of forming the professional culture of science teachers. We believe that the process of studying the role of the formation of teachers' professional culture in their professional activities and finding ways to develop this quality will help in the training of future science teachers, as well as to improve the quality indicators of university graduates' competencies.

Many academic educators such as I.F. Isaev, V.A. Slastenin, V.F. Lomov, N.F. Kogan and others made researches in the field of studying the phenomena of formation and development of professional culture. A.S. Ivanov and D.V. Litvinenko associate the formation of the image of modern culture with the dominant influence of scientific, technical and technological spheres of activity [3]. Scientists of Ryazan State University, exploring the issues of professional culture of a personality, have identified the concept of professional-communicative competence [4]. Some of the researchers while speaking about the professional culture make stress on the cultural values and relate it rather for training teachers in humanities.

Considering the cultural paradigm as one of the main educational paradigms that aims at transferring cultural standards, V. O. Neshatayeva regards cultural values as human ideals and beliefs, his/her views and ideas of moral, aesthetic, spiritual and historical significance [5]. M. M. Boguslavsky also cogitates that to the categories of cultural values objects such as languages, national traditions, customs, historical events etc. are related [6].

When speaking about professional culture, foreign colleagues mean to a greater extent what we call the ethical standard of behavior characteristic of a particular professional activity, for example A. Austin names it *a professional ethics* [7]. As far as the moral principles adopted in a particular profession it is called *a professional morality*. In this practice various professional codes of behaviour are developed, called professional ethics, or codes of ethics, such as journalistic ethics, attorney ethics, accounting ethics, and ethics of hotel workers or hotel ethics professions.

As for the profession of a teacher and an educator the main components (ingredients, as they call) of pedagogical culture are should be rearded as pedagogical tact, culture of speech, erudition, pedagogical technique, appearance (S. Millikoski-Lane, L. Postareff, M. Murtonen) [8].

A. Chen believes that defining a professional culture is crucial for success in the workplace. This is directly related to job responsibilities and contributes to career growth and increased competitiveness in the labor market [9]. L. Evans, studying the essence of the concept of

professionalism, rethinks and offers new perspectives in the form of three different notions: required, prescribed and accepted professionalism. Exploring the existentialist status of "new" or "modified" professions and the relationship between professional culture and professionalism, she explores how professionalism can be interpreted and used for the development of specialists in the field of education [10].

It is believed that professional culture is "a high level of knowledge, skills and abilities in a particular field of work, manifested in the professionalism of work and its effectiveness" [11]. There is some opinion that professional culture is a kind of integration of professional and social competences.

Some scholars add to the structure of the professional culture of a teacher a spiritual component. They consider professional culture is a part of spiritual culture, which manifests itself in professional competence, readiness for analysis, assessment of professional and ethical problems, making independent decisions, conscious readiness for self-development and self-improvement [12].

Among the major features of a teacher's professional culture G. Zborovsky [13] distinguishes some professional knowledge and skills which a future teacher should master. They are professional competencies mastering, research work conducting, knowledge of diagnostic and prognostic methods and techniques, computer literacy, aesthetic resolution of professional situations, creative and transformative attitude to reality

The main problem in the training of teachers in natural science disciplines is the concentration on knowledge values and ignoring the value of knowledge communication, as well as the value of a natural science worldview, which, according to the authors, "sink" into the system of natural science education. V. Dubitskaya believes that teachers of chemistry, biology, and physics, taking into account the new conditions of the educational process, should develop modern teaching technologies for teaching such new disciplines as the integrated course *Natural Sciences* and the *Natural Science Picture of the World* [14]. She recognizes that secondary schools lack specialists with integrated knowledge of natural sciences. Future teachers of the integrated subject *Natural Science* should have an understanding of the content, forms of education, means, and methods of studying natural science educational material. They should understand that the integration of the learning process itself takes place within the framework of a new discipline, when the material of different subjects related to the same object requires not only structuring, but also a certain sequence of study.

There is a complicated way to address this challenge, how to engage the students of natural sciences faculties to be more motivated in this field. T. V. Varduni sees the solution to the problem of improving quality in the training of specialists in the field of natural science knowledge is to introduce new competences for developing - this is in the formation of an ecological culture [15]. The author believes that in the process of evolving general and ecological culture, natural science and humanitarian knowledge interact, and the availability of information about a person's purpose, ideals and values helps to orient the content of education to the subject, thereby developing such a quality as natural science literacy.

Thus, a review of the scientific literature of the issue discussed showed that, despite the diverse interpretation of the concept of professional culture of a person, it is possible to single out the main components of this integrative quality such as professional culture is. We highlight the following three main blocks in the structure of a professional culture of a teacher. They are a cognitive knowledge system based on the development of professional competencies, an interactive system aimed at the development of social and communicative competencies, a system of spiritual, moral and ethical norms that is focused on elaboration of competences in ethic norms, civil law, spiritual and moral values. To build a model of the professional culture of a science teacher, each of these systems should take into account such areas of activity as laboratory work, field practice, work with demonstrative material, precautions of safe handling of substances, creation of demonstrative materials, etc. Within the framework of scientific work, a science teacher should be able to conduct a search, develop a research methodology, be able to analyze scientific information and to draw conclusions, set tasks for students, and predict the outcome of educational and research work. The



development of the future science teacher's civic position, his/her spiritual and moral education will allow his/her students to use the knowledge gained in his classes only for peaceful purposes, for the benefit of their country and their people.

Bibliography:

1. *Professional language training of students in the context of the transformation of higher education*/ A.V. Yeltsov, L. F. Yeltsova, L. P. Kostikova [et al.]. Moscow: Perspektiva, 2024, 186 p.
2. Kostikova, L. P., Olkov, A. S., Fedotova, O. S. Interdisciplinary integration in the training of scientific and scientific-pedagogical personnel // *Human capital*. 2023. No. 9(177). P. 109-117. DOI 10.25629/HC.2023.09.11
3. Ivanov A.S., Litvinenko D.V. The phenomenon of professional culture: the foundations of conceptualization//*Scientific Thought of the Caucasus*. 2018. No. 1. P. 69-74) DOI 10.18522/2072-0181-2018-93-1-69-74
4. *Current issues of professional training of foreign students in a Russian university* / L. P. Kostikova, L. F. Yeltsova, E. V. Voevoda [et al.]. Moscow: PERSPEKTIVA Publishing and Trading House Limited Liability Company, 2023. 242 p. ISBN 978-5-88045-569-0. EDN TTEMEZ.
5. Neshataeva V. O. Modern threats to cultural values and the role of the EAEU in their protection / // *Russian Justice*. 2018. No. 11. P. 100-109.
6. Boguslavsky M. M. Value orientations of Russian education in the first third of the XX century // *Pedagogy*. 1996. No. 3. P. 72-75.
7. Austin A.I. Professional culture and professional ethics // *Colleges and Universities*. 2025. URL: <https://vogueindustry.com/17175504-professional-culture-and-professional-ethics>
8. Myllykoski-Laine S., Postareff L., Murtonen M. et al. Building a framework of a supportive pedagogical culture for teaching and pedagogical development in higher education.// *Higher Education*. 2023. Vol. 85. P. 937–955 (2023). DOI: 10.1007/s10734-022-00873-1
9. Chen A.H. Professional Culture. // *1000+ Tips for Life Inside and Outside the Academy*. Springer Texts in Education. Springer, Cham. November 2022. DOI.org/10.1007/978-3-031-06497-5_14 2
10. Evans L. Professionalism, professionalism and the development of educational professionals // *British Journal of Educational Studies*. 2008. Vol. 56 (1). P. 20-38. DOI: 10.1111/j.1467-8527.2007.00392x
11. Aukhadeeva L. A. Communicative culture as an integrative spiritual and humanistic quality of communication // *Bulletin of KazGU*. 2014. No. 1. P.143-146. Corpus ID: 147459732
12. Muzalev A. A. Professional culture and its role in the formation of professional qualities of a specialist in a vocational school // *Young scientist*. 2014. No. 4 (63). P. 1040-1045.
13. Zborovsky G. E., L.N. Kogan and Russian sociology // *Sociological research*. 2023. No. 3. P. 3-13. DOI: 10.31857/S013216250023350-8
14. Dubitskaya L.V. Natural science teacher training for specialized secondary schools in a modern university // *Scientific Notes of Zabaikalsky State University*. 2014. No. 6. (59). P. 12-15.
15. Varduni T. V. The main problems of natural science training of specialists in the system of multilevel pedagogical education // *Fundamental research*. 2007. No. 2. P. 50-52.



UDC 373.1

THE USE OF GAMIFICATION AND GAME MECHANICS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Morozov Alexander

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

Аннотация. В статье рассматривается проблема, обусловленная современным трендом, направленным на повышение мотивации обучающихся посредством включения игры в образовательный процесс. Геймификация, как технология применения игровых механик в неигровых процессах, становится одним из приоритетных направлений, используемых в образовательном процессе, практически, во всех ведущих странах мира. Введение игры в образовательный процесс, начиная от простейших игровых механик и заканчивая созданием компьютерных адаптивных образовательных игр, делает образовательный процесс более привлекательным и интересным, обеспечивая вовлечённость обучающихся, персонализацию обучения для достижения образовательных результатов каждым обучающимся, стимулирование здоровой конкуренции и сотрудничества.

Ключевые слова: геймификация, игровые механики, образовательный процесс, обучающиеся, мотивация, вовлечённость, цифровые технологии, персонализация, образовательные игры.

If we consider gamification as a pedagogical technology, it gives three main results – engagement, personalization of learning to achieve educational results for each student, and stimulation of healthy competition and cooperation. An additional bonus of gamification in education is the development of students' soft skills – creativity, teamwork skills, critical thinking, problem solving skills.

Structuring educational content by difficulty levels makes it possible to build a trajectory for mastering the material, clearly see progress, and the inclusion of a storyline (storytelling) and characters helps create a more exciting and contextualized learning environment. One of the specific elements of gamification is prompt and constructive feedback, which makes it possible to adjust one's learning strategy [4; 11; 15, etc.]. Quests and missions are tasks and projects integrated into the learning process as a way to put theoretical knowledge into practice: they stimulate research and the development of problem-solving skills. Gamification often includes elements of social interaction, such as joint assignments or group discussions, exchange of experience and knowledge, which contributes to the development of teamwork and communication skills [3; 14; 17, etc.].

Gamification, as a concept of the educational process, began to attract attention when it became obvious that traditional teaching methods do not they always effectively hold the attention of students and do not contribute to their active involvement in the educational process [8; 13; 16, etc.]. The integration of games into the educational process has been widespread for a long time – the skills of students of different ages for real events were tested in a game format. As individual experimental pedagogical experiments, the use of board games, quizzes, and quests, as a rule, elicited a positive response from students.

Game mechanics are a collection of elements, rules, and processes that are used to create a gaming experience. Their goal is to involve participants in the interaction process through the stimulation of interest, motivation and emotions. In the context of the educational process, game mechanics include elements such as rewards, levels, scores, leaderboards, challenge tasks, feedback, and other tools aimed at increasing student engagement.

The essence of game mechanics is to create conditions for active participation of students in the educational process through the use of game principles. This allows you not only to increase interest in the educational material, but also to develop cognitive, social and emotional skills. Game mechanics are not just an entertainment element, but a powerful tool that helps to adapt the educational process to modern conditions.

Gamification, as a concept, began to take shape in the 2000s, but its roots go back to earlier periods. The foundations of gamification are laid in the works of J. Huizinga, who in his work «Homo Ludens» explored the role of play in culture and society. He argued that the game is a fundamental part of human nature and the basis of cultural development [7].

In the 21st century, the development of digital technologies has opened up new opportunities for integrating game elements into non-game fields, including education. The international research company Gartner has named gamification as one of the key technologies of the near future, expecting revolutionary changes from it. The use of game mechanics has become a popular tool not only in marketing and business, but also in educational systems around the world.

Modern research centers such as the MIT Game Lab (USA), the Game Research Laboratory of the University of Tampere (Finland) and others are actively exploring the use of game methods in teaching.

The psychological and pedagogical basis for the application of game mechanics in the educational process is the process of emotional imprinting of information. Game mechanics affect the emotional sphere of students, their cognitive abilities and social interaction.

Progress in the field of multimedia and visual technologies has led to the formation of hyperreality (J. Baudrillard), where the game becomes an integral part of the daily life of a modern person. Society is becoming more and more «gamified» (L. T. Retyunskikh), and the man «homo ludens» (J. Huizinga) is becoming the central figure of the era of global communications.

After analyzing the domestic and foreign experience of using game mechanics in an educational environment, it can be noted that this trend is becoming increasingly popular both in Russia and abroad [1; 10; 12, etc.].

Examples of successful game mechanics can be found in countries such as the USA, Finland, South Korea, and the United Kingdom.:

- American educational institutions actively use platforms with gamification elements, such as «Classcraft» and «Kahoot!» («Classcraft» turns the learning process into a role-playing game where students create characters, complete tasks and receive points for success; «Kahoot!» offers interactive quizzes that stimulate interest in subjects through competitive spirit);

- Finnish educational institutions are known for their innovative approach to learning (here gamification is integrated not only into individual classes, but also into project-based learning, for example, students create their own games or participate in game simulations to study complex topics (for example, ecology or economics));

- In South Korea, with its high level of digitalization, educational games based on augmented reality (AR) and virtual reality (VR) technologies are actively used, for example, platforms such as «ClassVR» help to study individual academic disciplines through virtual travel;

- Educational institutions in the UK use game mechanics to develop critical thinking skills, for example, the educational platform Minecraft: Education Edition allows students to learn programming and other academic disciplines through the creation of virtual worlds.

In Russia, the use of game mechanics in education is currently in its infancy, however, there are already successful examples of their integration:

- the most popular tools are platforms like «Teach.ru», Yaklass, Quizizz and Stepik, which offer tasks with game elements (scores, ratings, awards);

- In some Russian educational institutions, experiments are underway to introduce role-playing games into the learning process, for example, in history classes, students act out key events of the past;

- As part of the national Digital School project, programs are being developed to introduce digital educational resources with gamification elements.

Despite all the obvious advantages of gamification, its implementation faces a number of challenges and limitations:

1. Insufficient level of teacher training (many teachers do not have sufficient skills to develop and implement game elements in the educational process, which requires additional training and advanced training);

2. Technical limitations (not all educational institutions are equipped with the necessary equipment to use digital platforms with game elements);

3. The risk of decreased motivation (if game elements are used incorrectly or too often, they may lose their appeal to students, in addition, an excessive focus on rewards may reduce intrinsic motivation to learn) [2; 5; 6; 9, etc.];

4. Overload of the curriculum (the integration of game mechanics takes time to develop and implement, which can lead to an overload of the program or reduce the time to study the basic material);

5. Differences in students' perceptions (not everyone perceives game elements in the same way: some may be motivated by competition, others may not; this requires an individual approach to each);

6. Ethical issues (concerns have been raised about the excessive use of games in teaching, which is a distraction from academic goals).

Game elements should not only be exciting, but also contribute to the formation of key competencies such as creativity, critical thinking, collaboration skills, independence and responsibility.

The criteria for choosing game mechanics are the following factors:

1. Age adequacy (game mechanics should take into account the psychological characteristics characteristic of a particular age of students: the desire for independence, the desire to compete, an interest in technology and the need for recognition);

2. Educational value (each game mechanic should be aimed at achieving specific educational goals: mastering new material, consolidating knowledge, developing creative or analytical abilities);

3. Ease of implementation (the mechanics should be understandable to both students and teachers; simplicity of implementation and minimum technical requirements will facilitate their integration into the educational process);

4. Social orientation (students actively develop communication and interaction skills; game mechanics should promote group interaction, teamwork or competition).

The forms of work using game mechanics include:

- 1) individual work (game elements can be used to increase motivation in self-study of the material: individual quests or assignments, rewards for progress in learning);

- 2) group work (gamification promotes the development of cooperation skills: team competitions, joint execution of missions or projects);

- 3) front-end work (using game platforms (for example, «Kahoot!» or «Quizizz») allows you to involve the entire audience: time-limited quizzes, the overall rating of the study group, etc.);

- 4) optional activities (game elements can be part of clubs or electives: thematic quests (for example, «Scientific expedition»), the creation of games by the students themselves).

As we have already noted above, the choice of game mechanics should take into account both the age characteristics of students and the specifics of the subjects studied. The integration of game elements into educational programs is possible through a variety of forms of work, from individual assignments to group projects. This approach helps not only to increase interest in learning activities, but also to develop key skills of the 21st century: creativity, critical thinking, cooperation and collaboration.

Thus, the theoretical foundations of the use of game mechanics in education are based on a deep understanding of their essence, historical development, and psychological and pedagogical aspects. Game elements can become a powerful tool for improving the effectiveness of the educational



process, provided they are properly implemented, taking into account the characteristics of the target audience.

Bibliography:

1. A platform for gamification of employee training. The website of the Russian online learning platform Ispring // [Electronic resource] URL: <https://www.ispring.ru/elearning-insights/platforma-dlya-gejmifikacii> (accessed: 30.01.2025).
2. Bashkireva, T. V. [Ecological attitude and motivation as a factor of social health for the biosphere values of the individual](#) / T. V. Bashkireva, A. V. Bashkireva, L. V. Shatokhina, A. Prutskow, A. V. Morozov // В сборнике: E3S Web of Conferences. XI International Scientific and Practical Conference Innovative Technologies in Environmental Science and Education (ITSE-2023). – 2023. Vol. 431. – P. 09002.
3. Bykadorova, E. S. Gamification in education / E. S. Bykadorova // Modern scientific research and development. – 2018. – № 12 (29). – Pp. 178-180.
4. Fontalova, N. S. Application of gamification methods in the educational space of a university / N. S. Fontalova, V. V. Artamonova // Global and Regional Research. – 2020. – Vol. 2. – No. 1. – pp. 517-522.
5. Ganicheva, I. A. Theoretical and practical aspects of the development of educational and professional motivation of university students / I. A. Ganicheva, A. V. Morozov // In the collection: Problems of society, science and education in the context of geopolitical turbulence // Materials of the International Scientific and Practical Conference. – Kazan': KFU, 2024. – pp. 74-77.
6. Gordeeva, T. O. Motivation: new approaches, diagnostics, and practical recommendations / T. O. Gordeeva // Siberian Psychological Journal. – 2016. – No. 62. – pp. 38-53.
7. Huizinga, J. The man playing / J. Huizinga. – M.: ABC-Atticus, 2018. – 400 p.
8. Morozov, A. V. Psychological portrait of generations «Z» and «A», which caused the problem of reducing motivation for educational activities / A. V. Morozov // Human factor: Social psychologist.- 2025. – № 1 (53). – Pp. 161-170.
9. Morozov, A. V. Social psychology / A. V. Morozov. – Moscow: Academic Project, 2013. – 336 p.
10. Morozov, A. V. The influence of artificial intelligence technologies on the development of gamification in the field of education / A. V. Morozov // In the collection: Intellectual technologies in ergonomics and cognitive sciences // Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference with international participation / under the general editorship of A. V. Kirichuk. – Bryansk: BSTU, 2024. – pp. 108-111.
11. Orlova, O. V. Gamification as a way of organizing learning / O. V. Orlova, V. N. Titova // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University. – 2015. – Issue 9 (162). – pp. 60-64.
12. Polyakova, A. V. The synergy of gamification and artificial intelligence: educational perspectives / A. V. Polyakova, A. V. Morozov // Pedagogical Informatics. – 2024. – No. 2. – pp. 383-392.
13. Polyakova, V. A. The impact of gamification on the information and educational environment of schools / V. A. Polyakova, O. A. Kozlov // Modern problems of science and education. – 2017. – No. 5. – p. 513.
14. Sartakova, E. E. Problems of the development of gamification theory in Russia // Bulletin of Tomsk State Pedagogical University / E. E. Sartakova. – 2022. – Issue 2 (220). – pp. 168-187.
15. Tropnikova, V. V. The use of gamification technologies in the educational process in the system of secondary vocational education / V. V. Tropnikova // Concept. – 2021. – № 3. – pp. 86-96.
16. Tsiruleva, L. D. Gamification in education: the essence, content, ways of implementing technology / L. D. Tsiruleva, N. E. Shcherbakova // Bulletin of Penza State University. – 2023. – No. 3. – pp. 13-17.
17. Varenina, L. P. Gamification in education / L. P. Varenina // Historical and public education. – 2019. – No. 6-2. – pp. 314-317.



UDC 331.5:378.4

ANALYSIS OF EMPLOYMENT OF COMRAT STATE UNIVERSITY GRADUATES AND IMPROVEMENT OF THE FEEDBACK PROCESS

Rakovcena Tatiana

Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor
Comrat State University
Comrat, Republic of Moldova
e-mail: tatianaracovcena@gmail.com
orcid id: 0000-0002-6954-1847

Ianioglo Maria

Ph.D. in Pedagogics, Associate Professor
Comrat State University
Comrat, Republic of Moldova
Mun. Comrat
e-mail: maria.ianioglo@gmail.com
orcid id: 0000-0001-7285-541X

Ianioglo Nadejda

Ph.D. in Economy, Associate Professor
Comrat State University
Comrat, Republic of Moldova
e-mail: ianioglo.n@gmail.com
orcid id: 0000-0003-1784-3824

Abstract. The employment of university graduates is a key indicator of the effectiveness of higher education institutions and their alignment with labor market demands. Ensuring graduates are well-prepared for their professional careers requires continuous monitoring of employment trends and employer expectations. This study focuses on analyzing employment indicators of graduates from Comrat State University, assessing the existing feedback mechanisms between the university and its graduates, and providing recommendations for improving the feedback process.

Keywords: graduate employment, labor market demands, professional career, employment trends monitoring, feedback mechanisms, process improvement recommendations

Аннотация. Трудоустройство выпускников вузов является важным показателем эффективности высших учебных заведений и их соответствия требованиям рынка труда. Для обеспечения качественной подготовки выпускников к профессиональной деятельности необходимо регулярно отслеживать тенденции трудоустройства и ожидания работодателей. Данное исследование направлено на анализ показателей трудоустройства выпускников Комратского государственного университета, оценку существующих механизмов обратной связи между университетом и его выпускниками, а также разработку рекомендаций по улучшению этого процесса.

Ключевые слова: трудоустройство выпускников, требования рынка труда, профессиональная карьера, мониторинг тенденций занятости, механизмы обратной связи, рекомендации по улучшению процессов

The issue of graduate employability has become increasingly important in the context of labor market dynamics and economic transformations. Universities are expected to not only provide theoretical knowledge but also equip students with practical skills that enhance their competitiveness. In this regard, effective feedback from graduates plays a crucial role in assessing the relevance of academic programs and their impact on career outcomes [2].

During December 2024, as part of the project ENHANCING GRADUATES' EMPLOYABILITY TRACKING IN MOLDOVA – UPGRADE (Reference number: 101129166), a study on graduates' employability was conducted at Comrat State University [1]. A total of 175 graduates participated in the research.

The survey analysis revealed that the majority of respondents were bachelor's degree graduates (66,7%), while master's degree graduates accounted for 33,3% of the participants. Additionally, two-thirds of the respondents were full-time students.

Among all respondents, 70,9% were employed, 5,1% were freelancers, and 6,3% were engaged in entrepreneurial activities (Figure 1).

Continuing education remains an important pathway for graduates, with 17,1% of respondents pursuing further studies. At the same time, 12,6% were actively searching for a job, 8,6% remained unemployed, and 0,6% were unemployed and not seeking employment.

The "Other" category, comprising 6,5% of respondents, includes temporary employment, volunteer activities, or other individual circumstances such as parental leave.

The obtained results confirm that, in general, university graduates successfully integrate into the labor market.

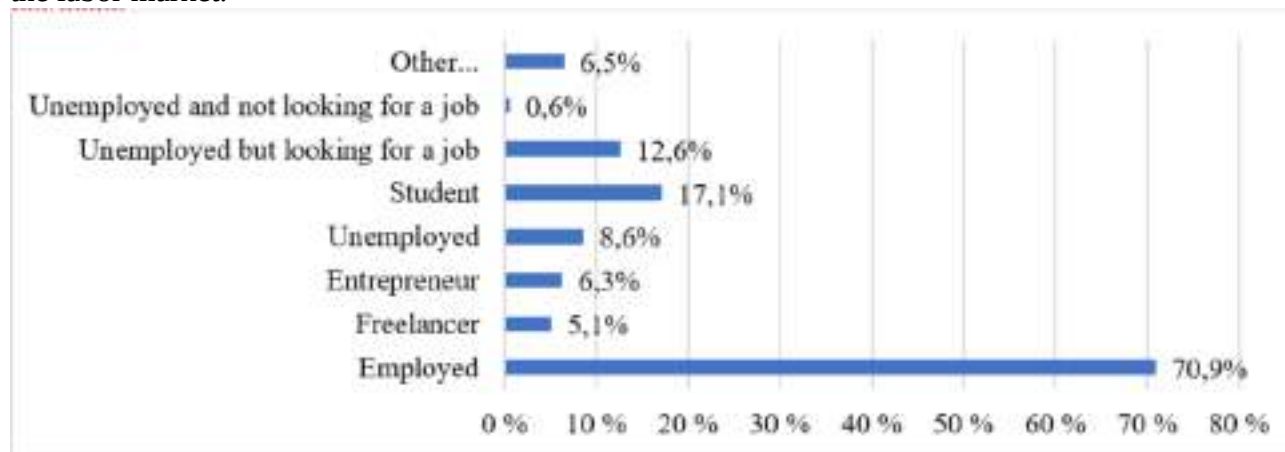


Figure 1. Graduates' Current Professional Status

Source: Developed with the support of the Center for Continuing Education and Career Growth of Comrat State University

The analysis of the geographical distribution and employment sectors of graduates shows that the majority are employed in the Republic of Moldova (89,4%), while 10,6% work abroad. This indicates a high level of graduates' engagement in the national labor market despite existing opportunities for employment outside the country.

In terms of employment structure in Moldova, jobs in the public sector dominate, with 56,7% of respondents working in state enterprises and institutions. A significant share of graduates (38%) is employed in the private sector. At the same time, a relatively small proportion of respondents (2%) work in non-governmental organizations, which may be due to a limited number of job opportunities in this sector.

The "other" category (3,3%) includes various forms of employment, such as temporary work contracts, self-employment, short-term project-based work, or activities in mixed-ownership enterprises.

The analysis of graduate employment timelines demonstrates a high level of employment within the first months after graduation. More than 70% of respondents found a job within six months of graduation. Notably, 54,9% of respondents secured employment within the first month after completing their studies. However, 15,5% of graduates are still searching for a job, highlighting the need for further analysis of factors hindering their employment.

The graduate survey also assessed their satisfaction with professional achievements, including career growth, professional recognition, workplace relationships, working conditions, as well as financial compensation and social benefits.

The results indicate that more than half of the respondents positively evaluated their achievements, rating them between 8 and 10 on a ten-point scale. The highest level of satisfaction was observed in workplace relationships (63,4%), while high positive ratings were also noted for professional recognition (55,5%), working conditions (55,6%), and career growth (51,6%).

At the same time, a significant share of graduates (24%) expressed dissatisfaction (ratings 1-2) with key parameters. The highest level of dissatisfaction was recorded in career growth (24,8%), which may indicate difficulties in career advancement or a mismatch between graduates' expectations and real professional development opportunities. Additionally, a high level of dissatisfaction was observed in financial compensation and social benefits (23,5%).

The study identified the main challenges graduates face in securing employment (Figure 2).



Figure 2. The Main Challenges Faced by Graduates in Securing Employment

Source: Developed with the support of the Center for Continuing Education and Career Growth of Comrat State University

The most significant challenge faced by graduates is lack of work experience, as indicated by 59,3% of respondents. This factor remains a key barrier for young professionals, as employers often prefer candidates with practical skills.

The second most significant issue is unrealistic salary expectations, noted by 24,7% of graduates. A considerable proportion of respondents experience uncertainty in choosing a career path (17,3%), as well as a lack of professional connections (16,7%) and insufficient job search skills (16%). These factors highlight the need for stronger university-employer collaboration, as well as internship programs and training sessions focused on employability skills development.

Additional difficulties faced by graduates include limited foreign language proficiency (13%) and insufficient IT skills (6,2%), which may reduce their competitiveness in the job market, especially in the context of the digital economy and globalization.

Notably, only 3,1% of respondents identified a lack of volunteer experience or participation in extracurricular activities as a barrier to employment.

Furthermore, 21,6% of respondents pointed to other factors, emphasizing the individual nature of the challenges faced by graduates.

The analysis of the alignment between graduates' employment and their qualifications revealed that 62,3% of graduates are employed in roles corresponding to their degree and specialization, while 37,7% of respondents work in a different professional field.

Survey results demonstrate a high level of graduate satisfaction with their education and its contribution to their professional careers. More than 60% of respondents positively assessed the alignment of their study program with labor market requirements, rating it between 8 and 10 in the following aspects:

- Relevance of acquired theoretical knowledge – 63,2% of respondents rated this aspect positively, while 5,2% expressed dissatisfaction (ratings 1-2), suggesting a potential need to update learning materials in line with modern trends.
- Development of practical skills received the highest rating among all indicators – 67,3% of respondents recognized its importance, whereas only 4,7% expressed dissatisfaction.
- Contribution of the program to developing transversal skills (such as critical thinking, communication, and adaptability) was deemed significant by 70,1% of respondents, emphasizing the importance of these competencies for successful employment and professional growth.
- Access to professional opportunities after graduation was positively evaluated by 61,9% of graduates, but 8,8% expressed dissatisfaction. This is the highest level of dissatisfaction among all indicators, which may indicate the need to enhance university-employer collaboration and expand career opportunities for graduates.

Analysis of university support in graduate employment (Figure 3).

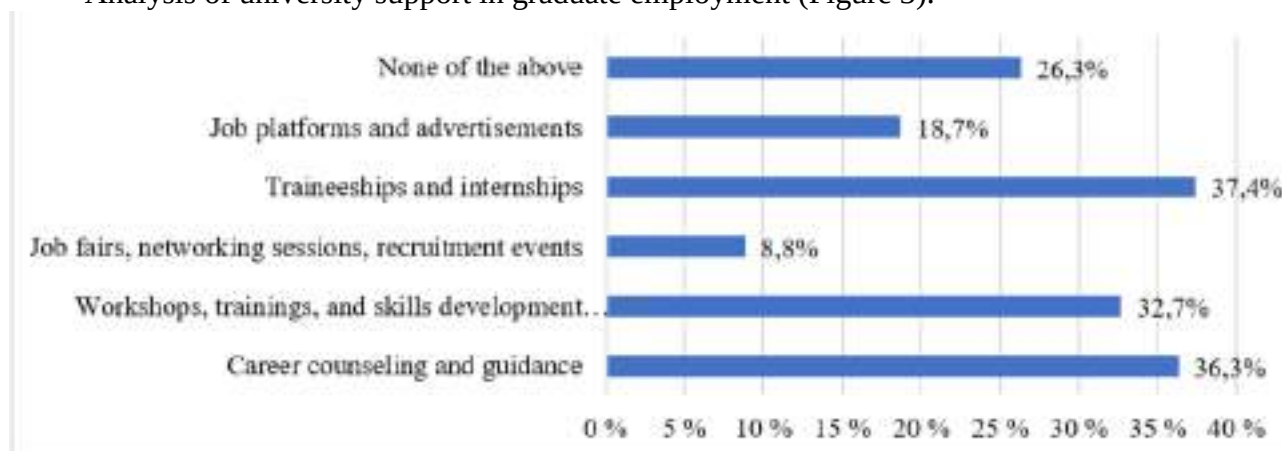


Figure 3. University support in the transition to the labor market

Source: Developed with the support of the Center for Continuing Education and Career Growth of Comrat State University

Survey results indicate that the primary forms of support provided by the university in graduate employment include internships and practical training (37,4%), as well as career counseling and professional guidance (36,3%). This highlights the importance of practice-oriented learning and individualized student support in the job search process.

A significant proportion of respondents (32,7%) also emphasized the importance of training sessions, seminars, and courses aimed at developing professional skills. Meanwhile, job fairs, networking sessions, and recruitment events were found to be less in demand, with only 8,8% of respondents considering them useful.

Additionally, web platforms and job announcements for students and graduates were acknowledged by 18,7% of respondents, indicating the need to strengthen digital tools for employment support.

Notably, 26,3% of respondents reported not using any of the available support services. This suggests low student engagement in career initiatives, limited awareness of available opportunities, or a perceived lack of relevance of the offered tools.

Recommendations. To improve the quality of educational programs and enhance graduate employment support mechanisms, the university should strengthen feedback collection and analysis, which directly aligns with the objectives of the ENHANCING GRADUATES' EMPLOYABILITY TRACKING IN MOLDOVA – UPGRADE (Reference number: 101129166) project. The following measures are recommended:

1. Conduct regular graduate surveys on key aspects of employment, education quality, and career satisfaction. Dividing surveys into short-term (six months after graduation) and long-term (2–3 years after graduation) will help assess changes over time.



2. Develop digital feedback tools (portals, mobile applications, and online platforms for collecting student feedback). This will enhance the ability of the Ministry of Education and Research of the Republic of Moldova and universities to monitor graduate employability.

3. Expand student awareness of career opportunities (newsletters, chat groups, and specialized career platforms). This will improve student access to job opportunities, internships, and career services.

4. Facilitate discussions with graduates and employers on employment challenges and expectations regarding educational programs (focus groups and interviews). This will help establish a dialogue between graduates, employers, and universities, enabling better adaptation of educational programs to labor market needs.

The study has identified key challenges and barriers faced by graduates in the labor market. To enhance the effectiveness of educational programs and graduate employability, various feedback collection mechanisms have been proposed. Their implementation is directly linked to the project's objectives, which focus on monitoring graduate employment and improving higher education policies.

Conclusion. The implementation of these recommendations within the framework of the ENHANCING GRADUATES' EMPLOYABILITY TRACKING IN MOLDOVA – UPGRADE (Reference number: 101129166) project will allow universities and the Ministry of Education and Research of the Republic of Moldova to improve feedback collection mechanisms and increase graduate employability, fully aligning with the project's key objectives.

Bibliography:

1. ENHANCING GRADUATES' EMPLOYABILITY TRACKING IN MOLDOVA – UPGRADE (Reference number: 101129166) <https://upgrade-project.ase.md/index.php/home>
2. Levitskaia A., Ianioglo N. Higher education and r&d system in the Republic of Moldova: challenges and potential for growth //University Economic Bulletin. – 2023. – №. 58. – С. 106-113.
3. Ianioglo N. Eurointegration of Republic of Moldova: benefits and prospects //Проблемы и вызовы экономики региона в условиях глобализации. – 2018. – С. 132-136.
4. Ianioglo M. Comunicarea asertivă în mediul educațional. In: Perspectivele și Problemele Integrării în Spațiul European al Cercetării și Educației, 7 iunie 2017, Cahul. Cahul: Tipografia „CentroGrafic” SRL, Cahul, 2017, Vol.2, pp. 132-137. ISBN 978-9975-88-019-0. 978-9975-88-021-3.
5. Center for continuing education and career growth of Comrat State University <https://formare.kdu.md/ru/>

UDC 613.9; 316.6

HEALTH CRISIS IN ADULTS AND THE ORGANIZATION OF BEHAVIOR MANAGEMENT

Cazac Nadejda

MD, PGY-2, Internal Medicine

Norwalk Hospital, USA

e-mail: nstratan@yahoo.com

orcid id: 0009-0007-0889-3754

Abstract. Vârsta adultă este o etapă esențială în ciclul vieții umane. Crizele de sănătate la vârsta adultă se referă la situații în care persoanele care au ajuns la vârsta adultă se confruntă cu probleme semnificative legate de starea lor fizică sau psihică. Crizele de sănătate reprezintă un moment critic în existență, implicând eforturi de adaptare și găsire a echilibrului emoțional, relațional și profesional. Gestionarea optimă a acestei crize necesită o abordare complexă, care implică atât tratamente medicale și sprijin familial, cât și consiliere psihologică și reorganizarea resurselor personale. Gestionarea comportamentului adultului în timpul unei crize de sănătate (fie individual – boală cronică, fie colectivă – pandemie) necesită o abordare multidimensională, care să integreze aspectele psihologice, sociale și medicale.

Cuvinte cheie: maturitate, criză de sănătate, echilibru emoțional, tratamente medicale, consiliere psihologică, management comportamental, abordare multidimensională.

Adulthood represents an essential stage in the human life cycle, characterized by physical maturity, psychological development, and the assumption of social roles (family, career, civic participation, etc.). Depending on classifications in psychology and sociology, the adult period can be divided into sub-stages (young adults, middle-aged adults, mature adults). A major theory that encompasses the course of adult life is that of Erik Erikson (1963). This includes an indication of the approximate ages encompassed by each stage of adult development:

- Young Adulthood (20-30 years).
- Middle Adulthood (40-64 years).
- Late Adulthood (65+).

Fundamental to Erikson's theory is the conception that personality transformation occurs in relation to the various crises that characterize each developmental stage. Around the age of 20-25 years, the peak of physical strength and biological functions is reached (endurance, speed, cardiovascular capacity). As time passes (after 30-35 years), subtle changes begin (reduction of muscle mass, decrease in tone, the first signs of cellular aging).

Adulthood is a dynamic and multifaceted stage of life, encompassing significant physical, psychological, and social transformations. Understanding the sub-stages and the associated developmental tasks is crucial for fostering personal growth and facilitating successful adaptation to the evolving demands of each phase. Erikson's theory provides a comprehensive framework for analyzing these changes and highlights the importance of resolving developmental crises to achieve a well-rounded and resilient personality.

Adults have the responsibility to maintain their health through a balanced diet, exercise, regular medical check-ups, and avoiding risk factors (smoking, excessive alcohol consumption). Potential chronic illnesses or risk factors (hypertension, diabetes) may emerge during this stage and require careful management. The ability for abstract reasoning, planning, and problem-solving remains at a high level. The accumulated experience over time provides a cognitive repertoire and practical skills that favor wiser and better-founded decisions. Adults may choose to further their formal education (courses, specializations, master's degrees) or develop new competencies (lifelong learning), which is important in contemporary society. Throughout adult life, flexibility in thinking and the ability to

integrate information from multiple sources develop. Adults typically assume roles in the family (spouse, parent), career, and community. Balancing these roles is a central aspect of maturity. Social identity develops: belonging to professional groups, volunteering, civic involvement.

Emotional maturity is achieved, with the ability to manage emotions and stress more balanced. Couple relationships and friendships become deeper, based on values and mutual trust. Normative crises (e.g., the 30/40-year-old crisis, career reorientation) or unexpected events (losses, divorce, health problems) may arise. Managing them requires resilience and social support. In the early part of adult life, choices are made regarding the professional field, followed by affirmation and stability in the job market.

Around 35-45 years of age, changes in orientation may occur (new specializations, career reconfiguration), in search of a balance between personal and professional life. Adults become the family's supporters, with responsibilities related to budgeting, housing, investments, which increase stress and the need for organization. For some adults, professional success becomes a priority, while for others, priorities focus on family or personal development.

Adulthood involves multiple roles, and constant pressure can generate burnout, anxiety, and depression. Access to psychological support and self-care activities becomes necessary. Life partners, extended family, friends, professional networks, and the community can provide emotional, material support, and counseling when difficulties arise. As individuals age, concerns about health (prevention, retirement plans, self-sufficiency) emerge. A proactive approach to these aspects provides stability and certainty.

In conclusion, adulthood is characterized by a high level of maturity and autonomy, the establishment and consolidation of social and professional roles, as well as complex responsibilities as individuals balance family, career, and community demands. To successfully navigate this stage, the development of emotional competencies, maintaining physical health, and finding a balance between professional and personal activities become major objectives. Through a systemic approach and adequate resources (social support, counseling, continuous training), adults can harness their potential and lead fulfilled and productive lives.

The development of civilization in recent decades, primarily based on technological expansion and innovative intensity, should have led to the creation of increasingly better living conditions. Paradoxically, however, civilization develops material comfort while diminishing spiritual and emotional comfort. As an inability of the organism to adapt to rapid changes after centuries and millennia of slow evolution, stress arises. More and more people face confusional states and feelings of inferiority; overexertion, equally with lack of exertion, causes migraines, depressive states, imbalance, frustration, inaptitude or bulimia, insomnia, and intolerance. It becomes increasingly clear that psychological sufferings can generate not only mental illnesses but also somatic diseases, and that certain somatic diseases can cause severe psychological disorders, even reaching grave states.

A health crisis during adulthood refers to situations in which individuals reaching maturity age (the peak period of professional and family responsibilities) face significant physical or mental health issues. Such an event can take the form of an acute illness, an exacerbation of a chronic condition, or even a new and challenging diagnosis (cancer, degenerative diseases). Beyond the strictly medical dimension, this crisis also includes psychosocial aspects:

- *Heightened anxiety and feelings of helplessness or guilt.* Adults may experience increased anxiety and feelings of helplessness or guilt, especially when dealing with pressures related to family, career, or financial obligations. Often, there is a need to reorganize priorities and daily routines to accommodate treatments and recovery.
- *Changes in social roles.* A health crisis during adulthood can lead to changes in roles as a parent, spouse, employee, or caregiver for elderly individuals. Adapting to new physical conditions or medical restrictions may require temporary or permanent relinquishment of professional or social activities.
- *Essential support systems.* In such a crisis, support from family, friends, and the community (including counseling services, psychological support, and social assistance) becomes essential for

maintaining emotional balance. The professional attitude of medical staff and social workers contributes to shaping a recovery plan that meets individual needs.

- *Lifestyle changes and new perspectives.* A health crisis can trigger major lifestyle changes (diet, physical activity, stress management) and can bring new perspectives on personal values and goals. Adequate recovery and rehabilitation (physical, psychological) support the gradual return to daily life and can improve overall quality of life if properly managed and supported by an integrated system of medical and social services.

Thus, a health crisis during adulthood represents a critical moment in existence, involving efforts to adapt and regain emotional, relational, and professional balance. Optimal management of this crisis requires a comprehensive approach that involves both medical treatments and family support, as well as social assistance, psychological counseling, and the reorganization of personal resources.

Emotional-behavioral issues are increasingly recognized at all levels of medical assistance, from primary care to specialized care. It is important to emphasize that, before being patients, individuals need to be treated with respect regarding their perceptions, experiences, and particular emotional reactions, beyond the correctness of medical procedures. Emphasizing the emotional-affective component of behavior aims to raise awareness that many of today's conditions can be prevented by increasing personal responsibility for one's own mental and physical health and by acquiring certain medical knowledge applicable to one's own health status (for example, limiting self-diagnosis or self-administration of medications, which often occurs among adults during a health crisis).

The behavior of each organism varies according to changes in its surrounding environment [6, pp. 154-156]. This was one of the reasons why learning mechanisms became the preferred subject of behaviorist research, established by J.B. Watson: the organism learns to produce responses that allow it to adapt to its environment [2, p. 209-211; 7, p. 109].

Behavior analysis has been and continues to be attractive to many researchers due to the possibility of change through behavior control. V. I. Kovalev identifies several types of behavior in adulthood [8]. The special significance of the adult age period lies in the fact that, being included in the entire variety of social relationships, a person becomes their true subject, consciously forming a purely individual attitude towards the world around them.

According to some studies, the affective experiences of an adult person of organic origin are linked both to new personal characteristics and to health status, the functioning of internal organs, conflicts between internal organs, and the state of illness [10, p. 88]. Illness needs to be approached as a social event because it not only changes the physical and mental condition of the individual but also the individual's social position within the group in which they live and operate.

As a result of analyzing research conducted in the studied field, it was estimated that the affective regression of adults is followed by changes at the behavioral level. In the clinic, among the diversity of psychological reactions and psychiatric disorders observed, the most common are: asthenic disorders, phobic and hypochondriac manifestations, affective lability, Characterological deviations.

Considering these, we establish that the peculiarities of the behavior of adults during a health crisis can be treated as one of the major processes in adult life. It is undeniable that this concept has indispensable importance in the psychopedagogical and medical approach (internal diseases, psychoneuroses). Most researchers highlight that, following the evaluation of adults during a health crisis, depending on the type of present influencing factor, behavioral, sleep, eating, and emotional disorders can arise.

Understanding the behavioral changes that occur during health crises in adulthood is crucial for developing effective psychopedagogical and medical interventions. Addressing both the physical and psychosocial aspects of illness ensures a comprehensive approach to supporting adults through challenging times. By recognizing the interplay between health status and behavior, professionals can

better assist individuals in maintaining their well-being and social roles despite significant health challenges.

Research Problem. The research problem reflects the contradiction between the existence of behavioral particularities in adults during a health crisis period and the necessity to develop a psychopedagogical intervention program aimed at managing the self-regulation of behavioral aspects.

Research Aim. The aim of the research is to study the behavioral particularities of adults aged between 35 and 50 years as a consequence of the health crisis period and to develop a psychopedagogical intervention program for their self-regulation. *Research Methods.* Achieving the research aim involved the application of various research methods, including: study and analysis of specialized literature: rpsychopedagogical and medical literature relevant to the topic; questionnaire administration: utilizing the Behavioral Activism Determination Questionnaire (BAD) to gather data; observation and case study: conducting direct observations and detailed case studies; statistical methods.

According to Hippocrates' theory, in medical terms, a crisis is described as the culmination of a disease, after which conclusions can be drawn regarding the disease's progression: towards positive evolution – healing – or negative – leading to death [3]. J. Masson defines a crisis as a state of overexertion and exhaustion of personal resources, which precedes maladaptation to a new situation. First defined by authors such as Jung (1968) and Jaques (1967), the mid-life crisis is generally understood as a period of emotional, sometimes behavioral, turmoil that occurs with adulthood. Swiss psychologist Jung posits that the shift from external orientation (professional and family insertion, and obtaining social recognition) to internal orientation (professional and family stability, acceptance of reduced physical strength and changes in family and social relationships) is crucial for adaptation. The individual becomes aware that they are aging and that half of their adult life has passed [5; 9].

The onset of a health crisis, or the appearance of illness, is not accepted in the same manner by all individuals. Some individuals, who are emotionally balanced and possess a satisfactory level of medical knowledge, recognize and accept the illness rationally and exhibit pro-sogenic behavior. Other individuals, with psychopathological personality traits – such as anxiety, suspicion, obsession, and depression – may accept the illness but do so disproportionately, greatly exaggerating the organo-lesional context and its consequences [4, p. 213].

Empirical research basis. The study sample consisted of 24 patients with terminal chronic renal disease (BCR) aged between 35-50 years (group L1) and 20 individuals in a control group without symptoms of a health crisis (group L2).

As a characteristic of the 35-40 age group, we can note that individuals in this age category are prone to the phenomenon of “escaping from illness through work.” This premise highlights the fact that, according to the age category parameter, seeking specialized medical help already occurs in the advanced stages of their health deterioration. The indicator investigated for L1 was the contribution to the modification of behavioral parameters depending on the subject's belonging to a specific age group: 35-40 years, 41-45 years, and 46-50 years. In the comparative study, conducted using the Mann-Whitney analysis, it was found that adults over 40 years old are more sensitive and exhibit higher levels of anxiety in the event of a health crisis. These subjects more frequently engage in self-pity and have a noticeable desire to be the center of attention, often distorting reality without realizing it. In morbid cases, they manifest as hysterical personalities with maladaptive behaviors, outlining one of the stages of periodization known as late maturity, also referred to as the mid-life crisis, which occurs between 41-45 years [Apud 11, pp. 125-127].

Classification of Subjects in L1 (24 individuals) according to the TAC Questionnaire revealed the highest proportion of type “AB,” which included 62.6% (15 subjects); type “A1” comprised 8.4% (2 individuals); and type “B1” accounted for 29% (7 individuals). Subjects in L2 (20 individuals) were distributed as follows: “AB,” which included 65% (13 subjects); type “A1” comprised 15% (3 individuals); and type “B1” accounted for 20% (4 individuals) (Figure 1).

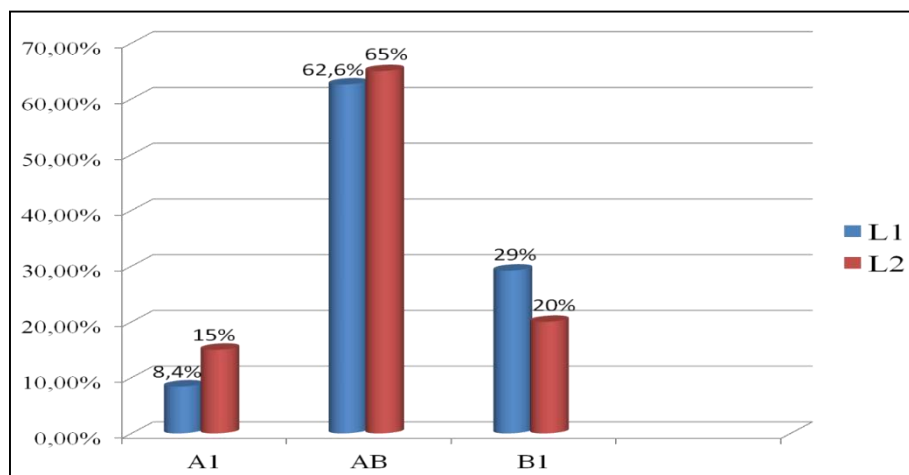


Fig.1. Distribution according to TAC- L1 and L2

Adults aged 35-40 exhibit a tendency to cope with health crises by immersing themselves in work, often neglecting their health until the condition becomes severe. Individuals over 40 show heightened sensitivity and anxiety levels during health crises, leading to behaviors such as self-pity and a desire for attention. In severe cases, adults may develop hysterical personalities with maladaptive behaviors, indicative of late maturity or mid-life crisis stages. The majority of subjects in both groups L1 and L2 fall under the “AB” behavioral type, with notable representations of “A1” and “B1” types, indicating diverse behavioral responses to health crises.

Understanding the behavioral patterns associated with different adult age groups during health crises is crucial for developing targeted psychopedagogical intervention programs. By recognizing the propensity for certain behaviors, such as the desire to escape through work or the inclination towards self-pity and attention-seeking, interventions can be tailored to address these specific needs. Additionally, the identification of maladaptive behaviors in late maturity stages underscores the importance of providing comprehensive support that includes emotional, psychological, and social resources.

In the BAT Test (Behavioral Activism Type), the psychological state of the examined individuals was assessed in points, with subsequent distribution based on the accumulated score into groups corresponding to the behavioral activism types A (<167 points), A1 (168-335 points), AB (336-459 points), B1 (460-626 points), and B (>627 points) [2, 11, p. 859].

If the total accumulated points do not exceed 167, the behavioral activism type A can be diagnosed with a high probability. This type is characterized by a pronounced need for involvement in activities, professional overexertion, inability to relax, detachment from work, insufficient time for rest and leisure, constant strain of psychological and physical forces in the pursuit of success, hyperactivity, stubbornness in achieving goals, inability to maintain prolonged attention concentration, tendency to move, eat, make decisions, speak hastily, impulsivity, inability to listen comprehensively, competitiveness, ambition, aggression towards those who hinder goal achievement, dominance tendency, and a low frustration threshold.

If an individual accumulates a score between 168 and 335, the behavioral type remains A but is conditioned as A1. This type is characterized by high activism, insistence, active involvement in work, goal orientation, and compensates for insufficient time for rest with pedantry in choosing the main direction of activity. It involves rapid decision-making, expressive and energetic facial expressions and speech, a tendency towards success, leadership qualities, dissatisfaction with personal achievements, a constant drive for perfection in work results, mood and behavioral instability in stressful situations, competitiveness, and a lack of aggression and ambition.

When the accumulated points fall between 336 and 459, the behavioral activism is classified as transitional – AB. This type is characterized by individuals who are goal-oriented, active, with multidirectional interests, and capable of balancing professional activity with rest. Their motor skills and speech expressiveness are moderate, and they do not exhibit a clear tendency towards domination.

These individuals are emotionally stable, display predictable behavior, show resistance to stress factors, and adapt well to various types of activities.

Table 1. Summary of Behavioral Activism Types in the BAT Test

Behavioral Type	Score Range	Characteristics
A	<167	High need for activity, professional overexertion, inability to relax, detachment from work, insufficient time for rest and leisure, constant psychological and physical strain, hyperactivity, stubbornness, inability to concentrate for long periods, impulsivity, competitiveness, ambition, aggression towards obstacles, dominance tendency, low frustration threshold.
A1	168-335	High activism, insistence, active work involvement, goal-oriented, compensates for lack of rest with pedantry in activity direction, rapid decision-making, expressive and energetic demeanor, leadership qualities, dissatisfaction with achievements, continuous drive for perfection, mood and behavioral instability under stress, competitiveness, lack of aggression and ambition.
AB	336-459	Goal-oriented, active, multidirectional interests, ability to balance work with rest, moderate motor skills and speech expressiveness, no clear dominance tendency, emotionally stable, predictable behavior, resistance to stress, adaptability to various activities.

Understanding the distribution of behavioral activism types among adults can significantly inform the development of targeted psychopedagogical intervention programs. For instance:

Type A individuals (<167 points). Intervention focus: addressing overexertion and promoting relaxation techniques. *Strategies:* time management training, stress reduction programs, and fostering a healthier work-life balance. *Type A1 individuals (168-335 points). Intervention focus:* managing high activism and impatience. *Strategies:* enhancing decision-making skills, promoting emotional regulation, and reducing perfectionistic tendencies. *Type AB individuals (336-459 points). Intervention focus:* maintaining stability and leveraging adaptability. *Strategies:* encouraging continued personal and professional development, supporting multidirectional interests, and reinforcing coping mechanisms for stress.

The BAT test provides valuable insights into the behavioral activism types of adults, particularly during health crises. By identifying specific behavioral patterns associated with different score ranges, psychopedagogical and medical professionals can tailor interventions to address the unique needs of each group. This targeted approach enhances the effectiveness of support programs, ensuring that individuals receive the appropriate resources to manage their behavioral and emotional challenges effectively.

Individuals who accumulate a score between 460 and 626 fall under behavioral activism type B, conditioned as B1, characterized by rationality. These individuals exhibit pronounced pragmatic orientations in their attitudes towards both activities and people. In exceptional cases, they are willing to replace a leader or take responsibility for a group of people, but most of the time they prefer to remain in the shadows of others. They are characterized by emotional "egoism," being "expensive to talk to," reserved, and restrained in their actions. They prefer to solve difficult problems openly.

Individuals who accumulate a score of 627 and above are assigned to behavioral activism type B1.

The analysis of the accumulated score in the TAC evaluation (Behavioral Activism Type) demonstrated that subjects in group L1 during the health crisis period had a higher score: 412.96 ± 6.15 points versus 385.20 ± 9.03 points for group L2. The average score obtained in the TAC evaluation for both groups falls within the same range (336-459), corresponding to the intermediate behavioral type AB, characterized by goal orientation, activism, multidirectional interests, moderate expressiveness,

and predictable behavior. This indicates that subjects in group L2 can be considered potential patients who are overstrained and belong to the "fight or flight" category.

Research on the behavioral manifestations of adults during a health crisis period revealed:

1. *Increased Presence in the 35-40 Age Group.* A relatively increased number of individuals in the 35-40 age group are characterized by "escaping from illness through work."
2. *Intermediate Behavioral Type AB.* Both groups of subjects, with and without pathology, fall within the same range (336-459), corresponding to the intermediate behavioral type AB, characterized by goal orientation, activism, multidirectional interests, moderate expressiveness, and predictable behavior.
3. *Psycho-Medico-Social Profile.* The psycho-medico-social profile of adults during a health crisis period has been outlined as ambitious, competitive, hyperactive, tense, situated at the level of "dependence/independence," as a behavior type.

Managing the behavior of adults during a health crisis (whether individual – chronic illness, or collective – pandemic) requires a multidimensional approach that integrates psychological, social, and medical aspects. In a context of uncertainty and stress, behaviors can range from anxiety, fear, or denial to resilience and mobilization to solve problems. In this sense, social learning theory is one of the richest sources of inspiration for promoting adaptive behavior at the individual level, taking into account social norms and the environment in which they live [1]. Social learning theory was developed by Bandura (1986) into cognitive-social theory with direct application in health.

The development of civilization in recent decades, primarily based on technological expansion and innovative intensity, should have led to the creation of increasingly better living conditions. Paradoxically, however, civilization has developed material comfort while diminishing spiritual and emotional comfort. This inability of the organism to adapt to rapid changes after centuries and millennia of slow evolution leads to stress. More and more people face confusional states and feelings of inferiority; overexertion, as well as lack of exertion, causes migraines, depressive states, imbalance, frustration, inaptitude or bulimia, insomnia, and intolerance. It becomes increasingly clear that psychological sufferings can generate not only mental illnesses but also somatic diseases, and that certain somatic diseases can cause severe psychological disorders, even reaching grave states.

The analysis of statistical correlations in evaluating the behavioral indicators of adults experiencing health crises has directed the study towards the development and implementation of a training program aimed at fostering behavioral self-regulation skills among the investigated patients. *The psychopedagogical intervention program, designed to train behavioral self-regulation in adults during health crises*, serves as an alternative to the biomedical model and offers psychopedagogical and social strategies with the objective of predicting behaviors and their consequences on health. *These psychopedagogical strategies* recognize that behavioral self-regulation is a learning process; however, it cannot occur nor be learned without adequate self-appreciation, reduction of negative states, changing attitudes towards surrounding events, and the stimulation of positive thinking. These elements form the foundation of behavioral self-regulation as indispensable characteristics. The program includes exercises that involve developing self-appreciation skills, self-development, and positive stimulation.

Key components of the psychopedagogical intervention program can be represented by activities designed to increase the self-esteem and self-worth of individuals, encouraging a positive self-image. For self-development, structured tasks are included that promote personal growth, encourage continuous personal improvement and adaptability, essential for the effective management of health crises, reduce negative thoughts and emotions, mitigate the impact of stress and negative emotions, promoting a more optimistic and resilient mindset. The objectives of the intervention program reflect the anticipation of behavioral responses to health crises in order to implement strategies that can mitigate adverse outcomes, empowering adults to take proactive measures in managing their health and behavior, increasing their ability to cope with challenges effectively.

The psychopedagogical intervention program developed for adults during health crises offers a viable alternative to the traditional biomedical model by integrating psychological and social

strategies. By focusing on the development of self-appreciation, self-development, and positive stimulation, the program aims to enhance individuals' ability to self-regulate their behavior, thereby improving their overall health outcomes and quality of life. Implementing such a comprehensive program requires a coordinated effort from psychopedagogical and medical professionals to ensure that adults receive the necessary support to navigate health crises effectively.

Social strategies deepen an individual's understanding of the processes involved in their health condition and enable the development of effective interventions. The intention to explain why individuals behave the way they do has transcended biomedical hypotheses and has taken into account the social norms and environments in which people live, as well as the interactions that occur between individuals. Adults cognitively process social experiences (social cognitions), and these cognitions influence their behavior. If cognitions are linked to behaviors, it means that changing cognitions leads to changes in behaviors.

Understanding the relationship between social cognitions and behaviors is crucial for designing effective intervention programs. By addressing and modifying the underlying social cognitions, it is possible to foster positive behavioral changes that enhance individuals' health and well-being. This approach emphasizes the importance of considering the broader social context and interpersonal dynamics in health-related behaviors, moving beyond purely biomedical models to incorporate a more holistic understanding of human behavior.

By integrating social strategies with cognitive-behavioral approaches, intervention programs can more effectively address the complexities of adult behavior during health crises. This comprehensive approach ensures that both the psychological and social dimensions of health are considered, leading to more sustainable and meaningful behavioral changes.

The study of behavioral particularities in adults during health crisis periods highlighted the relationship between these behaviors and the type of behavioral activism (TBA). Based on these considerations, the training program titled "Behavioral Self-Regulation During Health Crises" included exercises aimed at improving individuals' coping behaviors, enhancing their adaptation levels in crisis situations, and transforming negative thoughts into positive ones.

The intervention program "Behavioral Self-Regulation of Adults During Health Crises" represents an effective method for activating certain personality traits to independently resolve personal problem situations and contributes to the development of vital self-regulation and self-development skills. Self-regulation is specific to adults because it is necessary to utilize it during transitional moments and in situations where regulating activity is required to achieve mind-body harmony, ensuring that proposed goals align with performed actions. In such situations, adults undertake three basic steps: scheduling their activities, controlling them, and personally correcting them. It becomes evident that self-regulation strategies constitute a condition for the development of adaptive particularities.

The order of utilizing the components of the training program indicates that the program begins with addressing the target problem of identifying the level of self-appreciation and concludes with techniques for fostering a positive attitude and reducing negative behaviors during crisis periods. This structured approach ensures that all conditions are met for better adaptation during health crises.

The intervention program "Behavioral Self-Regulation of Adults During Health Crises" serves as a comprehensive alternative to the biomedical model by offering psychopedagogical and social strategies aimed at predicting behaviors and their consequences on health. By recognizing that behavioral self-regulation is a learning process that cannot occur without adequate self-appreciation, the reduction of negative states, the change of attitudes toward surrounding events, and the stimulation of positive thinking, the program lays the foundation for indispensable behavioral self-regulation particularities. The inclusion of exercises focused on developing self-appreciation, self-development, and positive stimulation skills ensures that adults are well-equipped to adapt and thrive during health crises.

By adopting this structured and comprehensive approach, the program effectively enhances adults' ability to manage their behaviors and emotions during health crises, promoting better adaptation and overall quality of life.

The aim of the intervention program “Behavioral Self-Regulation During Health Crises” is to train adults experiencing health crises in affective-behavioral self-regulation skills. Ten individual intervention sessions were organized. During each session, subjects were informed that individual intervention is a form of interaction aimed primarily at self-regulating their behavioral sphere during the acute phase of their illness, that is, during their health crisis period.

The direct impact of the therapeutic intervention is evident, as in the experimental group (EG), adults during the health crisis period exhibited a change in dysfunctional and maladaptive attitudes; unfavorable health behaviors were modified; erroneous cognitions generating these behaviors were restructured. Qualitatively, a reformulation of behavioral manifestations was observed in individuals who participated in self-regulation and self-development training within the EG.

The analysis of the results allows us to conclude that, according to behavioral type, both subjects undergoing individual therapy (EG) and those without this procedure (control group – CG) fall within the same group, specifically between 336 and 459 points, corresponding to the transitional BAT type AB. Adults who correspond to the AB behavioral activism type exhibit multidirectional interests, the ability to balance professional activity with rest, predictive and adaptable behavior.

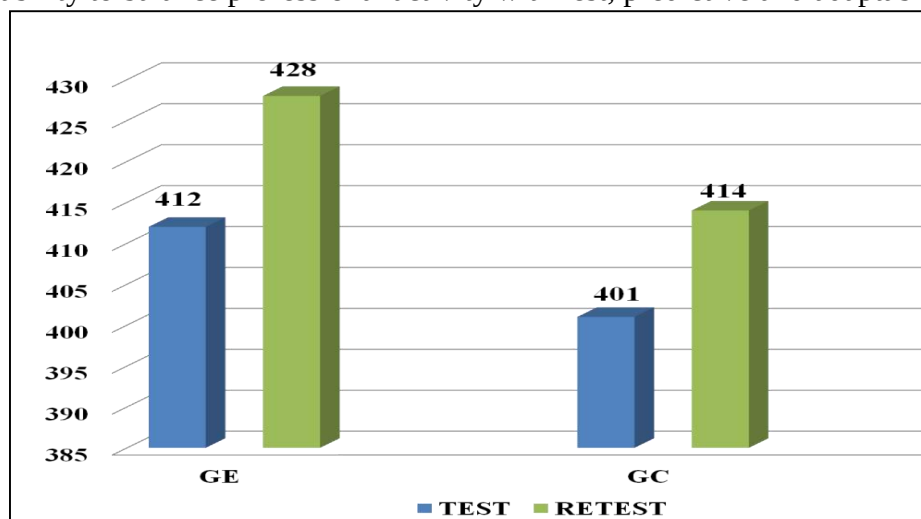


Fig.2. BAT test/retest changes: EG/CG

The study of behavioral particularities in adults during health crises highlighted the relationship between these behaviors and the type of behavioral activism (BAT). Based on these considerations, the training program titled “Behavioral Self-Regulation During Health Crises” included exercises aimed at improving individuals' coping behaviors, enhancing their adaptation levels in crisis situations, and transforming negative thoughts into positive ones.

The intervention program “Behavioral Self-Regulation of Adults During Health Crises” represents an effective method for activating certain personality traits to independently resolve personal problem situations and contributes to the development of vital self-regulation and self-development skills. Self-regulation is specific to adults because it is necessary to utilize it during transitional moments and in situations where regulating activity is required to achieve mind-body harmony, ensuring that proposed goals align with performed actions. In such situations, adults undertake three basic steps: scheduling their activities, controlling them, and personally correcting them. It becomes evident that self-regulation strategies constitute a condition for the development of adaptive particularities.

The order of utilizing the components of the training program indicates that the program begins with addressing the target problem of identifying the level of self-appreciation and concludes with

techniques for fostering a positive attitude and reducing negative behaviors during crisis periods. This structured approach ensures that all conditions are met for better adaptation during health crises.

Understanding the behavioral changes that occur during health crises in adulthood is crucial for developing effective psychopedagogical and medical interventions. Addressing both the physical and psychosocial aspects of illness ensures a comprehensive approach to supporting adults through challenging times. By recognizing the interplay between health status and behavior, professionals can better assist individuals in maintaining their well-being and social roles despite significant health challenges.

Both groups, being predisposed to stress, can develop burnout syndrome, which is an imbalance between the ideal and the real. This includes: somatic symptoms (disorders of organs and systems, asthenia (physical weakness); behavioral disorders (irritability, lack of trust, unjustified criticism); defensive attitudes (rigidity, negativism, pseudo-activism).

Additionally, individuals in the experimental group (EG) have been identified with a tendency to manage and monitor emotional and behavioral reactions: developing skills to regulate emotions and behaviors during health crises; balance activism with relaxation and rest: maintaining a healthy equilibrium between professional activities and periods of relaxation; exhibit constructive attitudes, beliefs, and positive thoughts: adopting positive cognitive patterns that contribute to better emotional stability and optimism.

The data obtained from the implementation of the intervention program demonstrate the beneficial effect of the applied methods and techniques in improving the emotional and behavioral state of adults who have experienced crisis situations or are, at the time of the study, in a health crisis period.

Bibliography:

1. Bandura, A. Social cognitive theory: an agentic perspective. Annual Review of Psychology, 2001, pp.1-26.
2. Calancea V. Particularități ale adaptării în caz de criză a sănătății. În: Materialele Conferinței a 10-a naționale cu participare internațională științifico-practică a psihologilor „Dimensiuni contemporane în formarea personalității copilului și adolescentului”, 16 mai 2014, Chișinău: S.n., 2014: Tipografia „Reclama”, pp. 209-211.
3. Calancea V. Rolul particularităților individuale în somatizare. În: Analele științifice ale doctoranzilor și competitorilor: Probleme actuale ale științelor umanistice. Vol. XII. Partea I. Chișinău: UPS „I. Creangă”, 2013. pp. 82-86.
4. Cosman D. Psihologie medicală. Iași: Polirom, 2010. 462 p.
5. Crețu T. Psihologia vârstelor. Iași: Polirom, 2009. 392 p.
6. Dindelegan C. Incursiune în psihopatologie și psihologie clinică. București: SPER, 2012-233 p.
7. Dumitrache S. Tulburările de personalitate: în clinică și cotidian. București: SPER, 2013-225 p.
8. Kovalev V.I. Timpul personal ca subiect în cercetarea psihologică// Psihologia personalității și a timpului. Rezumate ale rapoartelor și mesajelor conf. științifico-teoretice a Uniunii. Cernăuți: 1991.T. 1, p. 4-8.
9. Munteanu A. Psihologia vârstelor adulte și ale senectuții. Timișoara: Eurobit, 2004. - 227 p.
10. Oprea N., Revenco M. și a. Psihologie generală și medicală. P. I. Ch.: Știința, 1993.- 141 p.
11. Карвасарский Б.Д. Клиническая психология. Учебник. СПб.: Питер, 2004.-960 с.



CZU 373.3/5.02

PROCESUL DE INOVARE PRIN PROIECTE EUROPENE LA NIVELUL ORGANIZAȚIILOR ȘCOLARE

Cojocaru Victoria

doctor hab., profesor universitar

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: cojocaruvictoria@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-5443-2875

Buduleanu Alina Marilena

profesor pentru învățământul primar

Școala Gimnazială Nr.29 Galați,

Județul Galați, România

e-mail: balinamarilena@gmail.com

orcid id: 0000-0003-2661-5508

Abstract. The article highlights the essential role of school organizations in fostering teacher innovation through a process that integrates teaching, learning, and assessment aligned with future global needs. European projects play a key role by emphasizing the processual nature of didactic innovation and providing the path that enhance institutional management, teacher development, and relevant practices with long-term impact. These initiatives promote a culture of openness and continuous learning, embedding innovation into educational systems for the benefit of students and communities.

Key words: innovation, innovative process, European projects, organizational revitalization

Inovarea didactică. În toate domeniile în care oamenii activează, succesul profesional este generat de factorul inovator. Acum, când evoluția științifico-tehnică atinge cote nebănuite, nevoia de resursă umană capabilă de inovare este uriașă.

Primele conceptualizări teoretice ale inovării au apărut la începutul anilor 1900, odată cu revoluția științifică. După 1950, curentul inovării este încurajat de concurența economiei capitaliste și crește exponențial, pentru ca în zilele noastre să devină de neprețuit.

În 1973, A.M. Huberman definește pentru prima dată *inovarea* ca fiind o *ameliorare măsurabilă, deliberată, durabilă și puțin probabil să se producă frecvent* [1, p.5].

Organizația pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) publică în 2018 Manualul Oslo. Editat în baza principiilor calității și progresului, manualul definește *inovarea* ca fiind *un proces sau produs nou, îmbunătățit, cu diferențe semnificative față de cel anterior, care poate fi introdus în practica organizațională și pus la dispoziția potențialilor utilizatori* [3, p.20]. În manual se evidențiază inovarea ca proces strategic care aduce plus valoare activității și rezultatelor oricărei componente funcționale dintr-o organizație.

Din studiul atent al conceptualizărilor inovării, reies cuvinte-cheie precum: noutate, transformare, ameliorare, calitate. Astfel, se definește **inovarea școlară** ca *procesul prin care se introduce intenționat o noutate curriculară, pedagogică sau organizațională, cu scopul creșterii calității finalităților procesului didactic, prin formarea unor absolvenți adaptabili mediului social, politic și economic al viitorului*.

În acest context, se remarcă responsabilitatea organizațiilor școlare de a oferi societății absolvenți capabili, la rândul lor, de inovare. Doar investind în resursa umană, în crearea unor echipe de cadre didactice competente, cu mentalitate deschisă, societatea de mâine va beneficia de viitori specialiști în toate domeniile-cheie. Astfel, din punct de vedere educațional, inovarea factorului uman reprezintă rezolvarea *problemelor* actuale pe care le întâmpină majoritatea statelor lumii:

- dezechilibrul dintre procesul didactic și evoluția tehnică, socială, politică și economică;
- discrepanța dintre formarea inițială a profesorilor și evoluția accelerată a noilor strategii de predare-învățare-evaluare;
- inegalitatea de șanse pe piața muncii între absolvenții școlilor inovatoare și cei ai școlilor blocate în cutume.

Inovarea ca proces. La nivelul organizației școlare, inovarea este un proces structurat care se produce deliberat, în baza unor strategii cu etape bine stabilite, cu scopul rezolvării unei probleme. Deși poate lua materializări multiple, de la asimilarea unor noi metode și tehnici, la utilizarea unor noi mijloace didactice, inovarea nu este un eveniment care se poate produce de la sine. Pentru asigurarea unor transformări sustenabile, se impune implementarea inovării ca proces ce implică toți factorii organizaționali, de la management, până la personal didactic și act educațional. Efectele produse de inovare asupra organizației școlare depind într-o mare măsură de modul de implementare a schimbării și de capacitatea personalului didactic de a integra noile abordări într-un sistem strategic coerent [2, p. 37-38].

Inovarea ca proces strategic pornește, conform lui A.M. Huberman (1973), de la *cercetare științifică și cercetare aplicată*, pentru a continua cu *exersarea și asimilarea în practică a inovației* [1, p.11]. În viziunea Olimpiei Meșa (2020), *inovarea este un proces* care se produce la nevoia rezolvării unor probleme, cu parcurgerea a patru etape: *descoperire, interpretare, ideare, experimentare* [6].

Prin prisma perspectivelor menționate, se poate extrapola că **inovarea este un proces strategic prin care se rezolvă o problemă, cu parcurgerea unor etape precise:**

1. *identificarea problemei;*
2. *generarea ideilor;*
3. *pilotarea inovației;*
4. *implementarea și valorificarea inovației.*

La o privire asupra etapelor procesului inovării, se relevă o metodologie de implementare similară învățării bazate pe proiecte, care pornește de la identificarea unei probleme ce are cale de rezolvare prin practici noi, transformative, cu impact ameliorativ pe termen lung. Există unele probleme organizaționale ce pot fi rezolvate doar prin implementarea unor proiecte europene, iar atunci apare factorul inovator, cu ecou în resursa umană și impact de necontestat asupra întregii comunități. Inovarea ca proces se produce deseori în organizațiile școlare care înțeleg că viziunea societății viitorului trebuie să se regăsească în fiecare componentă organizațională: management strategic flexibil, mentalitate deschisă, excelență prin formare continuă, design educațional transformator.

Inovarea prin proiecte europene. Uniunea Europeană întâmpină nevoia școlilor de inovare, prin implementarea unor politici specifice. *Programul Orizont Europa 2021-2027* deschide linii de finanțare pentru proiectele inovatoare ce dezvoltă principiile democrației comunitare: dezvoltare durabilă, educație pentru toți, sustenabilitate. Programul încurajează și facilitează colaborarea instituțională la nivel european, susține și consolidează impactul cercetării și inovării în educație, cu scopul rezolvării provocărilor globale [7]. România răspunde Programului Orizont Europa adoptând *Strategia națională de cercetare, inovare și specializare inteligentă 2022-2027*, un sistem național de inovare elaborat pentru a exprima importanța stringentă a recunoașterii și susținerii inovării prin proiecte specifice, a recompensării performanței [8].

În anii '90, Beatty și Ulrich realizează un studiu al culturii inovării în marile corporații, în baza căruia relevă necesitatea reenergizării organizaționale, în special pentru companiile de succes, cu scopul prevenirii instalării mentalității rigide, refractare la nou. Cei doi analiști evidențiază nevoia organizațiilor de a evolua ciclic, în acord cu dezvoltarea socio-economică. Totodată, arată riscul întâmpinat de corporațiile mature, pasibile de stagnare evolutivă, odată cu instalarea relaxării generate de succesul înregistrat pe piață [5, p. 24-26]. Același tip de risc este întâmpinat și de organizațiile școlare de renume, cu succes măsurat prin examene naționale și absolvenți excelenți. Societatea de mâine va cere, în locul absolvenților buni teoreticieni de până acum, tineri practicieni, care dețin

competențe transversale necesare adaptării și integrării într-o piață globală a muncii dominată de meserii ale viitorului. Pentru a rămâne în topul profesioniștilor în educație, școlile trebuie să se reinventeze, iar implementarea proiectelor europene este un prim pas.

Contextualizând la nivel praxiologic propriile nevoi și politicile direcționale naționale și europene, Școala Gimnazială Nr.29 Galați, România, implementează trei proiecte Erasmus Plus, cu scopul *reenergizării organizaționale* prin practici ce susțin formarea profesională și pregătirea personalului didactic pentru inovare.

Proiectul STRIVE întâmpină perfect nevoia școlii de a crea o cultură a inovării cadrelor didactice, bazată pe dezvoltarea inteligenței socio-emoționale la nivelul întregii comunități de învățare. Proiectul se implementează prin patru programe de formare a profesorilor și o mobilitate de grup a elevilor. Ulterior formărilor, se introduce factorul inovator în școală, prin fundamentarea unui nou model de învățare socio-emoțională, cu profesori, elevi și părinți care colaborează pentru a implementa o viziune unică, prin care se reconstruiește pas cu pas o comunitate de învățare echilibrată și performantă. Astfel, prin aducerea laolaltă a tuturor actorilor implicați în procesul educațional, proiectul STRIVE asigură sustenabilitatea învățării relevante, ancorată în proaspăta cultură socio-emoțională construită în școală.

Prin proiectele Erasmus Academies **G-STEAM** și **EmpowerAid** Școala Gimnazială Nr.29 Galați devine parte a consorțiilor europene ce creează noi ecosisteme de învățare pentru generațiile viitorului. Revoluția științifico-tehnologică aduce în fața profesorilor elevi dintr-o generație cu un ADN didactic profund diferit, cu așteptări care au rădăcini în noi paradigme de învățare ce corelează teoria cu practica. Erasmus Academies întâmpină nevoia profesorilor de a se regenera pedagogic și de a privi deschis aspectele lumii educaționale moderne prin pedagogie intergenerațională și intersecțională. Astfel, toți elevii, indiferent de mediul social din care provin, indiferent de religie, cultură sau gen, pot avea acces la educație de calitate, beneficiind totodată de orientare timpurie în carieră spre meserii ale viitorului. Ca unitate de practică, școala are oportunitatea diversificării cross-curriculare, corelând domeniile științifico-tehnice cu cele literar-artistice prin utilizarea etică a inteligenței artificiale, sub semnul leadershipului digital. În final, profesorii ajung să pășească în ritmul noilor generații, iar întreaga comunitate de învățare devine capabilă să dezvolte produse educaționale inovatoare.

Prin proiectele Erasmus se aduc în fața cadrelor didactice programe de formare cu metode certificate și validate la nivel european, ce asigură inovarea procesuală în organizația școlară, cu accent pe factorul uman: profesionalizare, excelență, performanță. Astfel, se garantează respectarea celor mai importante principii ale educației de calitate:

1. *Elevul în centrul actului educațional;*
2. *Un profesor excelent în fața fiecărui copil;*
3. *Scăderea rezistenței la schimbare a cadrelor didactice;*
4. *Tehnologia, aliat în educație.*

Concluzii. Organizațiile școlare au misiunea de a promova viziunea, valorile și principiile culturii inovării cadrelor didactice, care au o influență semnificativă asupra activității manageriale și educaționale, astfel încât strategia și procesul de predare-învățare-evaluare să producă finalități de excepție, corelate particularităților societății globale din viitor.

Într-o școală cu o cultură organizațională puternică, procesul inovării este un fenomen continuu, atent planificat, generat din interior, fundamentat pentru a genera rezultate pe termen lung și implementat pentru a îmbunătăți calitatea și performanța în educație.

Prin intermediul proiectelor europene, procesul schimbării are impact asupra tuturor componentelor-cheie: management, mentalitate, formare continuă, învățare relevantă. Astfel, inovarea are un aspect integrat, iar rezultatele se răsfrâng în mod pozitiv asupra elevilor, asupra comunității de învățare, dar și asupra viitorului societății.



Bibliografie:

Monografii:

1. HUBERMAN, Allen Michael. *Understanding change in education: an introduction*. Paris: UNESCO, 1973. 99 p. ISBN: 92-3-101116-2
2. POPESCU, Maria. *Managementul inovării*. Brașov: Editura Universității Transilvania, 2016. 169 p. ISBN: 978-606-19-0759-5
3. *The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities. Oslo Manual*. Paris: OECD, European Union, 2018. 258 p. ISBN: 978-92-64-30460-4

Articole și studii:

4. COJOCARU, Victoria. *Activitatea de inovare în învățământ*. In: *Învățământ superior: tradiții, valori, perspective*. Chișinău: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020. Vol. 2. pp. 157-161. ISBN: 978-9975-76-313-4
5. BEATTY, Richard W.; ULRICH, David O. *Re-energizing the mature organization*. Michigan: Organizational Dynamics, 1991. pp. 16-30
6. [Learning Design](#) (accesat la 25.01.2025)
7. [Programul Orizont Europa 2021-2027](#) (accesat la 25.01.2025)
8. [Strategia Națională de cercetare, inovare și specializare inteligentă 2022-2027](#) (accesat la 25.01.2025)

CZU 373.3/5.02

MANAGEMENTUL CONFLICTULUI ÎN INSTITUȚIA ȘCOLARĂ

Cojocaru Victoria

, doctor hab., profesor universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: cojocaruvictoria@yahoo.com
orcid id: 0000-0002-5443-2875

Chiroșcă Angela

doctorand
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișinău, Republica Moldova
profesor al Școlii Gimnaziale Nr. 29 Galați, România
e-mail: angela_chirosca@yahoo.com
orcid id: 00Chișinău, 00-0003-3174-1779

Abstract. In the educational system, conflicts are inevitable and can arise between teachers, students, parents or between various interest groups. Conflict management is a set of strategies and techniques that can help prevent, identify and resolve conflicts in a constructive way. The article explores the main types of conflicts that can arise in schools, the causes and factors that generate them, in order to create a harmonious and effective educational environment. Effective conflict management in the educational system is essential for maintaining a productive and healthy learning environment, where all participants feel respected and can achieve educational goals.

Keywords: education, conflict, management, teachers, factors, communication

Sistemele educaționale sunt structuri complexe, în care indivizi cu scopuri și perspective diferite interacționează într-un mod continuu. Conflictul este o realitate inevitabilă în orice organizație, inclusiv în instituțiile de învățământ. Conflictele pot apărea între elevi, profesori, părinți sau între autoritățile educaționale și alte grupuri externe având multiple cauze, de la diferențe de opinii

până la probleme legate de resurse și autoritate. Deși conflictele pot fi percepute negativ, ele pot reprezenta și o oportunitate de învățare și de dezvoltare a abilităților de rezolvare a problemelor. Managementul eficient al conflictului în sistemul educațional este esențial pentru menținerea unui mediu de învățare productiv și sănătos, unde toți participanții se simt respectați și pot atinge obiectivele educaționale.

Școala ca organizație care învață trebuie să-și dezvolte și să-și cultive capacitatea de a înfrunta situațiile negative, stările conflictuale. O organizație care învață va transforma erorile, stările conflictuale în ocazii de a învăța. „Forța unei organizații nu se verifică doar prin posibilitatea de a produce rezultate optime la un moment dat, ci și prin capacitatea ei de a angaja schimbări pe termen lung. Capacitatea de schimbare devine, de aceea un indicator semnificativ pentru forța și sănătatea organizației” [4, p. 10].

Conflictul poate fi definit ca o situație în care două sau mai multe părți au interese, obiective sau percepții incompatibile, ce duc la tensiuni și confruntări. Conform lui Constantin - Stoica [3, p. 87], conflictul poate fi văzut ca o interacțiune între două entități cu scopuri opuse sau incompatibile, care pot rezulta în agresiune deschisă sau în manifestări subtile de disconfort.

În sistemul educațional, conflictele pot implica diverse relații: elevi-profesori, profesori-profesori, elevi-elevi, părinți-profesori, sau conflicte între administrația școlară și personalul didactic. Aceste conflicte pot fi de natură interpersonală, ideologică sau instituțională. Iată câteva tipuri de conflicte în sistemul de învățământ:

Conflictele între elevi: Acestea sunt de cele mai multe ori cauzate de diferențele de personalitate, percepții diferite asupra normelor și valorilor sociale, dar și de competiția pentru resurse sau statut în grup.

Conflictele între profesori: Apar frecvent în contextul diferențelor de opinii privind metodele pedagogice, modul de organizare a activităților educaționale sau împărțirea resurselor.

Conflictele dintre profesori și elevi: Pot fi cauzate de metodele de predare, de stilurile de învățare ale elevilor sau de conflictele legate de autoritate și disciplină.

Conflictele între părinți și profesori: Apar în mod frecvent în cazul în care părinții sunt nemulțumiți de performanțele școlare ale copiilor lor, de comportamentul acestora sau de relațiile cu profesorii.

Conflictele instituționale: Conflictele între autoritățile educaționale și personalul didactic sau între diversele nivele ale administrației școlare, legate de politică educațională, resurse financiare și managementul educațional.

Aceste tipuri de conflict în educație au la bază niște cauze ce le declanșează:

- Diferențele de valori și percepții: Diferențele dintre viziunea educațională a cadrelor didactice și a elevilor sau părinților pot duce la conflicte. De asemenea, diversitatea culturală și socială din școlile moderne poate contribui la aceste diferențe.
- Resurse insuficiente: Alocarea limitată a resurselor financiare și materiale poate provoca tensiuni între profesori și administrație sau între elevi și profesori.
- Probleme de comunicare: Deficiențele în comunicarea între diferitele părți implicate în procesul educațional pot duce la neînțelegeri și conflicte.
- Probleme de autoritate: Conflictele de autoritate pot apărea între profesori și elevi sau între profesori și părinți, mai ales în contextul în care nu sunt stabilite limite clare și nu există un consens privind respectul reciproc.
- Stresul și presiunea: Elevii, profesorii și părinții se află adesea sub presiune datorată performanțelor academice, normelor instituționale sau altor factori stresanți, ceea ce poate favoriza apariția conflictelor.

Conflictul în educație este o problemă complexă, cu multiple cauze interconectate. Acesta poate afecta în mod negativ procesul educativ și poate duce la rezultate slabe, atât din punct de vedere academic, cât și personal. Identificarea și înțelegerea acestor cauze sunt esențiale pentru dezvoltarea unor soluții eficient implementate, care să îmbunătățească relațiile educaționale și să promoveze un

mediu de învățare sănătos și echitabil pentru toți actorii implicați. Să analizăm un pic analiza diversele surse ale conflictelor în educație, incluzând factori psihologici, sociali, economici și instituționali.

Factori psihologici: Unul dintre principalele motive ale conflictului educațional îl constituie diferențele individuale dintre elevi și profesori. Diferențele de personalitate, stiluri de învățare și metode de predare pot duce la neînțelegeri. De asemenea, nivelul de stres și anxietatea legate de performanțele academice sau de presiunile sociale pot exacerba conflictele. Elevii pot manifesta comportamente distructive din cauza unui sentiment de neînțelegere, iar profesorii pot răspunde cu autoritate excesivă.

Factori sociali și culturali: Contextul social și cultural al unei școli joacă un rol semnificativ în generarea conflictelor. Diversitatea culturală și lipsa de toleranță pot duce la discriminare și la conflicte între elevi sau între profesori și elevi. De asemenea, mediul social al elevilor (familiile lor, grupurile de prieteni) poate influența negativ comportamentele acestora în școală. La nivel global, schimbările sociale rapide (de exemplu, migrarea, globalizarea) pot intensifica conflictele educaționale din cauza diferențelor de valori și tradiții.

Factori economici: Problemele economice pot contribui semnificativ la conflictele din educație. Resursele limitate ale școlilor (materiale didactice insuficiente, infrastructură precară) pot crea tensiuni între profesori, elevi și autoritățile educaționale. De asemenea, diferențele de statut socio-economic între elevi pot duce la excluziune socială, inegalități în accesul la educație de calitate și conflicte interpersonale.

Factori instituționali: Mediul educațional este adesea marcat de politici și structuri instituționale care pot favoriza sau, dimpotrivă, pot îngreuna procesul educativ. Curriculumul rigid, metodele de evaluare ineficiente și managementul autoritar al școlii pot crea o atmosferă de conflict între profesori și elevi. Mai mult, lipsa de autonomie a cadrelor didactice și presiunea constantă de a obține rezultate rapide pot duce la frustrare și la conflicte. De asemenea, politicile educaționale care nu sunt adaptate nevoilor diverse ale elevilor pot cauza dezechilibre și fricțiuni.

Factori tehnologici: În era digitală, tehnologia a introdus atât oportunități, cât și provocări în educație. Accesul inegal la tehnologie poate crea o prăpastie între elevii din diferite medii socio-economice, iar conflictele pot apărea ca urmare a diferențelor în utilizarea dispozitivelor sau a platformelor educaționale. De asemenea, utilizarea inadecvată a tehnologiei poate duce la conflicte între elevi (de exemplu, bullying-ul online) sau între profesori și elevi (de exemplu, utilizarea telefonului mobil în timpul orelor).

Factori pedagogici: Metodele pedagogice inadecvate sau ineficiente pot fi o sursă majoră de conflict în educație. Atunci când un profesor nu este capabil să adapteze stilul său de predare la nevoile elevilor sau când strategia didactică nu este centrată pe elev, acest lucru poate duce la frustrare și neînțelegeri. Lipsa de formare continuă a cadrelor didactice sau insuficienta pregătire pedagogică în fața diversității elevilor poate contribui la conflicte.

Identificarea cauzelor acestor conflicte este esențială pentru îmbunătățirea mediului educațional și pentru prevenirea acestora. Este important ca autoritățile educaționale să adopte politici flexibile, incluzive și adaptate la realitățile sociale, economice și tehnologice actuale.

Un studiu efectuat la o școală din România, a demonstrat că implementarea unor sesiuni de formare în managementul conflictului pentru profesori a dus la o scădere semnificativă a numărului de conflicte dintre manager și cadre didactice. Iar integrarea unui sistem de mediere între elevi a avut un impact pozitiv asupra relațiilor interpersonale și asupra performanțelor academice ale acestora.

Aplicând un plan strategic "Împreună suntem o putere" la o școală gimnazială s-a ajuns la concluzia că o comunicare eficientă joacă un rol crucial în gestionarea conflictelor în mediul educațional. Cadrele didactice au fost instruite să utilizeze tehnici de comunicare non-violente și să încurajeze deschiderea și empatia în relațiile cu elevii și colegii lor. De asemenea, promovarea dialogului constructiv și abordarea deschisă a problemelor a contribuit la prevenirea conflictelor și la găsirea de soluții mai eficiente atunci când acestea apar. Știm foarte bine că liderii stabilesc tonul organizației lor, joacă un rol esențial în modelarea culturii, strategiei și performanței echipei lui. Deși ar putea să exceleze din punct de vedere profesional, dacă nu poate comunica eficient cu echipa lui

sau nu poate colabora cu alții, acele abilități profesionale vor fi trecute cu vederea. Motiv pentru care liderii trebuie să aibă un grad ridicat de inteligență emoțională pentru că îi ajută să comunice eficient, să construiască relații puternice, să gestioneze conflictele și să-și inspire echipele să-și atingă obiectivele.

Conflictul poate contribui la dezvoltarea abilităților de lucru în echipă, gândirii critice, inovării și găsirii de soluții alternative. Dacă nu este gestionat la timp, conflictul poate dăuna moralul echipei sau organizației și poate genera probleme mai grave ulterior. După ce aceste probleme apar, soluționarea lor poate fi mult mai dificilă decât dacă conflictul ar fi fost abordat rapid și eficient. Liderii trebuie să fie conștienți de impactul negativ pe care îl poate avea conflictul asupra echipei sau organizației lor. Dacă își folosesc abilitățile de conducere și aleg strategia potrivită pentru gestionarea conflictului în fiecare situație, pot transforma aceste momente într-o oportunitate de a îmbunătăți structura și dinamica echipei, contribuind astfel la succesul organizațional. O gestionare eficientă a conflictelor poate îmbunătăți moralul angajaților, reduce fluctuația acestora și favoriza găsirea unor soluții mai creative. În final, aceasta poate contribui la o cultură organizațională mai bună și la o imagine mai pozitivă a locului de muncă.

Concluzii și recomandări: Managementul eficient al conflictului în sistemul educațional poate îmbunătăți semnificativ climatul școlar și poate contribui la dezvoltarea unui mediu de învățare mai productiv. Este necesară o abordare integrată, care să includă formarea continuă a cadrelor didactice, politici clare de prevenire și soluționare a conflictelor și promovarea unui dialog deschis între toate părțile implicate în procesul educațional. Educarea cadrelor didactice și elevilor în domeniul gestionării conflictelor și dezvoltarea unui climat de învățare bazat pe respect și comunicare deschisă sunt pași esențiali în asigurarea unui mediu educațional sănătos și productiv. Prin gestionarea adecvată a conflictelor, instituțiile educaționale pot contribui semnificativ la dezvoltarea personalității și abilităților de rezolvare a problemelor în rândul elevilor și cadrelor didactice.

Bibliografie:

1. BONCIU, C. *Instrumente manageriale psihosociologice*. București: AllBeck, 2000.
2. COJOCARU, V., SACALIUC, N. *Managementul educațional*. Chișinău: Cartea Moldovei. ISBN 978-9975-60-061-3.
3. CONSTANTIN - STOICA, A. *Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare și diminuarea efectelor*. Iași: Polirom, 2004.
4. POPESCU, A.M. *Managementul conflictului în organizația școlară*. Craiova: Sitech, 2014.
5. THOMAS, K. W. (1992). *Conflict and Conflict Management: Reflections and Update*. Journal of Organizational Behavior: 1992.
6. THOMAS, K. W., & KILMANN, R. H. *Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument*. Consulting Psychologists Press: 1974
7. VLĂSCLEANU, M. *Organizații și comportament organizațional*. Iași: Polirom, 2003.
8. VLASE, S. *Managementul conflictului în spațiul organizației școlare*. Brăila: Sfântul Ierarh Nicolae, 2014.



CZU 37.014(4)

ABORDĂRI CONTEMPORANE ÎN EDUCAȚIA EUROPEANĂ

Racu Aurelia

doctor habilitat, profesor universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: racuaurelia13@gmail.com
orcid id: 0000-0001-5116-867X

Stroescu Daniela-Iulia

doctorand
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișinău, Republica Moldova
logoped principal, D.G.A.S.P.C.
or. Constanța, România
e-mail: stroescudaniela1981@gmail.com
orcid id: 0009-0000-6878-7004

Abstract. We make an incursion among the contemporary approaches in European education, a phrase that refers to ways, methods and strategies adopted by educational institutions through which they try to implement educational techniques that respond to the main purpose of education (to prepare the young generation for the dynamic challenges of life social and technological). The contemporary approaches that we analyze in the context of European education are: Project-Based Learning (PBL), Personalized Learning, Game-Based Learning (GBL), Social-Emotional Learning (Social-Emotional Learning- SEL), Distance Learning and Hybrid Learning, identifying how to structure and organize these teaching-learning modalities, from the perspective of educational institutions and teaching staff. We found that all types of European approaches analyzed have an innovative structure in the sense that they involve the active participation of the student, under the benefit of genuine technological opportunities that will help him to develop and respond effectively to the challenges of the future.

The essential characteristics derived from the ways, methods and educational strategies included in the European approaches, highlight a nature: methodological, strategic, logistical and resource-based, perspectives and philosophies regarding the future and efficiency of the educational process, in a European and world context. Our studies show that, until now, it has not been possible to completely abandon the classical teaching methods, and we find that institutions can opt for the approach to the type of education that they believe brings more benefits and has the greatest relevance. It can be education: traditional (speech, lecture and exams), modern (use of modern technologies), integrated (combination of several elements of methods and techniques that ensure an adaptive and holistic educational environment). The main characteristics of contemporary approaches in European education are: innovation and adaptation to the national curriculum, involvement of the student for learning and active participation in research, experimentation, problem solving and ownership of the final product, holistic view of the content, knowledge and skills from several fields, which gives an interdisciplinary character to learning, authentic assessment of learning products and Real-World relevance (ie, the possibility and usefulness of applying knowledge in everyday life).

Keywords: approaches, implementation, methodology, distance learning, hybrid learning.

Educația și întreaga viață contemporană se desfășoară sub semnul unei continue transformări și remodelări a configurației fiind influențate de evoluția rapidă a tehnologiilor, modificările sociale, redesenarea limitelor unor teritorii și rescrierea nevoile emergente ale celor care au nevoie de educație (indiferent de nivelul educațional). Din această perspectivă, intrând în profunzimea noilor abordări

contemporane identificate la nivel educațional constatăm că ele se aliniază la noile realități, reflectă o diversificare multidisciplinară, urmărește îmbunătățirea calității actului educațional, inițiază și pregătește tânără generație să facă față la dinamica și complexitatea societății. Dintre cele mai noi abordări în educație semnalăm:

a) **Învățarea Bazată pe Proiecte (Project-Based Learning-PBL)**: Este o metodă de predare a noilor cunoștințe care solicită ca învățarea elevului să fie bazată pe elaborarea unor proiecte, să-l determine să facă investigații profunde în legătură cu subiectul proiectului și să se implice mai eficient în rezolvarea unor probleme reale de viață cu care se confruntă. Avantajele învățării bazate pe proiecte sunt: dezvoltă colaborarea cu alte persoane, gândirea critică, creativitatea, dezvoltă motivația și unele abilități, oferă posibilitatea aplicării în practică a noilor cunoștințe dobândite și asumarea responsabilității pentru veridicitatea informațiilor necesare propriei învățări. **Conceptele** fundamentale care stau la baza acestei învățări, și care o diferențiază de metodele tradiționale sunt:

- învățarea activă* (elevii sunt participanți activi în procesul de învățare deoarece se implică în cercetare, experimentare și asumarea rezolvării de probleme);

- interdisciplinaritate* (proiectele realizate oferă o viziune holistică asupra temei în discuție și implică cunoștințe și abilități care nu se rezumă doar la un singur domeniu);

- relevanță Real-World* (arată relevanța și posibilitatea aplicării proiectelor în viața cotidiană);

- evaluare autentică* (implică procesul de lucru și realizarea proiectului materializat prin portofolii, rapoarte etc).

Pașii necesari pentru implementarea eficientă în sistemul de învățământ a învățării bazate pe proiecte implică o schimbare de mentalitate și de abordare a educației contemporane. În acest sens, este nevoie de: 1) *stabilirea unor obiective clare și măsurabile* (prin selectarea temelor relevante și motivante din curriculum existent); 2) *planificarea activităților* (bine structurate, cu etape definite și termene de realizare); 3) *facilitarea învățării* (prin suportul oferit de cadre didactice, resurse materiale necesare, încurajare și feedback în timpul realizării proiectului); 4) *evaluarea proiectului realizat* (o evaluare continuă, cu feedback constructiv, prezentarea și discutarea produsului obținut arătând importanța și rezultatul efortului depus). Această metodă de predare reprezintă o nouă abordare educațională. Ea plasează în mod activ elevul în centrul procesului de învățare și îi pune la dispoziție noi oportunități autentice, necesare dezvoltării omului care se va putea alinia în mod eficient la solicitările vieții, pregătit pentru noi provocări ale viitorului.

b) **Învățarea personalizată** este o abordare educațională inovatoare care solicită adaptarea procesului educațional la stilul de învățare, ritmul și nevoile cu care se confruntă fiecare elev. Învățarea personalizată este în deplin acord cu unicitatea fiecărei persoane, îi recunoaște nevoia de învățare personalizată și îi oferă suportul necesar pentru ca, prin noile experiențe de învățare să-și valorifice potențialul cu maximă eficiență. Această abordare are avantajul că, pune la dispoziția elevului un curriculum flexibil, beneficiază de suport personalizat, îi crește motivația învățării și actul educațional devine mai eficient. Pentru acest tip de învățare, cadrele didactice pot utiliza planuri personalizate de învățare, pot monitoriza progresul elevului prin utilizarea tehnologiilor existente și pot obține un feedback în timp real. **Conceptele** de bază care diferențiază învățarea personalizată de învățarea tradițională sunt:

- *centrarea pe elev* (cu accent pe interesele și nevoile elevului și cu participarea activă la activitățile de învățare);

- *curriculum flexibil* (cu ajustările și adaptările necesare astfel încât, elevul să fie beneficiarul celor mai bune experiențe de învățare);

- *evaluare continuă* (pentru monitorizarea progresului și adaptarea planului de învățare la necesitățile fiecărui elev, precum și să ofere feedback pozitiv).

Învățarea personalizată aduce elevilor și cadrelor didactice următoarele beneficii: *crește motivația și angajamentul* elevului în actul învățării și asigură un progres în ritmul propriu fiecăruia; *crește încrederea în sine* (prin dezvoltarea unor abilități, ca efect al unei concentrări mai eficiente asupra punctelor forte); *asigurarea unei educații echitabile și reducerea discrepanțelor* (ca efect al ajustării procesului de învățare la nevoile specifice fiecărui elev).

Pașii necesari pentru implementarea învățării personalizate implică planificarea atentă a activităților de învățare și colaborarea permanentă dintre cadre didactice, părinți și elevi. Pașii importanți sunt: 1) *evaluarea inițială* (prin intermediul unor teste, observații și interviuri cu scopul de a identifica abilitățile, interesele și nevoile fiecărui elev); 2) *planificarea individualizată a învățării personalizate* (cu obiective clare, resurse și activități proiectate în concordanță cu potențialul fiecărui elev); 3) *utilizarea tehnologiilor* (platforme educaționale, resurse interactive și tehnologii adaptate pentru monitorizarea progresului obținut de fiecare elev); 4) *asigurarea unui mentorat eficient și suport constant* (care să orienteze elevul în direcția însușirii feedbackului constructiv pe tot parcursul desfășurării procesului instructiv-educativ); 4) *evaluare continuă și ajustarea planurilor de învățare* (cu scopul evaluării progresului realizat de fiecare elev și realizarea unor intervenții la nivelul planurilor de învățare, în funcție de nevoile individuale și progresul obținut). Implementarea acestei abordări inovatoare se poate confrunta la nivelul instituțiilor de învățământ cu anumite provocări. De exemplu: pregătirea și formarea cadrelor didactice care să le permită aplicarea eficientă a metodelor de învățare personalizată, timp limitat, resurse didactice și tehnologii insuficiente. Cu toate acestea, beneficiile sunt însemnate și pot contribui în mod eficient la formarea unor tineri pregătiți să răspundă eficient provocărilor din viitor.

c) **Învățarea prin Joc (Game-Based Learning-GBL)** este o altă abordare educațională inovatoare care are ca scop dezvoltarea unui proces educațional motivant și captivant utilizând elemente ale unor jocuri educaționale. Este o modalitate prin care poate fi stimulat interesul și angajamentul elevului pentru noi experiențe care îi pot facilita învățarea. Avantajele desprinse din învățarea prin joc (platforme educaționale interactive, jocuri de simulare, rol și creație) sunt: dezvoltarea gândirii critice, colaborarea, socializarea și dezvoltarea unor abilități de rezolvare a problemelor. **Conceptele** esențiale care diferențiază GLB de metodele tradiționale sunt:

- *interactivitate* (permite implicarea interactivă și participativă a elevului în procesul de învățare);
- *motivație și angajament* (stimulate prin recompense, punctaje obținute, competiții);
- *feedback imediat și constructiv* (prin adoptarea unor strategii și comportamente noi în timp real);
- *dobândirea de noi experiențe* (prin experiență directă și aplicarea cunoștințelor în contexte noi, precum și folosirea abilităților specifice în timpul jocurilor).

Beneficiile învățării prin joc sunt multiple: contribuie la *dezvoltarea abilităților cognitive* (prin gândire critică, rezolvare de probleme, asumarea deciziilor); *stimulează creativitatea* (încurajează gândirea creativă și căutarea de soluții noi pentru rezolvarea problemelor); *îmbunătățește colaborarea* (prin munca de echipă, comunicare și socializare); *personalizarea învățării* (prin adaptarea jocurilor la ritmul și experiența de joc a fiecărui participant); *reducerea stresului* (prin efectele plăcute și relaxante ale jocului).

Implementarea învățării prin joc în instituțiile de învățământ necesită eficiență maximă ce se poate obține dacă, sunt parcurși următorii pași esențiali: 1) *alegerea potrivită a jocurilor* (să aibă relevanță pentru curriculum și să corespundă în mod real nevoilor și intereselor fiecărui participant); 2) *includerea jocurilor în curriculum* (prin procedee strategice care să completeze procesul de învățare); 3) *pregătirea cadrelor didactice* (prin instruire adecvată pentru aplicarea jocurilor educative); 4) *monitorizarea și evaluarea eficienței* (feedback constant și ajustări necesare în orice moment al învățării).

Deși pare că este o abordare inovatoare ușor de implementat la nivelul instituțiilor de învățământ totuși, provocările învățării prin joc, nu sunt lipsite de dificultăți care pot fi determinate de: *costuri și resurse tehnologice limitate* (pentru achiziționarea jocurilor didactico-educative și a tehnologiilor adecvate); *rezistența la schimbare* (manifestată de părinți, elevi și unele cadre didactice care sunt adepții metodelor tradiționale de predare); *echibrul între învățare și joc* (prin evitarea acordării unui timp prea mare jocului și neglijarea învățării). Cu toate provocările pe care le poate avea învățarea prin joc, această abordare inovatoare aduce mari beneficii procesului educațional și de aceea, este apreciată ca fiind o metodă valoroasă.

d) **Învățarea Socio-Emoțională (Social-Emotional Learning- SEL)** face parte din lista abordărilor contemporane care se produc la nivelul educației și, în prezent reprezintă o componentă esențială a educației. Aceasta are ca scop principal îmbunătățirea competențelor sociale și emoționale privind: autocunoașterea, dezvoltarea și gestionarea eficientă a relațiilor interpersonale, gestionarea emoțiilor și asumarea în mod responsabil a deciziilor luate. În domeniul de interes al acestei învățări pot intra meditațiile la diferite discipline, activitățile realizate la nivel de grup și unele programe pentru dezvoltarea personală, toate având avantajul că pot contribui la dezvoltarea abilităților de comunicare, empatie și reziliență.

Conceptele de bază ale învățării socio-emoționale, stabilite în conformitate cu model lansat de Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, [2] sunt:

- *autocunoașterea* (adică, capacitatea fiecărui elev de a recunoaște și înțelege valorile, gândurile și emoțiile personale, precum și identificarea modului cum își pun acestea amprenta asupra comportamentului propriu);

- *autoreglarea* (capacitatea elevului de a gestiona propriile gânduri, emoții și comportamente, controlul impulsurilor de moment, stabilirea unor obiective clare și îndeplinirea lor);

- *conștiința socială* (reprezentând capacitatea elevului de a înțelege, recunoaște și empatiza cu ceilalți, acordând respectul pentru sentimentele celorlalți);

- *relațiile interpersonale* (capacitatea elevului de stabilire și menținere a unor relații eficiente de comunicare, colaborare și sprijin cu ceilalți);

- *luarea cu responsabilitate a unor decizii* (ținând cont de etica deciziei și făcând analiza pertinentă a consecințelor care pot decurge din decizia asumată).

Instituțiile de învățământ care implementează învățarea socio-emoțională pot avea multe **beneficii**: 1) *îmbunătățirea performanțelor academice* (prin creșterea performanțelor la testele standardizate); 2) *dezvoltarea abilităților de viață* (prin empatie, reziliență și rezistență crescută la stres), beneficii la care, Daniel Goleman făcea referire în cartea **Inteligența Emoțională** (1995), propunând construirea unei teorii a performanței care să aibă la bază modelul inteligenței emoționale. Autorul avea convingerea că, pentru atingerea în viață a succesului unei persoane, sunt la fel de importante abilitățile socio-emoționale ca și IQ-ul cu care este înzestrată, [3];

3) *reducerea comportamentelor indezirabile* (cele care se referă la intimidare, teribilism, violență, absenteism și alte comportamente-problemă).

Implementarea învățării socio-emoționale în instituțiile de învățământ (indiferent de nivelul acestora) necesită o abordare holistică și integrată, necesitând următorii pași: 1) *formarea cadrelor didactice* (prin instruirea didactică și pedagogică privind utilizarea corectă și cu maximă eficiență a strategiilor privind învățarea socio-emoțională, precum și crearea unor clase în care să existe un mediu pozitiv, suportiv și incluziv); 2) *integrarea învățării socio-emoționale în curriculum* (desfășurarea unor activități și includerea unor lecții care să ajute elevul să-și dezvolte competențele socio-emoționale); 3) *asigurarea unui suport adecvat din partea comunității* (care să contribuie la dezvoltarea continuă a competențelor socio-emoționale); 4) *evaluarea progresului și obținerea unui feedback pozitiv și constructiv* (prin ajustarea și îmbunătățirea programelor de învățare, ori de câte ori există o situație reală care solicită modificarea).

Provocările la care pot fi expuse instituțiile de învățământ care au ca obiectiv introducerea învățării socio-emoționale, pot fi: *lipsa resurselor adecvate* (personal specializat, timp și resurse materiale și financiare); *rezistența la schimbare* (opusă de cadre didactice, părinți și elevi, din cauza mentalității învechite și incapacitatea de aliniere la noile abordări contemporane din sfera educației); *evaluarea corectă a eficienței învățării socio-emoționale* (care necesită metode și instrumente noi de evaluare). Așadar, convingerea noastră este că, această abordare este valoroasă și eficientă deoarece poate contribui la îmbunătățirea calității actului educațional.

e) **Învățarea la distanță** are o vechime de aproape trei decenii în învățământul universitar și postuniversitar. Aceasta este o abordare nouă a educației moderne a secolului XXI și a apărut ca efect al globalizării și al dezvoltării avansate a tehnologiilor moderne de comunicare. Această nouă componentă a educației facilitează învățarea prin intermediul tehnologiilor digitale și a reprezentat

alternativa timpului, pentru un alt tip de învățare, diferit de cele tradiționale. În timpul pandemiei de COVID-19, învățământul la distanță s-a extins la toate nivelele și a reprezentat alternativa viabilă (în momentele de criză socială) pentru accesul la educație, indiferent de locația în care se afla cel supus procesului educațional, modalitatea de realizare a învățării la distanță fiind reprezentată de platforme e-learning, m-learning, cursuri online, webinarii. Acest mod de învățare mai este cunoscut și sub denumirea de *învățare digitală* ori, *educație online* și are la bază **concepte** care vizează transmiterea prin intermediul internetului și a altor instrumente digitate a unor cursuri și suporturi educaționale, participarea la videoconferințe și alte evenimente educaționale. Dintr-o definiție privind învățarea la distanță pe care autorii Moore & Kearsley au oferit-o literaturii de specialitate în anul 1996, desprindem ideea că, acest tip de învățare reprezintă un proces care se desfășoară prin intermediul tehnologiilor digitale, eroii învățării (cadrele didactice și elevii) sunt distanțați și separați fizic dar, au posibilitatea să comunice și să interacționeze. Beneficiile învățământului la distanță sunt multiple. De exemplu: 1) *flexibilitatea accesării materialelor didactice* (inclusiv participarea la cursuri din orice locație); 2) *accesibilitate la educație* (pentru orice persoană căreia îi sunt limitate capacitățile sau posibilitățile de deplasare); 3) *existența unei diversități de resurse materiale* (videoclipuri educative, e-book-uri educaționale, forumuri și platforme de socializare) care contribuie la îmbogățirea procesului de învățare; 4) *învățare personalizată* (prin asigurarea suportului tehnologic personalizat și obținerea unui feedback constructiv). Din aceste beneficii trebuie înțeles că, învățământul online poate să ofere elevilor un mediu care poate răspunde nevoilor personale (adică, un mediu adaptativ și integrativ).

Pașii care trebuie urmați de orice instituție de învățământ care implementează învățarea la distanță sunt: 1) *identificarea și alegerea platformelor de E-Learning* (care pot răspunde cel mai eficient pentru transmiterea materialelor educaționale, gestionarea și arhivarea eficientă a materialelor distribuite, dintre care Classroom, Google, Moodle și Blackboard au cea mai mare frecvență de utilizare în rândul elevilor); 2) *dezvoltarea unui conținut digital* (atractiv, interactiv, practic și educativ); 3) *formarea cadrelor didactice* (prin instruire adecvată pentru utilizarea tehnologiilor digitale și adoptarea strategiilor educațional-pedagogice care să conducă în mod eficient învățarea la distanță); 4) *asigurarea suportului tehnic necesar* (constant și funcțional), [4], [5].

f) **Învățarea hibridă** (combinată sau Blended learning) este o nouă abordare contemporană în educație ce reprezintă o formă inovatoare de învățare care combină învățarea la distanță cu învățarea tradițională, desfășurată la nivelul sălii de curs. Este o formă hibridă, flexibilă de învățare, oferă posibilitatea accesării mai multor resurse educaționale și nu elimină total colaborarea față în față a elevului cu cadrul didactic și nici prezența elevilor și a cadrelor didactice în sala de curs.

Conceptele de bază pe care se întemeiază utilizarea acestei metode sunt: 1) *învățarea sincronă* și *învățarea asincronă* (combinarea activităților de învățare asistate fizic de cadrul didactic, cu activitățile realizate în mod independent de elevi în ritmul propriu fiecăruia); 2) *flexibilitate și accesibilitate* (înseamnă accesul la educație în orice moment și din orice locație); 3) *personalizare și adaptare* (la stilurile și nevoile de învățare ale fiecărui participant). Dintre beneficiile pe care le aduce învățarea hibridă, amintim: 1) *dezvoltarea angajamentului și a motivației* (în rândul elevilor pentru noi experiențe captivante și interactive de învățare); 2) *dezvoltarea abilităților și a competențelor digitale* (prin utilizarea instrumentelor tehnologice și a diferitelor platforme digitale); 3) *învățarea personalizată* (prin adaptarea materialelor didactice și a activităților care să permită elevului învățarea în ritm propriu); 4) *accesibilitate și incluziune* (care permite reducerea barierelor geografice și fizice, existente la un moment dat). Și în cazul implementării sistemului hibrid de învățare, este nevoie de: a) *evaluarea oportună a nevoilor și a resurselor existente* (pentru a facilita integrarea metodei în curriculum); b) *pregătirea cadrelor didactice* (prin formare de specialitate care să permită atât utilizarea tehnologiilor disponibile, cât și aplicarea strategiilor necesare demersului); c) *dezvoltarea materialelor utilizate în procesul educațional* (pentru a putea fi utilizate în abordarea hibridă a procesului educațional); d) *monitorizarea și evaluarea progresului* (pentru feedback constant, constructiv și posibilitatea unor ajustări necesare procesului de învățământ). Printre provocările la care este supusă implementarea învățării hibride, identificăm: numărul limitat de



resurse tehnologice sau lipsa totală a acestora; rezistența la schimbare pe care o pot avea unii parteneri educaționali și managementul timpului (care implică planificarea cu rigurozitate a timpului, astfel încât să poată fi asigurat un echilibru adecvat între activitățile desfășurate la nivelul clasei și cele online).

În concluzie, toate abordările contemporane care se produc în educație arată nevoia stringentă de adaptare a educației la cerințele și contextele social-educaționale aflate în schimbare. Toate metodele de învățare la care am făcut referire au caracter inovator și urmăresc pregătirea celor care învață, să răspundă eficient la provocările dinamice ale vieții. Meritul acestor metode inovatoare este că ajută la pregătirea noii generații pentru provocările nebanuite ale vieții, îi ajută să se adapteze mai ușor la realitățile existente și să devină competenți în valorificarea eficientă a potențialului existent [5].

Bibliografie:

1. BRAY, B., MCCLASKEY, K. *Make Learning Personal: The What, Who, WOW, Where, and Why* (Faceți învățarea personală: Ce, Cine, WOW, Unde și De ce). SUA, California: Corwin a SAGE Company. 2015. 251 p. ISBN 978-1-4833-5297-8.
2. *Collaborative for Academic Social, and Emotional Learning*. 2021. Wat is SEL? (Colaborativ pentru învățare socială și emoțională academică. 2021. Ce este SEL?). Disponibil: <https://casel.org/what-is-sel/>
3. GOLEMAN, D. *Emotional Intelligence: Why it can matter more than IQ* (Inteligența emoțională. De ce poate conta mai mult decât IQ). U.S: New York: Bantam Books, 1995. 352 p. ISBN 978-0553383713.
4. U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Evaluation of Evidence-Based Practices in Online Learning: A Meta-Analysis and Review of Online Learning Studies* (Evaluarea practicilor bazate pe dovezi în învățarea online: o meta-analiză și o revizuire a studiilor de învățare online). Disponibil: <https://www2.ed.gov/rschstant/eval/tech/evidence-based-practices/finalreport.pdf>.
5. U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION. *Reimagining the Role of Technology in Education: 2017 National Education Technology Plan Update* (Reimaginarea rolului tehnologiei în educație: Actualizarea Planului național de tehnologie pentru educație: 2017. Disponibil: <https://tech.ed.gov/netp/>.

CZU 376

ROLUL INTERVENȚIEI TIMPURII ÎN ABILITAREA SOCIALĂ A COPIILOR CU NEVOI SPECIALE

Racu Aurelia

doctor.hab., profesor universitar
Catedra de Psihopedagogie Specială
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă"
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: racuaurelia13@gmail.com
orcid id: : 0000-0001-5116-867X

Nesteriuc Anastasia

doctorand, logoped
Asociația pentru Persoane cu Dizabilități Intellectuale - "Humanitas"
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: kuta2810@gmail.com
orcid id: 0009-0001-7907-9289

Abstract. Intervenția timpurie reprezintă toate tipurile de activități concentrat pe dezvoltarea copilului, precum și pe sprijinirea părinților, care se efectuează direct și imediat după determinare starea și nivelul de dezvoltare a copilului. Intervenția timpurie vizează ambele copilului, precum și

asupra părinților, familiei și mediului său social. Serviciile de intervenție timpurie sunt centrate pe familie și concentrate pe caracteristicile fiecărei familii. Pentru o bună dezvoltare a copilului și realizarea potențialului maxim, creierul copilului trebuie antrenat în permanență.

Cuvinte-cheie: intervenție timpurie în copilărie, nevoi speciale, situație de risc, familie, integrare, abilitare socială.

După cum a fost stabilit de Asociația Europeană a Intervenției timpurii: „Intervenția timpurie reprezintă toate tipurile de activități concentrat pe dezvoltarea copilului, precum și pe sprijinirea părinților, care se efectuează direct și imediat după determinare starea și nivelul de dezvoltare a copilului. Intervenția timpurie vizează ambele copilului, precum și asupra părinților, familiei și mediului său social” [1, p.10].

Neurologii susțin că primii ani de viață joacă un rol cheie în dezvoltarea creierului copilului. Acesta începe să învețe despre lumea care îl înconjoară de la o vârstă foarte fragedă – inclusiv în perioada prenatală, perinatală și postnatală.

Experiențele timpurii pe care le are copilul – legăturile cu părinții și primele experiențe de învățare – influențează dezvoltarea fizică, cognitivă, emoțională și socială a acestuia. Creierul celui mic este precum un burete care are o capacitate mare de absorbție. Pentru o bună dezvoltare și realizarea potențialului maxim, trebuie antrenat în permanență[4].

Beneficiarii serviciilor de Intervenție Timpurie în Copilărie sunt copiii care au întârziere sau risc în dezvoltare în următoarele domenii și familiile acestora:

- Motricitatea grosieră;
- Motricitatea fină;
- Sensibilitatea;
- Cognitivitatea;
- Comunicarea;
- Adaptabilitatea (autoîngrijirea și integrarea socială) [4].

Scopurile esențiale ale Intervenției timpurii sunt următoarele [1]:

- depistarea precoce a tulburărilor de dezvoltare la sugari și copii mici;
- furnizarea de servicii pentru dezvoltarea copiilor mici cu nevoi speciale, pentru a evita întârzierile în dezvoltarea lor sau pentru a minimiza acest lucru;
- formarea și dezvoltarea capacității copiilor mici cu nevoi speciale sau cu riscul apariției unei dizabilități, la viața independentă în societate;
- creșterea nivelului de competență al părinților și al altor membri ai familiei pentru satisfacerea nevoilor speciale ale copilului aflat în situație de risc.;
- promovarea integrării sociale a familiei și a copilului.

În ceea ce privește obiectivile intervenției timpurii, acestea includ [3]:

- suport informațional și emoțional pentru familii;
- mobilizarea resurselor familiei și asigurarea legăturilor cu alte resurse din comunitatea locală;
- evaluarea sistematică a nivelului de dezvoltare a copilului;
- dezvoltarea și implementarea unui program individual împreună cu familia beneficiarului;
- coordonarea și interacțiunea cu alte organizații care furnizează servicii pentru copii cu nevoi speciale și familiile acestora;
- organizarea de grupuri de sprijin pentru familii.

Beneficiarii ai serviciilor respective sunt:

1. Copii cu tulburări de dezvoltare – copii de vârstă fragedă până la trei ani, la care se manifestă o întârziere în dezvoltarea în unul sau mai multe domenii, legați de dezvoltarea fizică, cognitivă, motorie, comunicativă, socială, emoțională, senzorială, de adaptare.

2. Copii cu risc de apariție a tulburărilor de dezvoltare – copii de vârstă fragedă, la care se observă un comportament atipic, ce împiedică dezvoltarea armonioasă a copiilor și poate duce la o întârziere, chiar dacă nu există un diagnostic stabilit [4].

Serviciile de intervenție timpurie sunt centrate pe familie și concentrate pe caracteristicile fiecărei familii. Familia este mediul natural în care copilul crește și se dezvoltă, prin urmare un beneficiar al serviciilor de intervenție timpurie devine și familia copilului. Aceasta înseamnă că toate activitățile și recomandările specialiștilor vizează sprijinirea familiilor și dezvoltarea deprinderilor educative, care oferă cele mai bune condiții de dezvoltare și educație a copilului lor.

Scopul cercetării. Studiarea rolului intervenției timpurii în abilitarea copiilor cu nevoi speciale.

Ipoteza cercetării. Prin intermediul activităților terapeutice în cadrul programului de intervenție timpurie se vor produce schimbări în manifestările comportamentale a copiilor cu nevoi speciale, ceea ce va duce la abilitarea socială a acestora.

Metode de cercetare și eșantionul. Eșantionul este format din 10 subiecți – beneficiari ai serviciului de intervenție timpurie în copilărie în cadrul IMSP Centrului de Sănătate Ungheni, Centrul Intervenție Timpurie "Licurici", de vârstă de 18 – 30 luni. Eșantionul dat va fi divizat în două grupuri (grupul experimental și grup de control), cantitatea cărora vom prezenta în mod matematic și statistic. Au fost utilizate următoarele metode de cercetare: Scala M-CHAT-R; Testul BAYLEY III (adaptat)[5]; Scală dezvoltării funcțional-emotive FEAS [6].

Rezultate.

În cadrul experimentului de constatare au fost depistate următoarele rezultate:

Conform Scalei M-CHAT-R: 0% - risc înalt de apariție a TSA, 100% - risc mediu de apariție a TSA, 0% - risc scăzut de apariție a TSA.

Conform Testului BAYLEY III: 30% – nivel înalt de comportament adaptiv, 60% – nivel mediu de comportament adaptiv, 10% – nivel scăzut de comportament adaptiv.

Conform Scalei dezvoltării funcțional-emotive FEAS: 0% – nivel înalt de dezvoltare social-comunicativă, 80% – nivel mediu de dezvoltare social-comunicativă, 20% – nivel scăzut de dezvoltare social-comunicativă.

În baza rezultatelor obținute în experimentul de constatare, putem trage concluzia că toți copiii din experiment au risc mediu de apariție a TSA, și nivelul de dezvoltare a abilităților sociale la copii cu nevoi speciale este predominant scăzut și mediu.

În etapa programului de formare, am elaborat și realizat un program de activități terapeutice, care constă în ședințe psihopedagogice cu elemente de logopedie, cu durata de 35 minute fiecare ședință, tutela copilului cu nevoi speciale a fost alături de copil în marea parte a ședințelor și a primit comentarii explicative privind ceea ce se petrece în timpul ședinței, respectiv tutela primea după fiecare ședință temă de acasă, care trebuia realizată împreună cu copilul și familia înainte de următoarea ședință. În total au fost organizate 10 ședințe terapeutice, după care a urmat o pauză de 2 luni și o reevaluare a subiecților incluși în terapie.

Rezultatele ședințelor terapeutice în cadrul programului de intervenție timpurie în copilărie privind dezvoltarea abilităților sociale la copii cu nevoi speciale au arătat o dinamică pozitivă.

După evaluarea la etapa de control, putem observa că nivelul de dezvoltare a abilităților sociale s-a îmbunătățit practic în toate cazurile.

Pentru identificarea schimbărilor a nivelului de dezvoltare abilităților sociale în urma ședințelor terapeutice s-a organizat experimentul de control, în care s-au folosit aceleași metode de cercetare ca și în cel de constatare.

Putem observa că în urma aplicării Scalei M-CHAT-R copiii din grupul experimental la etapa de constatare au obținut următoarele rezultate: 0% - risc înalt de apariție a TSA, 100% - risc mediu de apariție a TSA, 0% - risc scăzut de apariție a TSA. 0

După implementarea programului de formare copiii din grupul experimental la etapa de control au obținut următoarele rezultate: % - risc înalt de apariție a TSA, 40% - risc mediu de apariție a TSA, 60% - risc scăzut de apariție a TSA.



Putem observa că în urma aplicării metodei Testului BAYLEY III, copii din grupul experimental la etapa de constatare au obținut următoarele rezultate: 0% – nivel înalt de comportament adaptiv, 80% – nivel mediu de comportament adaptiv, 20% – nivel scăzut de comportament adaptiv.

După implementarea programului de formare copiii din grupul experimental la etapa de control au obținut următoarele rezultate: 40% – nivel înalt de comportament adaptiv, 60% – nivel mediu de comportament adaptiv, 0% – nivel scăzut de comportament adaptiv.

Putem observa că în urma aplicării Scalei dezvoltării funcțional-emotive FEAS, copii din grup experimental la etapa de constatare au obținut următoarele rezultate: 0% – nivel înalt de dezvoltare social-comunicativă, 60% – nivel mediu de dezvoltare social-comunicativă, 40% – nivel scăzut de dezvoltare social-comunicativă.

După implementarea programului de formare copiii la etapa de control au obținut următoarele rezultate: 0% – nivel înalt de dezvoltare social-comunicativă, 100% – nivel mediu de dezvoltare social-comunicativă, 0% – nivel scăzut de dezvoltare social-comunicativă.

Concluzii.

Prin urmare, în baza rezultatelor obținute putem trage concluzia că rolul intervenției timpurii în copilărie în cazul copiilor cu nevoi speciale este major. Prin realizarea programului de ședințe terapeutice și implicarea activă a familiei copilului cu nevoie speciale a fost depistată o dinamică pozitivă în dezvoltarea abilităților sociale și abilitarea socială a copilului. Scopul cercetării a fost realizat. Ipoteza s-a confirmat.

Bibliografie:

1. Puiu Ivan, Cojocaru Ala; Sub red.: Ivan Puiu; Centrul de intervenție precoce "Voinicel". Intervenție timpurie pentru copilul cu dizabilități și risc sporit: Întrebări frecvente, răspunsuri bazate pe dovezi. – Ch.: S.n. 2007, Tipogr. "PRAG-3" – 98 p.. ISBN 978-9975-77-041-5
2. Racu A., 2016, Strategii tradiționale și moderne în psihopedagogia școlii incluzive, Chișinău: S.n.
3. Racu A., Popovici D.-V., Racu S. et.al., 2014, Psihopedagogia integrării, Chișinău: S.n.
4. Revenco Ninel, Svetlana Hadjiu, Ala Holban [et al.] sub red.: Ninel Revenco, Intervenția timpurie în copilărie: Suport de curs; Univ. de Stat de Medicină și Farmacie "Nicolae Testemițanu". – Chișinău: S.n., 2019, Tipogr. "Print-Caro" -296 p.. ISBN 978-9975-56-711-4
5. Бакушкина Н.И., Киселёв С.Ю., Львова О.А. и др., Использование шкал БЕЙЛИ для оценки нейрокогнитивного развития детей в норме и при патологии. В Журнале: «Теоретическая и экспериментальная психология» № 1, 2018г., с. 85-94
6. Романовский Н.В., Ицкович Г., Стриха О.Е., Шкала структурированного наблюдения FEAS как технология практической работы в сфере ранней помощи. В Журнале: «Психология и психотерапия семьи» №4, 2022 г., с.11-22

CZU 373.1(07) (063)

EDUCAȚIA ECOLOGICĂ A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ – PREMISĂ A DEZVOLTĂRII DURABILE

Axentii Ioana

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu” din Cahul,
mun. Cahul, RM
e-mail: axentii.ioana@usch.md
orcid id: 0000-0002-2318-3175

Summary. The world education system has entered a stage of cardinal and dynamic transformations directly related to the evolutionary changes taking place in society. Education is determined by the dynamics of ecological, economic, cultural, demographic, and community

processes. That is why, starting with preschool age, the child must be ensured a sustainable development in the educational process, that will help him/her to face the challenges he/she will face in the social environment. Sustainable development is an evolutionary process that responds to the current needs of the individual and is not limited only to the efficient management of the environment; it is also a social and economic process. Ecological education as a premise of sustainable development lasts a lifetime, from preschool age to adulthood. Experimental and demonstrative activities will be organized with children. Among the active-participatory methods used in the activities, the most effective is the project method, which requires a thoughtful research effort. This one is focused on searching for and finding answers, and at the same time stimulates and satisfies the natural curiosity of children, involving them in their own sustainable development process.

Keywords: ecological education, sustainable development, social environment, change, economic environment, personality

Educația omului în societate în secolul XXI este determinată de dinamica proceselor ecologice, economice, culturale, demografice, comunitare etc. și este intensificată în contextul societății postmoderne, informaționale bazată pe cunoaștere. În aceste condiții este necesară realizarea educației individului în așa mod ca să-i asigure o dezvoltare durabilă personalității care să-l ajute să facă față provocărilor cu care se confruntă. În acest context dezvoltarea durabilă vizează realizarea optimă a funcției centrale a educației de formare a personalității umane în vederea integrării sale sociale pe termen lung. Dezvoltarea durabilă constituie acel proces de evoluție care răspunde nevoilor actuale fără a periclita capacitatea generațiilor viitoare de a se bucura de aceste beneficii. Ea nu se rezumă la managementul eficient al mediului, ci este un proces social și economic, care are ca scop și îmbunătățirea vieții oamenilor.

Or, calitatea vieții individului depinde de calitatea mediului natural (comunitatea ca ecosistem), a mediului social (cultura, educația, sănătatea, serviciile etc.), a mediului economic (agricultura, industria, transporturile, serviciile, etc.). Calitatea existenței umane, în general, nu poate fi asigurată decât prin optimizarea raporturilor dintre mediul natural-mediul social-mediul economic, realizabilă printr-o educație de calitate (autoeducație permanentă care implică și valorifică, la maximum, educația pentru dezvoltarea durabilă). Astfel, obiectivele specifice, proiectate de educația pentru dezvoltarea durabilă, vizează promovarea unor raporturi optime între mediu-societate-economie, necesare pedagogic în măsura în care omul este membru și factor activ la toate cele trei niveluri de referință, pe tot parcursul existenței sale, începând cu copiii de vârstă preșcolară.

În această ordine de idei considerăm că este necesar să ne orientăm și la conceptul cu privire la sistemul educațional mondial care a intrat în stadiul unor transformări cardinale și dinamice, direct legate de schimbările evolutive din societate și care are tangență directă cu subiectul pus în discuție. În aceste condiții este oportun să cunoaștem *noul concept educațional* elaborat de Vl. Pâslaru (2023) care în viziunea cercetătorului trebuie să întrunească mai multe caracteristici:

- *prefigurează o nouă viziune asupra ființei umane* - integră nu numai moral dar și ca entitate națională și socială; desăvârșită conceptual, teleologic, spiritual, estetic; echilibrată ecologic și sănătoasă fizic; tolerantă etnic, cultural și religios; liberă prin conștientizarea propriei valori și a valorilor și problemelor lumii contemporane, a valorilor și problemelor celor din alteritate; conștientă de propria identitate și de identitatea lumii în care trăiește; deschisă la schimbare și adaptabilă schimbărilor;
- *elaborează un model de educație centrat pe ființa celui educat*, în baza principiului libertății în educație și al identității ființei sale;
- *identifică teleologia educației cu ființa celui educat*;
- *acceptă ideea că educația este omniprezentă și universală, continuă și perenă*;
- *preconizează principiul pozitiv al educației*;
- *recunoaște că educația se realizează preponderent în dimensiunea suprasensibilului - a metafizicului, în interacțiune cu dimensiunea fizică a existenței umane*;
- *acceptă educabilitatea ca principiu fundamental al existenței umane* [5, pp.138-139].

În contextul acestor caracteristici observăm că noul concept educațional răspunde oportun la întrebarea: *cum este, cum poate și cum trebuie să fie ființa umană* într-o lume a marilor schimbării, a comunicării interumane și interculturale; într-o perioadă când lumea contemporană se confruntă cu un șir de probleme globale cum ar fi:

- + dezechilibrarea tot mai mare a sistemului ecologic planetar și pericolul distrugerii naturii prin intervenția nechibzuită și iresponsabilă a omului;
- + pericolul distrugerii vieții planetare printr-un război nuclear etc.;
- + sănătatea umană și maladiile incurabile (SIDA, cancerul etc.);
- + viciile distrugătoare a ființei umane (narcomania, tabagismul, alcoolismul etc.);
- + sărăcia, mizeria, subalimentarea a mai mult de o treime din populația planetei și supraproducția în țările superdezvoltate;
- + exploziile demografice în țările lumii a treia și creșterea numărului persoanelor handicapate în țările înalt dezvoltate;
- + războaiele interetnice și războaiele pe teme religioase;
- + fascismul, rasismul, totalitarismul;
- + migrația nereglementată a populațiilor sărace spre țările dezvoltate;
- + șomajul și sclavia camuflată etc.[ibidem, p.140].

Toate acestea reprezentând probleme comune tuturor popoarelor lumii, indiferent de spațiul geografic pe care îl locuiesc, rasă, civilizație, tip de cultură, religia confesată etc. Oriunde nu s-ar manifesta una din problemele indicate, ea produce, mai devreme sau mai târziu, un impact negativ asupra tuturor popoarelor lumii, deci și soluționarea lor este de competența întregii lumi.

În aceste condiții trebuie să recunoaștem că importanța educației, în special a unei educații pentru schimbare, devine și mai mare în condițiile în care suntem capabili să recunoaștem că soluționarea acestor probleme este esențial legată de politicile educaționale ale statelor lumii. Printre politicile educaționale ale statelor lumii se înscrie și noua strategie de dezvoltare a civilizației umane care este la primii săi pași, și care a stabilit dezideratul unei educații pentru dezvoltare durabilă, care să răspundă provocărilor secolului XXI.

Trecerea în măsură deplină la dezvoltarea durabilă (DD) va fi posibilă doar în perspectiva secolelor XXI-XXII. Acest viitor trebuie să difere de prezent prin alte obiective, alte imperative, priorități, valori și idealuri. Și acest viitor dezirabil, mai optimist, trebuie să influențeze evenimentele care au loc astăzi, canalizându-le pe un făgaș „durabil”. Principala trăsătură a viitorului durabil constă în faptul că vor fi unite într-un tot unitar căile de dezvoltare a civilizației, care până acum erau mai puțin legate și evoluau spontan, mai ales, direcțiile economică, socială și ecologică de dezvoltare și asigurare a securității în aceleași aspecte. În acest cadru de referință nu este vorba doar de ecologizarea întregii activități sociale și în special a celei economice, cum se interpretează adesea, și este de înțeles o atare interpretare ecologică – or, concepția însăși a DD este strâns legată de problema mediului înconjurător și a dezvoltării: trebuie evitată catastrofa mondială totală după care pur și simplu nu va mai avea cine lichida consecințele negative. Mijlocul de apărare a omenirii împotriva iminentei catastrofe globale nu poate fi asemănător cu acele acțiuni la care recurgem acum în cazul unor catastrofe și situații excepționale locale generate de cauze naturale și antropogene.

În topul actual al preocupărilor științifice, observăm că a urcat sensibil problematica complexă a mediului capacitând un volum impresionant de idei, întrebări, controverse interdisciplinare, argumente, care au conturat necesitatea unei abordări globale. Problema protecției mediului trebuie privită în ansamblul ei sub toate aspectele pentru a asigura viabilitatea societății umane pe termen lung, durabil.

La abordarea problematicii protecției mediului este necesară înțelegerea noțiunii de mediu.

Mediul înconjurător sau *mediul ambiant* este un sistem cosmobiologic, un sistem de factori naturali sau creați de om, care condiționează existența vieții la diverse niveluri biologice, influențează ecologic viața și activitatea umană, dezvoltarea societății și viața Pământului [apud 3, p.242].

Printre problemele contemporane ce stau în fața comunității mondiale, se evidențiază în mod deosebit problema calității mediului ambiant. Creșterea poluării mediului se manifestă vizibil și

stârnește critica emotivă a oamenilor. Din păcate, critica deseori este puțin argumentată. Nu poate fi neglijat nici „dualismul chimiei”, deoarece în cazul utilizării neraționale ea poate provoca naturii daune greu remediabile, dar în același timp anumite substanțe chimice, materiale și procese chimice sunt în stare efectiv să definitiveze un mediu tehnogen sănătos, ceea ce nu este specific altor științe,

Protejarea mediului înconjurător devine o preocupare din ce în ce mai importantă în societatea contemporană, omenirea devenind conștientă de importanța prevenirii deteriorării mediului, a acțiunilor de poluare și reconstrucție ecologică pentru supraviețuirea întregii planete.

Problemele de mediu sunt urgente întrucât, în ultimul sfert de veac se pare că omul a adus Terra la marginea prăpastiei, smulgându-i tot ce s-a putut și dându-i înapoi prea puțin. Aceste probleme trebuie abordate de întreaga comunitate, iar educația, în concept nou, reprezintă o soluție. Dacă ecologia ar face parte sistematic din educația copiilor, ar fi un mare pas pentru salvarea Terrei. Generația viitoare, cu părere de rău, va avea de îmbunătățit ceea ce au deteriorat generațiile precedente, în măsura în care acest lucru va fi posibil, dar până atunci trebuie tras semnalul de alarmă. Copiii sunt gestionarii și consumatorii de mâine ai resurselor, iar aceștia își pot sensibiliza părinții și alți membri ai comunității la problemele de mediu [4, pp. 291- 293].

De ce se pune accent pe educația de mediu? Pentru că, în prezent peste 7 miliarde de oameni, deseori abuzând, folosesc resursele naturale ale Pământului. Investigațiile în acest context ne arată că în fiecare colț al lumii oamenii taie păduri, extrag minerale și surse de energie, poluând aerul și apa, creând deșeuri primejdioase și producând o ruptură a zonelor naturale într-un ritm fără precedent în istoria vieții pe Pământ. Deoarece cerințele care decurg din suprapoluate și dezvoltare cresc, devine din ce în ce mai greu pentru oameni să își satisfacă nevoile și dorințele. Devine, de asemenea, imposibil să scape de consecințele degradării serioase a mediului: dispariția speciilor, creșterea problemelor de sănătate, sărăcia, foametea și chiar pierderea vieții umane. Mulți experți sunt îngrijorați de faptul că, dacă acest ritm de distrugere continuă, vom fi martorii izolării treptate chiar a sistemelor care sprijină viața pe Pământ.

Drept soluție de rezolvarea problemelor enumerate mai sus poate servi *educația privind mediu* care are scopul de a îmbunătăți calitatea vieții prin ” înarmarea” oamenilor cu cele necesare pentru rezolvarea problemelor de mediu. Educația de mediu poate ajuta copiii de mici, să dobândească cunoștințe, deprinderi, motivații, valori și angajamentul de care au nevoie pentru a gospodări eficient resursele Pământului și de a menține calitatea mediului. Sensibilizarea copilului și tânărului trebuie să meargă pe linia cultivării respectului față de mediul natural, a folosirii raționale a resurselor, a responsabilizării în legătură cu gestionarea deșeurilor, a estetizării mediului, a sporirii resurselor. În caz contrar „analfabetismul” ecologic generează conduite iresponsabile cu efecte directe în prezent și mai ales în perspectivă (alunecări de teren, inundații, incendii de amploare, devastatoare, secetă, distrugerii ale stratului de ozon, contaminare radioactivă etc.).

În aceste condiții, educația cu privire la mediu presupune un set de acțiuni care vizează structurarea unei culturi ecologice a omului contemporan, bazată pe stăpânirea unor cunoștințe, a unor explicații, pe interiorizarea de atitudini și conduite responsabile față de mediul înconjurător [1, p. 69]. De aceea considerăm că educația pentru mediu ar trebui să înceapă încă de la vârsta preșcolară, când interesul și dragostea pentru natură sunt la majoritatea copiilor instinctive.

Educația ecologică urmărește cultivarea la preșcolari a unui set de valori și sentimente de grijă față de mediu, motivându-i să participe la menținerea calității acestuia, precum și formarea unor deprinderi necesare identificării problemelor mediului și contribuția la rezolvarea problemelor acestuia, dar și participarea efectivă la acțiuni întreprinse cu scopul protejării mediului. Educația ecologică este un proces care durează toată viața de la vârsta preșcolară și până la maturitate, având drept scop ameliorarea calității vieții prin asigurarea cunoștințelor, deprinderilor, motivațiilor, valorilor și angajamentelor necesare oamenilor pentru a administra eficient resursele naturale și a-și asuma responsabilitatea pentru menținerea calității mediului [2, p. 330].

Educatoarea prin acțiunile sale ar trebui să urmărească ca copiii să asimileze cunoștințe concrete despre mediul înconjurător, să le formeze comportamente ecologice, să realizeze formarea și dezvoltarea unei atitudini responsabile față de mediu, prin conștientizarea pericolelor unei degradări

accentuate a mediului. Adaptând actul educativ la particularitățile individuale ale preșcolarilor educatorii, dar și alți actori educaționali, au posibilitatea să pună bazele unei educații pentru mediu benefice și eficiente, capabilă să stimuleze dezvoltarea durabilă a individului în societate [ibidem].

Întrucât copiii de vârstă preșcolară se maturizează, sistemul de valori față de mediu pe care ei îl promovează influențează opțiunile și deciziile pe care le iau referitor la toate aspectele vieții lor, inclusiv problemele de mediu. Se cere să remarcăm totodată că valorile aduc consistența vieții unei persoane, lucru care o ajută să realizeze un concept mai bun despre sine. Este o strânsă legătură între valori, atitudini, convingeri și dezvoltarea unei etici a mediului înconjurător. Din păcate, lipsa de educație ecologică a populației se manifestă frecvent. De aceea, implicarea copiilor în acțiuni de ocrotire a mediului va forma, în timp, o conștiință privind datoria omului de a proteja natura, de a combate procesul de poluare și de a dobândi simțul responsabilității care acum este rar întâlnit.

În aceste împrejurări constatăm faptul că educatorii pot avea un impact deosebit în procesul de instruire a copiilor, pornind de la formarea și dezvoltarea nivelului creșterii conștientizării și cunoașterii, până la formarea de atitudini și proiecte active în numele educației mediului. Ca îndrumători, educatorii pot avea un impact pe viață asupra copiilor, prin implementarea diverselor modalități de realizare a instruirii în cadrul activităților de cunoaștere și protejare a mediului și anume:

- învățarea individualizată, care constă în îndeplinirea unor sarcini de lucru aparte, de către fiecare copil, în mod independent, sarcini corelate cu specificul și cu necesitățile de dezvoltare ale respectivului copil;
- învățarea prin cooperare în care copiii lucrează împreună, învață unii de la alții și se ajută reciproc, repartizând fiecărui copil sarcina care i se potrivește cel mai bine și care îl activează și motivează la potențial maxim;
- prin intermediul activităților propuse de curriculum: *activități pe domenii experiențiale, activități la liberă alegere, activități de dezvoltare personală* (abordarea integrată a conținuturilor). etc.

De asemenea educatorii pot folosi cu succes metodele activ-participative ca: "Brainstormingul", "Ciorchinele", "Lotus", "Pălăriile gânditoare", „Gândiți - Lucrați în perechi – Comunicați (GPP)", "Cvintetul", "4 colțuri", "Diagrama Venn", "metoda proiectelor" etc.

Dintre metodele activ-participative pe care ar putea să le utilizeze educatorii cu copiii de vârstă preșcolară cea mai eficientă ar fi *metoda proiectelor*. Această metodă constituie „o strategie de învățare și evaluare a cărei caracteristică se concentrează pe efortul deliberat de cercetare, pe căutarea și găsirea răspunsurilor legate de tema propusă. Ea stimulează și, în același timp, satisface curiozitatea firească a copiilor, implicându-i în propriul proces de dezvoltare, în care educatoarea nu este decât un ghid atent, o persoană-resursă care sprijină respectarea traseului individual a învățării, a copilului și al ritmului propriu al acestuia” [apud 4, p. 202].

Argumentele care pot sta la alegerea folosirii metodei proiectelor în procesul instructiv-educativ desfășurat cu copiii preșcolari sunt:

- proiectul poate fi încorporat în curriculumul preșcolar din oricare parte a lumii;
- proiectul are o structură temporală care ajută educatoarea să-și organizeze progresiv activitatea cu copiii, în funcție de dezvoltarea acestora, de interesul manifestat și de gradul de cunoaștere a subiectului luat în discuție;
- proiectul le oferă copiilor context, în care ei pot aplica o foarte mare varietate de cunoștințe și deprinderi sociale și intelectuale, pe lângă cele de bază date de curriculum etc.

Văzut în plan teoretic ca o metodă globală, cu un puternic caracter interdisciplinar, ca o metodă care stimulează și dezvoltă multilateral personalitatea în curs de formare a copilului, în planul practic proiectul se definește ca un efort deliberat de cercetare al copiilor, concentrat pe depistarea detaliilor și înțelegerea subiectului în întreaga sa amploare și nu pe găsirea de răspunsuri corecte la întrebările puse de adult.

Astfel, un proiect înseamnă o extindere, o investigare a unui subiect, către care copilul își îndreaptă întreaga atenție și energie. Proiectul îi implică pe copii în conducerea investigației în mediul imediat, asupra fenomenelor și evenimentelor despre care doresc să învețe mai mult. Și, ceea ce este absolut deosebit, din punctul de vedere al respectării traseului individual a învățării și a ritmului

propriu proiectul **poate fi** dus la bun sfârșit de un grup mic de copii, de întreaga grupă sau, ocazional, **de un singur copil**.

Adevăratul proiect pune subiectul într-o situație autentică de cercetare și de **acțiune**, în care acesta se vede confruntat cu o problemă reală, cu rezolvarea unei **sarcini** concrete care are o finalitate reală. Confruntarea cu situații veridice invită la căutare, iar executarea proiectului întărește spiritul de răspundere proprie, apropie **copilul** de lumea complexă cu care se întâlnește în viață, contribuie la maturizarea **gândirii**. Realizarea de proiecte este foarte adecvată vârstei de maximă **receptivitate** a copiilor.

Prin angajarea în proiecte copiii dobândesc încredere în capacitatea lor de a lucra independent, își pun în valoare capacitățile creative, își cultivă gândirea proiectivă și acțiunea bazată pe prevedere și calcul. În condițiile de activitate la care îi obligă executarea unui proiect, copiii se deprind cu strategia cercetării, își însușesc metode de muncă științifică, învață să creeze o situație problematică, să emită presupuneri asupra cauzelor și relațiilor în curs de investigație, să facă prognosticuri asupra rezultatelor posibile, să examineze și să mediteze, să formuleze idei și să exprime diferite puncte de vedere etc.

Fiind vorba, în esență, de o acțiune care surprinde într-o formă sintetică informație și comportamente, trăiri și atitudini, proiectul „se distinge ca o metodă globală și cu caracter de interdisciplinaritate, susceptibilă să stimuleze și să dezvolte pe multiple planuri personalitatea în curs de formare a celor pe care îi instruiem. Drept exemplu de aplicare a metodei proiectelor de stimulare și formare a competențelor de educație ecologică la copiii preșcolari pot servi activitățile instructiv – educative, încadrate în contextul metodelor interactive de învățare și al unor jocuri didactice etc. . Așa de exemplu cu copiii de 5-6 ani pot fi proiectate conținuturi cu așa teme ca: *Natura și casa mea; Stop poluării aerului; Prietenii naturii; Răzbunarea naturii* (cu scopul de ai învăța să aprecieze consecințele grave ale poluării); *Apa și viața; Circuitul apei în natură, Vreau să știu* etc.

Printre **obiectivele operaționale** de realizat la aceste teme educatorii vor planifica și învăța copiii:

1. să respecte și protejeze natura;
2. să conștientizeze necesitatea de a economisi apa, energia electrică, lemnul și toate resursele naturale;
3. să contribuie la reciclarea materialelor re folosibile;
4. să-și formeze o atitudine de dezaprobare față de cei care încalcă normele specifice de păstrare a igienei mediului;
5. să cunoască modalitățile de poluare a aerului;
6. să transmită mesaje ecologice;
7. să recunoască și să descrie mesajele ecologice [ibidem, p. 295].

Sistematic, educatorii vor avea grijă să învețe copiii să cunoască importanța păstrării curățeniei în natură; să aplice unele reguli de comportare pentru asigurarea sănătății personale și a naturii; să manifeste disponibilitate în a participa la acțiuni de îngrijire și protejare a mediului, aplicând cunoștințele dobândite; să aprecieze consecințele grave ale poluării; să cunoască fenomenele naturii și cauzele formării acestora; să cunoască rolul și importanța apei în viața omului; să-și formeze deprinderi și atitudini de economisire a apei; să-și exprime impresii și trăiri proprii despre natură și protejarea acesteia prin activități artistico-plactice, practice, muzicale; să cunoască și să înțeleagă la nivelul vârstei, circuitul apei în natură; să observe procesul de germinare și de creștere al unei plante; să cunoască principalele condiții de dezvoltare în timp a plantelor, sol, umiditate, căldură, îngrijire, lumină; să cunoască părțile componente ale unei plante și rolul lor pentru viața plantei; să stabilească reguli de îngrijire a acestora etc.

Drept **mijloace de realizare** a temelor indicate mai sus și a obiectivelor proiectate pot servi:

Prezentare PowerPoint "Salvați Pământula"; Joc didactic - "Așa da așa nu!"; "Sădim flori"- acțiune gospodărească; Realizare de lucrări din materiale reciclabile; Sera de flori-desen; Afișe și postere ecologice - citire de imagini; Prietenii naturii - realizare de afișe cu conținut ecologic; Ce sunt deșeurile? – convorbire; Amenajăm colțul verde al grădiniței; De ce sunt dăunătoare deșeurile? Adunarea deșeurilor aruncate în parcul de odihnă; Smulgem buruienile din grădinița cu flori a instituției - activitate gospodărească; Fenomenele naturii - observare ocazională; Furtuna – desen; Apa și rolul ei în viața noastră-convorbire cu medicul școlar; Udăm florile din sala de grupă sau spațiul verde al curții; Spălăm ruiele păpușii; Spălăm zarzavat pentru supă; Călător pe mări și oceane- expoziții cu picturi și desene; Lectură după imagini din Atlasul biologic; Convorbire cu un biolog; Cum se formează planta?- urmărirea procesului de încolțire și de creștere al plantei; Ce-i trebuie unei semințe ca să încolțească?, Dar unei plante ca să crească și să se dezvolte?; Care este rolul rădăcinii și tulpinii?, Dar al frunzei și al florii? - discuții libere; Recunoaște părțile componente ale plantei și spune la ce-i folosește! - fișă de lucru; Sera de flori – desen etc. [4, pp. 294 - 295].

În urma realizării temelor indicate a obiectivelor operaționale preconizate și a utilizării mijloacelor de realizare propuse care desigur fiind adaptate și implementate creativ de educatorii grupelor mari, copiii vor lucra activ, însușindu-și prin efort propriu cunoștințe, priceperi și deprinderi. Copiii își vor forma premisele unei cunoașteri științifice a mediului, cât și cele ale unei cunoașteri ecologice, reușind astfel să privească critic orice tentativă care ar încerca să le schimbe convingerile

științifice formate despre lume și viață. Li se va forma ideea că omul poate cunoaște lumea prin căutare, studiu personal, observare, prin muncă el rămâne în centrul naturii și devine producătorul de bunuri materiale și spirituale etc.

Toate acțiunile care vor fi întreprinse de copii sub monitorizarea educatorilor în cadrul activităților vor facilita: cunoașterea surselor de poluare și efectelor acestora, înțelegerea mediului și a nevoii de echilibru ecologic, reutilizarea materialelor refolosibile și promovarea conceptelor ecologice cu privire la un mediu sănătos în zona în care locuiesc.

De remarcat că aplicarea metodei proiectelor în dezvoltarea competențelor ecologice a copiilor va putea oferi contexte constructiviste de propunere a experiențelor de învățare, care îi vor implica pe copii în activitate, îi vor expune unei diversități de opinii, dar și unei viziuni pluridisciplinare, pregătindu-i pentru rezolvarea unei situații problematice în viața cotidiană. Rolul educatorilor în aceste împrejurări va consta în a-i ajuta pe copii să conștientizeze că toți oamenii au datoria de a proteja mediul în care trăiesc iar cunoașterea mediului înconjurător, cu toate fenomenele lui este necesară fiecărui copil pentru ași putea forma convingeri, raționamente și comportamente adecvate și a-și forma o conștiință ecologică durabilă.

Concluzii: Educația ecologică a copiilor de vârstă preșcolară are un rol deosebit în societate, având în vedere starea actuală a mediului, dimensiunea degradării sale, tendințele acestui fenomen și consecințele pe care acestea le are asupra oamenilor. Cadrele didactice trebuie să sesizeze faptul că educația ecologică nu este numai o cerință care să facă față problemelor din prezent, ci, mai ales, una pentru rezolvarea problemelor viitoare, dacă se ia în considerare ideea că dezvoltarea de durată este dezvoltarea ce corespunde necesităților prezentului, fără să compromitem capacitatea generațiilor următoare de a-și satisface nevoile proprii.

Grădinițele de copii au menirea de a forma și dezvolta nu numai sentimente de admirație față de frumusețile naturii, ci și formarea/dezvoltarea deprinderi de protejare a mediului înconjurător. De aceea, trebuie să organizăm cu copiii acțiuni care să favorizeze cunoașterea unor ființe și fenomene din lumea înconjurătoare, însușirea unor cunoștințe ecologice prin activități cu caracter experimental și demonstrativ. Aplicarea metodei proiectelor în dezvoltarea competențelor ecologice a copiilor pot oferi contexte constructiviste de propunere a experiențelor de învățare, care îi pot implica pe copii în activitate, îi pot expune unei diversități de opinii, dar și unei viziuni pluridisciplinare, pregătindu-i pentru rezolvarea unei situații problematice în viața cotidiană

Bibliografie:

1. CUCOȘ, C. *Pedagogie. Ediția a III-a, revăzută și adăugită*. Iași: POLIROM, 2014.
2. FETCO, A. *Educația diferențiată în cadrul activităților de cunoaștere și protejare a mediului*. În: *Dezvoltări pedagogice în învățământul contemporan*. Coordonatori: Glava, C., Dragoș, V. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2014.
3. KOZAN NAUMESCU, A., COLESNICOV, N. *Strategii interactive în studiul unor teme axate pe protecția mediului, în învățământul universitar*. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2010.
4. MOLDOVAN, A. *Esența metodei proiectelor în educația ecologică la preșcolari*. În: *Dezvoltări pedagogice în învățământul contemporan*. Coordonatori: Glava, C., Dragoș, V. Cluj-Napoca: Casa Cărții de Știință, 2014.
5. PÂSLARU, Vl. *Epistemele educației moderne: reactualizare, redefinire*. Chișinău: Pontos, 2023.



CZU 37. 03.82.0

APORTUL LUI GEORGE COȘBUC LA DEZVOLTAREA ÎNVĂȚĂMÂNTULUI ROMÂNESC

Axentii Victor

doctor în filologie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat *Bogdan Petriceicu Hasdeu* din Cahul
mun. Cahul, Republica Moldova
e-mail: victor.axentii@fsup.usch.md
orcid id: 0000-0002-5316-539X

Abstract. George Coșbuc's poetic creation consecrates him as a classic author of Romanian literature, his work being a valuable component of our cultural heritage.

But George Coșbuc also engaged his creative effort in other fields, including that of pedagogy; he had a notable influence in the pedagogical field, with a progressive vision on education.

G. Coșbuc believed in an education that would help shape the character and morality of the younger generations, not just the transmission of knowledge. He believed that school should be a place where students learn to be good citizens, to love the country and to respect the values of humanity. These ideas are reflected both in his writings and in his work as a teacher.

Keywords: active teaching, integral training, rural circles.

Opera poetică a lui George Coșbuc ocupă un loc deosebit în literatura română, fiind considerat un autor clasic, ale cărui lucrări fac parte din patrimoniul cultural național. Coșbuc reînvie, prin versurile sale, esența identității naționale, explorând teme legate de istoria țării, tradițiile populare și viața cotidiană a țaranului român.

Pe lângă acest domeniu literar, Coșbuc a fost implicat și în pedagogie, având o influență semnificativă asupra educației românești.

G. Coșbuc credea într-o educație care să ajute la formarea caracterului și a moralității tinerelor generații, nu doar la transmiterea de cunoștințe. El considera că școala trebuie să fie un loc în care elevii învață să fie buni cetățeni, să iubească țara și să respecte valorile umanității. Aceste idei sunt reflectate atât în scrierile sale, cât și în activitatea sa ca dascăl.

Coșbuc a fost profesor la școala din Bistrița, unde s-a dedicat învățământului rural, cu un accent deosebit pe educația copiilor din mediul agricol. A fost un susținător al unei școli accesibile tuturor copiilor, indiferent de statutul social sau de mediul din care provin; a promovat metode de predare activă, în care elevii să participe activ la procesul educațional, încurajând gândirea critică și învățarea prin practică. El se opunea învățământului mecanic, în care elevii erau doar receptori pasivi ai informației; considera că este important ca elevii să învețe să gândească și să aplice ceea ce învață în viața cotidiană.

Marele poet a militat pentru învățarea limbii și literaturii române ca parte esențială a educației. Prin poeziile și lucrările sale pedagogice, el a subliniat importanța păstrării identității culturale și a limbii naționale, considerându-le fundamentale pentru dezvoltarea națiunii române.

Coșbuc a văzut activitatea de dascăl ca pe o adevărată misiune, care depășea simpla instruire a copiilor. El a subliniat rolul educației în formarea valorilor morale și sociale, iar pentru el, dascălul era un model de virtute, respectat nu doar pentru cunoștințele sale, ci și pentru integritatea sa morală.

În scrierile sale pedagogice, G. Coșbuc a subliniat și importanța educației fizice în dezvoltarea armonioasă a copiilor. El considera că elevii trebuie să fie încurajați să participe la activități fizice pentru a-și întări corpul și pentru a învăța să aprecieze munca și disciplina; a fost implicat în publicarea unor lucrări care aveau scopul de a îmbunătăți educația națională; a fost autorul unor manuale școlare, dar și al unor articole pedagogice în diverse publicații, în care exprima viziuni inovative despre învățământ.

Deci, George Coșbuc a avut un impact semnificativ și asupra pedagogiei românești, promovând idei progresiste și un învățământ care să pună accent pe formarea integrală a elevilor, nu doar pe dobândirea unor cunoștințe teoretice. Concepțiile sale au influențat evoluția educației în România și au contribuit la dezvoltarea unui sistem educațional mai modern și mai apropiat de nevoile sociale ale vremii.

Contribuțiile pedagogice și instituționale în calitate de editor, referendar și șef de birou de control al activității extrașcolare au fost substanțiale.

În anul 1902, G. Coșbuc este numit de către ministrul Spiru Haret *șef al biroului administrativ și de corespondență* din Administrația Casei Școalelor, instituție de care este legat până în ultimul an al existenței sale.

Funcțiile ocupate de Coșbuc aici variau ca răspundere conform vieții politice a timpului. Drept schimbare a guvernului, în 1904, poetul îndeplinește doar funcția de referendar ca apoi să fie șef de birou de control al activității extrașcolare până în 1909.

Coșbuc menționează despre activitatea de referendar la Casa Școalelor ca fiind perioada în care lucra tot ce i se dădea, ba mai mult făcea servicii și pentru alții. A fi referendar înseamna a citi toate manuscrisele ce urmau a fi publicate de Casa Școalelor și a se pronunța dacă puteau fi tipărite. Plăcerea cea mare o avea când se mă întâlnea la birou cu Vlahuță și amândoi discutau despre literatură [7, p. 273].

Pentru ideile liberale ale poetului, inspirate cu siguranță de Haret, Coșbuc a avut de suferit, dar asta nu l-a îndepărtat de reformatorul învățământului modern românesc, ci, dimpotrivă, l-a apropiat și mai mult.

Pătruns de opera poetică a tânărului său colaborator, Haret îl invită de mai multe ori pe Coșbuc la el acasă pentru a veni cu noutăți poetice la care participau prietenii și simpatizanții ai amfitrionului.

Activitatea prodigioasă de gazetar a lui Coșbuc (la Tribuna din Sibiu, Foaie interesantă, Lumea ilustrată, Vatra), îi va insufla încredere lui Haret, astfel că avea să-l numere printre redactorii revistei *Albina*, alături de C. Rădulescu-Motru, P. Gârboviceanu, Gh. Adamescu și alții.

Numele poetului în paginile săptămânalului, sporește popularitatea *Albinei*. Preocupările lui erau strâns legate de scopul final propus de inițiatorii periodicului, de aceea se străduia să transmită poporului dornic de cultură tot ce putea să intereseze.

Unii exegeți contemporani români sunt consternați când constată că poetul Coșbuc a avut asemenea preocupări minore. Pentru vremea aceea, ele nu erau deloc neînsemnate, căci celor ce-si iubeau neamul nu le putea fi indiferentă starea jalnică în care se afla țărănimea română, osândită în mare parte la necunoașterea tainelor științei. Posibilitatea transmiterii culturii și științei la sate nu putea fi asigurată decât prin intermediul unei asemenea reviste și a unor oameni cu credibilitate cum era Coșbuc. Fără interese doar pecuniare, *Albina* și-a câștigat prețuirea cititorilor de la sate în foarte scurt timp. Iată, așadar de ce Coșbuc se alătura acestei reviste ale cărei aspirații coincideau cu ale sale [3, p. 74].

Poezia publicată în *Albina* este izvorâtă din simpatia poetului care s-a luptat vitejește în Războiul de Independență. Stihurile din *Dorobanțul*, *Cântecul redutei*, *La Smârdan*, *Raport* etc. au stârnit admirația cititorilor și au făcut din Coșbuc un poet al independenței și libertății naționale.

Pentru copii scrie: *Povestea găștelor*, *A venit un lup din crâng*, dar și poezii patriotice: *Cântec - Românește* așa a fost, alt *Cântec - Țara-avem și noi sub soare*.

Alături de poezii, pot fi întâlnite scurte povestiri istorice: *Cele zece porunci*, (amintire istorică de pe vremea lui Nicolae-Vodă Mavrogheni, când Muntenia a avut mult de suferit din cauza slugărniceii lui față de turci în războiul turco-austriac), *Amintire istorică* (povestire istorică din vremea lui Cuza-Vodă), *Unirea Principatelor*, *Școalele din Iași*, *Iscușința militară a românilor*, în ajunul luării Plevnei etc.

Cele peste 150 articole cu caracter social-cultural, instructiv și moralizator, îndreptate spre emanciparea poporului, spre combaterea neștiinței de carte și spre dezvoltarea spirituală, sunt dovadă a orizontului larg al poetului, a talentului său de povestitor pe care și-l cultiva cu deosebită stăruință, pentru a se putea face cât mai înțeles de cei mulți.

Articolele de știință popularizate, ca: *E Pământul o stea?*, *Fierul și istoria lui*, *Broaștele și aricii*, *Pădurile din America sudică*, *Frumusețea albinelor și negrilor*, *Asociabilitatea maimuțelor*, *Răul amazoanelor* etc. urmăreau popularizarea științei, cunoașterea planetei, a adevărului despre lume sau cunoașterea mediului.

Așadar, cromatica preocupărilor poetului în colaborarea de la Albina a fost din cea mai diversă și acest lucru trebuie să-l motivăm prin exploatarea la maxim a sansei date de revistă de a contribui la informarea și educarea maselor în spiritul științei și culturii. Satisfacția acestei munci s-a materializat în nenumăratele invitații adresate poetului de a participa la șezătorile de la sate unde era rugat să citească din creațiile sale.

Ca o încununare a activității prodigioase din prima perioadă a colaborărilor la Albina, la sfatul lui Haret, Coșbuc va strânge o bună parte din articolele publicate în periodic, într-o broșură apărută în anul 1909 sub titlul: *Din superstițiile păgubitoare ale poporului nostru*. Această broșură este editată la Casa Școalelor și este răspândită la toate bibliotecile rurale.

Din inițiativa lui Spiru Haret, la 2 decembrie 1901, apare revista *Semănătorul*, cu subtitlul: *Revista literară săptămânală*, avându-i ca directori pe poeții Alexandru Vlahuță și George Coșbuc.

Cei doi clasici din fruntea revistei vedeau în semănătorism crearea unei literaturi pentru popor, iar obiectivele urmărite de acesta trebuiau să fie îndreptate pe o traiectorie democratică.

În toamna anului 1902, ministrul Spiru Haret, în dorința de a impulsiona activitatea bibliotecilor rurale înființate de acesta prin amendarea Legii asupra învățământului primar și normal-primar din 1896, școala primară „devine un centru de activitate culturală, care a mobilizat pe învățători și în bună măsură pe țărani” adresează scriitorilor George Coșbuc și Alexandru Vlahuță, salariați ai Casei Școalelor, indemnul de a întreprinde în mod sistematic călătorii de îndrumare a învățătorilor în problemele muncii culturale, în toate județele țării.

Pe lângă această inițiativă legislativă de înființare a bibliotecilor rurale, o altă se lega de înființarea unor cercuri culturale satești [5, p. 344].

Din inițiativa Casei Școalelor (instituție care a luat ființă în martie 1896 și care, la început avea în grijă construirea de școli și a organizării de cercuri și conferințe culturale) în toate județele din țară s-au înființat câte un număr de 20 biblioteci populare pe lângă școlile primare.

Scopul înființării acestor biblioteci a fost ca prin ele să se poată dezvolta gustul cititului în satean și prin aceasta să se ridice, pe cât posibil și nivelul lui cultural.

Pentru atingerea acestui scop trebuia să lucreze în prima linie învățătorul, pe lângă școala căruia s-a înființat câte o asemenea bibliotecă. Cei mai mulți dintre învățători n-au putut să corespundă scopului dorit și de aceea majoritatea bibliotecilor au rămas închise și aproape nici o carte nu a fost citită de săteni sau absolvenții școlii rurale.

Nu e într-un totuș vina învățătorilor, căci mulți sau n-au știut sau n-au putut să țină conferințe. În aceste conferințe ei trebuiau să citească și să le explice pasagii alese de scriitorii noștri, să dezvolte înaintea lor diverse chestiuni economice, și prin aceasta să-i facă să dobândească gustul cititului și astfel biblioteca să dea roadele așteptate. Învățătorii trebuie puși așadar pe această cale și cred că mai bine, ca oricare alții.

Coșbuc va străbate în lung și în lat satele românești în calitate de îndrumător și conferențiar la cercurile culturale, conferențind pe teme din cele mai diverse. Fără a avea o pregătire specială pedagogică, tactul său era unul desăvârșit. În sutele de conferințe prezentate auditoriului rural reușește să suplinească lipsa școlii ca instituție pentru marea masă a țăranilor, prin modul de accesibilizare a cunoștințelor științifice, fără a pierde din vedere, nicio secundă, pe cei care-l ascultau.

Universul cunoștințelor transmise prin aceste conferințe aveau un caracter ascendent, pornind de la nivelul empiric al cunoștințelor, se ajungea treptat la nivelul științific al acestora. Demersul era unul atractiv, astfel se pornea de la date de istorie și geografie locală și se ajungea la scopul urmărit prin extrapolarea acestora la universalitate, la tărâmurii îndepărtate, la popoare necunoscute, la elemente cosmice, la tradiții, la tabuuri și rituri, uneori chiar scandaloase, izolate din superstițiile unor popoare (folosite intenționat spre a le putea valorifica în perspectiva finalității educative pe care o urmărea de cele mai multe ori, combaterea superstițiilor proprii românilor).

Cu sinceritate exuberantă, care dovedea calități pedagogice, Coșbuc era un entuziast. Își depășea modesta calitate de conferențiar și îndrumător școlar prin implicarea sa în chestiuni cu caracter filantropic (de ajutor al școlii), dar și de într-ajutorare a sătenilor din comunitate, prin controlul și recomandările date învățătorilor ce girau scriptic băncile populare.

Urmărea politica școlară prin aplicarea de către învățători a legislației școlare. Astfel, pedeapsa legiferată de amendare a părinților trebuia aplicată în timpul necesar pentru a avea un caracter educativ și de îndreptare.

Coșbuc era preocupat și de programele generale ale cercurilor culturale. „După programele stabilite de cercuri, în aceste ședințe învățătorii au să se ocupe numai de chestii scurte pedagogice și în chipul cel mai sec cu urmă, căci așa avea o propunere să fac în chestia asta. Sunt alte leacuri de discutat și de pus la cale, nu vecinica povestea subiectului și a complementului direct ... să se adune la centrul cercului, unde voi fi și eu, câți învățători vor putea de prin cercurile vecine, ca să-mi asculte povețele cât mai mulți deodată ... mai întâi de toate trebuie înșiși învățătorii să știe ce au să facă în conferințele lor, ce au să vorbească țăranilor și cum. E nevoie de un sistem general de luptă” [2, p. 57].

În lunile ianuarie și februarie ale anului 1903, timp de 8 zile participă la ședințele cercurilor culturale din: Buzău, Prahova și Muscel, unde continuă șirul conferințelor, cunoaște pe viu activitatea cercurilor și se întreține cu învățătorii din aceste ținuturi procedând în același fel ca și în județul Neamț.

În urma acestor peripluri, George Coșbuc acumulează o experiență care îi va permite să înainteze propuneri de reorganizare a cercurilor culturale de la sate. Astfel, într-un raport din februarie 1903, el arată că din propria lui experiență vedea cum învățătorii se învăteau mereu pe lângă același cerc restrâns de idei, tratând mereu aceleași subiecte. Din nenumărata mulțime de lucruri despre care se poate vorbi cu folos țăranilor, ei își alegeau numai câteva, și nu totdeauna cele mai bine alese.

În anul 1908, Casa Școalelor și-a înființat editură proprie pentru dotarea bibliotecilor școlare și populare. Cu concursul lui Gheorghe Țițeica, Ion Simionescu, Iuliu Moisil, dr. Constantin Istrati au fost editate colecția *Biblioteca pentru popularizarea științei* și colecția *Biblioteca pentru popor*, condusă de Sadoveanu, prin colaborarea lui Coșbuc, Popa-Lisseanu, Gh. Dima și alții.

E de menționat că G. Coșbuc a contribuit la dezvoltarea învățământului și calitate de autor și coautor al unor manuale școlare și lucrări cu caracter didactic.

Mulți dintre scriitori români, conștienți de importanța educației în progresul unei popor, și-au adus contribuția la bunul mers al școlii și învățământului din ipostaze diferite, fie directori, fie cadre didactice, fie revizori școlari, fie autori de manuale.

În perioada scurtă de revizor școlar (1875 și 1876), Mihai Eminescu, preocupat pe lângă alte probleme ale școlii și de manualele școlare de diferite specialități, acordă o atenție aparte cărților de citire, recomandând personalului didactic folosirea celor mai valoroase manuale, în primul rând a Abecedarului și cărților de citire ale lui Ion Creangă.

După opinia lui Eminescu, o carte bună de citire este cea care urmărește „scopul educației naționale... care inspiră la zeci de cetățeni viitori aceeași iubire pentru trecutul și brazda pământului lor...”, iar conținutul unei cărți de citire trebuie să cuprindă „... descrieri ale țării proprii, istorisiri din trecutul ei, caracterizarea personajelor mari ale poporului, descrieri etnografice ale poporului nostru, bucăți de lectură populară și de artă, balade culese de Alecsandri sau poezii ale lui Donici, pasagii din Bălcescu...” [9, p. 156].

Aceste idei eminesciene despre manuale, au fost îmbrățișate de un alt poet din constelația românească literară, venit la București în anul în care Eminescu ne părăsea pentru totdeauna, respectiv George Coșbuc. Acesta nu numai că le acceptă teoretic, dar realizează și demersuri practice în mai multe etape, individual și în colectiv, contribuind la editarea unor manuale de citire pentru diviziile rurale și urbane, a unui manual de istorie antică în biografii, a unui nou abecedar românesc, a unor manuale de gramatică și a zeci de fragmente literare în versuri și proză răspândite în mai toate manualele de lecturi până în zilele noastre. Nu întâmplător, George Călinescu îl numește pe Coșbuc drept creatorul la noi al poeziei pentru copii. (G. Călinescu, *Istoria literaturii române de la origini*

până în prezent).

Manualele școlare la care a contribuit poetul „se diferențiază de altele prin conținutul științific și aspectul metodic. Exprimarea cunoștințelor într-o limbă corectă, clară, accesibilă, vie duce la însușirea de către elevi a acestora. Elevii au avut posibilitatea să învețe după manuale scrise într-o formă corespunzătoare, adecvată vârstei...” (Buta, Anton)

*Profesorul Ion Negoescu, cunoscut cercetător al istoriei literare, preocupat de opera coșbuciană, afirmă că asemenea lui Creangă, Odobescu, Slavici și Sadoveanu, autorul *Baladelor și idilelor* s-a preocupat cu stăruință de cărțile de citire ale școlarilor și a scris, anume pentru ei, versuri, mici descrieri și narațiuni, cu un conținut instructiv-educativ, ori a ales din opera sa literară curentă, din volumele publicate, unele lucrări potrivite cu vârsta, mentalitatea și puterea de înțelegere a copiilor” [7, p. 267].*

Interesul pentru manualele școlare i-a fost stimulat de un grup de profesori, în frunte cu dr. Barbu Constantinescu, care a fost profesor la Liceul Matei Basarab din București, director de studii și profesor de Pedagogie la Școala Azilului Elena Doamna (din 1874), primul decan al Facultății de Teologie (1881-1882), fondatorul primei școli frobeliene (1881) din țară.

Recomandat de Slavici, prietenului său Barbu Constantinescu, Coșbuc este cooptat în colectivul de elaborare a trei manuale de școală încă din primul an al prezenței sale în București.

Între anii 1889 și 1913, Coșbuc în colaborare sau singur, semnează mai multe lucrări cu caracter didactic:

Fapte și vorbe românești. Carte de citire pentru toți românii, alcătuită de George Coșbuc. Stabilimentul grafic I.V. Socecu, București, 1889.

Istoria sacră a Noului Testament. Prelucrată de dr. Barbu Constantinescu și Arhiereul Calistrat Orleanu, Membru al Sfântului Sinod al Regatului României, licențiat în teologie la Universitatea din Atena. Din inițiativa și cu ajutorul profesorilor asociați: Dr. Barbu Constantinescu, Dimitrie August Laurian, Theodor Dimitrie Speranția, G. Coșbuc, G. P. Constantinescu și Arhiereul Calistrat Orleanu. Carte aprobată de Sfântul Sinod al Regatului României destinată pentru uzul școalelor secundare (gimnasii, licee, seminarii, școli secundare, normale și pedagogice), Editura Progresului, Ploiești ș.a.

Totodată s-au meționat și s-au apreciat și unele încercări de realizare a unor liste complete de lucrări cu caracter didactic și educativ [3, p. 111].

O primă contribuție de seamă o are în *Cartea de citire* a lui Barbu Constantinescu din 1890, despre principiile căreia aflăm din prefața semnată de autor, din rândurile căreia se desprind și idei care sunt ale lui Coșbuc.

S-a remarcat că autorii pledau pentru românism, pentru un învățământ de tip practic-intuitiv și că își afișeau opoziția față de ideile pedagogice străine de învățământul românesc, acuzând preluarea acestora fără adaptarea lor la specificul românesc (context asemănător celui actual, în care clasa pregătitoare, este introdusă în sistemul de învățământ din țară fără o adaptare prealabilă), cu toate că se prezintă deschidere spre devenirea de cetățean al Lumii întregi.

Astfel, cărțile de trebuiau să înfățișeze graiul viu al poporului cu ideile, sentimentele, cu datinile și obiceiurile și cu trebuințele sale atât materiale, cât și intelectuale...

De mult se simțea o reformă în cărțile de citire... partea practică a vieții era uitată cu desăvârșire, așa că, copilul învățând fără interes, de-odată cu terminarea învățaturii de carte uita și cartea.

Planul acestei cărți este următorul: partea I se întemeiază pe cercurile învățământului intuitiv... partea II face pe copil cunoscut cu țara și patria... și partea III introduce pe copil în cercurile intuitive, din patria sa restrânsă, în patria cea mare a lumii, ca să se considere pe sine cetățean al lumii întregi.

S-au ocolit arhaismele neînțelese și de expresii moderne netrebuincioase... Din cuprinsul cărții se poate vedea că, după ce copilul era familiarizat cu natura și viața practică... s-au căutat prin poezii și prin mici istorioare să dezvolte în copil sentimente frumoase, patriotice, religioase și morale [3, p. 109].

La elaborarea manualului *Carte de citire pentru clasa a IV-a primară urbană*, lucrată de George Coșbuc, G.A. Dima, D. D. Pătrășcanu, Spiridon Popescu, V. Stroescu și Ilie Lupu, Coșbuc contribuie cu aproximativ 45 de poezioare, toate nesemnate, dar după conținut și tehnică se

deconspiră.

Tot în această perioadă de pionierat pe tărâm educativ, tânărul poet ardelean va fi solicitat de Barbu Constantinescu (un admirator al poeziei și talentului coșbucian) pentru apariția cele de-a 39-a ediții a *Abecedarului*, care apărea sub numele de *Noul Abecedar Românesc* (1891).

Cu toate acestea, multe din poeziile nesemnate de Coșbuc, vor fi preluate (tot nesemnate) în alte cărți cu caracter didactic sau pentru copii. În anul 1899, Coșbuc va edita o carte de citire pentru toți românii sub titlul *Fapte și vorbe românești* unde sunt inserate mici povestiri istorice, poezii din diferiți autori și câteva republicări originale.

A existat și o tentativă de alcătuire a unui manual de teorie literară pentru școlile secundare. George Coșbuc încearcă, alături de Ioan Manliu, în preajma anului 1900 alcătuirea unui astfel de manual. Nu se știe din ce motive nu a fost desăvârșită, deși lucrarea era destul de înaintată ca elaborare. Definitivarea o face însă Manliu singur, în cele două volume din *Antologie română*.

Activitatea de la Casa Școalelor în compania lui Al. Vlahuță va da roade în alcătuirea unui manual: Carte de citire pentru școlile secundare și profesionale (1902). Acest manual, o adevărată istorie a literaturii române moderne și contemporane, are ca finalitate o temeinică pregătire a elevilor în domeniul literaturii, asigurându-i un succes deosebit. Deși prefața manualului nu este semnată, Coșbuc este cel care va expune ideile despre limbă și literatură și mai ales bucățile de lectură necesare elevilor: „Acei care au întocmit cartea aceasta s-au gândit că predarea limbii și literaturii române în învățământul secundar ar fi, în primul rând, un mijloc de a introduce treptat în sufletele școlărilor înțelegerea din ce în ce mai lămurită a vieții noastre naționale De dorit ar fi ca școlarii să citească aceste bucăți pentru frumusețea limbii și a cugetărilor ce cuprind, iar nu pentru analize și exerciții de stil și de gramatică; această tulbură adesea opera senină și binefăcătoare a unei prețioase lucrări”[3, p. 116].

Manualul cuprinde în majoritate poezii din: Alecsandri, Eminescu, Coșbuc, Șt. O. Iosif, poezii populare (*Miorița*, *Meșterul Manole*), proză din Alexandru Odobescu, Nicolae Bălcescu, Dimitrie Bolintineanu, Alexandru Vlahuță, Barbu Ștefănescu Delavrancea. Aceste bucăți de lectură sunt însoțite în subsol de mici schițe biografice ale autorilor. În anul 1901, Spiru Haret hotărăște ca o parte a manualelor școlare pentru ciclul primar, din mediul urban și rural, să fie scoase la concurs, scopul urmărit fiind dublu: pe de o parte, elaborarea unor manuale mai bune, pe de altă parte, ieftinirea cărților școlare prin eliminarea concurenței dintre autori.

Din comisia de triere a manualelor școlare, formată din 10 institutori, președinte fiind Dimitrie August Laurian, făcea parte și Coșbuc (în subcomisia a II-a). Această comisie își va desfășura activitatea în primăvara anului 1902 și controlează în amănunt paisprezece manuale propuse spre omologare.

Prezența lui Coșbuc în această comisie nu era întâmplătoare. Apreciat de Haret pentru activitatea sa literară și mai cu seamă pentru experiența didactică a unui statornic autor și coautor de manuale școlare, poetul are girul ministrului în vederea selectării textelor literare din manualele propuse comisiei.

Proiectul de schimbare a manualelor inițiat de Haret în 1901, se va realiza abia începând cu anul 1908, când se publicau concursuri pentru elaborarea de cărți de citire și abecedare, instituind-se câte trei pentru fiecare manual.

S-au prezentat la concurs 27 de manuscrise de abecedar, 8 manuscrise pentru cărți de citire de clasa a II-a și câte 6 manuscrise pentru clasele a III-a și a IV-a.

Comisia de corectare și decernare a premiilor formată din: G. Bogdan-Duică (președinte), G.P. Salvin (învățător), Sava Athanasiu și C. Giurescu (profesor), C.C. Vilceanu (institutor) și Șt. O. Iosif (literat) a decernat mai multe premii.

Colectivul lui Coșbuc obține premiul I pentru toate cărțile de citire prezentate comisiei, fiind apreciate în mod special părțile de știință naturală, istoria patriei și fizico-chimice. Manualele premiate intrau în proprietatea Casei Școalelor care le editează, iar autorii, pe lângă premii, aveau și un beneficiu anual pe durata de trei ani cât au fost valabile manualele.

Manualele realizate de colectivul condus de Coșbuc și care au fost premiate, respectau cerințele

lui Haret: „... Conținutul cărților de citire pentru toate clasele va fi aproape enciclopedic. Pe lângă bucăți de citire cu fond instructiv și etic, ele vor cuprinde și următoarele materii prevăzute în programa analitică: religia, limba română, istoria, științele naturale și bucăți referitoare la geografie...

Subiectele tind să dezvolte spiritul de observație, prețuirea timpului, inițiativa și motivația...

Subiectele diferitelor materii din cărțile de citire se vor succede în ordinea indicată de programă și vor alterna între ele...

Cărțile de citire, fiind destinate ambelor sexe, atât din orașe, cât și din sate, vor conține bucăți potrivite pentru fiecare din aceste categorii de copii. Limba întrebuițată va fi cea literară, stilul cât se poate de ușor și mai puțin figurat; iar ortografia va fi cea academică...

Bucățile cu conținut moral, luate din autorii străini trebuie astfel lucrate încât să prezinte scene din însuși felul de viață al poporului nostru ...

Ilustrațiunile se vor pune în manuscrise numai câte vor fi necesare, posibil de găsit și de executat... ” [3, p. 115].

Caracterul enciclopedic al manualelor editate de colectivul lui Coșbuc era evident. Astfel la *tabla materiei* a cărții de citire pentru clasa a II-a (1908), găsim: *Înainte*, poezie semnată de Coșbuc prin care îndemna elevii să iubească învățătura arătându-le foloasele; în tema doi, *Școala*, este descrisă clădirea scolii, anexele, curtea scolii, inventarul didactic din sălile de clasă precum și prezența învățătorilor în aceste clase, tema trei *Cartea de citire* este o descriere a manualului semnat tot de Coșbuc, tema a patra *Luna septembrie*, semnată tot de poet, prezintă muncile câmpului, roadele acestei luni (toate fiind sprijinite de material intuitiv pe o pagină).

Mai departe, elevii fac cunoștință cu primele noțiuni de religie (*Facerea lumii*), cu primele exerciții gramaticale (*Nume de lucruri*), primele observații în natură prin metoda intuiției (*Mărul*) etc.

Fiecare trimestru începe cu descrierea lunii corespunzătoare, autorii respectă întru totul logica internă specifică fiecărei discipline școlare, astfel că se învață mai întâi despre albină și viespe, alcătuire, cap, corp și pânțece, se face diferențierea între albina lucrătoare, trântor și matcă, spre final se introduce noțiunea de insectă și se prezintă o fabulă hazlie ce are drept personaj principal o albină.

Se observă rigoarea și pragmatismul unui astfel de manual, care respecta principiile didacticii moderne și anticipa, încă de la aceea vreme, necesitatea abordărilor integrate în procesul didactic.

Toate aceste manuale respectă principiile didactice moderne: principiul intuiției, principiul sistematizării și continuității (noțiunile sunt comunicate dinspre empiric spre științific, prin lărgirea ariei noțiunilor), principiul accesibilizării (toate bucățile de lectură se referă la vârsta elevului de școală primară), principiul retroacțiunii (prin combinarea temelor de științe naturale cu bucăți de lectură - exemplu: după ce elevul ia cunoștință cu albina, fânțarul și păianjenul, în multe lecții, într-o altă temă apare o fabulă hazlie cu trei insecte devenite personaje literare, iar ca finalizare, într-o consolidare a cunoștințelor li se cere alcătuirea unei comparații între cele trei insecte după criteriile: cap, trunchi și picioare).

Autorii acestor manuale, în consens parcă cu cerințele actuale de elaborare a manualelor pentru ciclul primar, respectă și o metodologie specifică. Diferența dintre manualul rural și urban este nesemnificativă. Aceasta ar consta într-o schimbare cronologică a temelor, fără implicații la nivel epistemologic. Diferențierea este evidentă în ilustrarea copertelor (pe cel urban, ținuta și ambientul sunt specifice orașului, iar pe cel rural, atât învățătorul cât și elevii sunt în costume naționale).

Toate aceste manuale despre care vorbim încep și se finalizează cu poeziile lui Coșbuc.

La momentul elaborării acestor manuale, Coșbuc era în plină putere de creație, își publicase toate cele patru culegeri de versuri, o bună parte din traduceri, era deja membru corespondent al Academiei Române (titlu ce apare pe manuale), fiind înconjurat și de colaboratori de excepție în plan didactic. Toate acestea concurează la o așezare a manualelor ca un moment de succes în istoria învățământului românesc.

O altă etapă a elaborării manualelor de școală la care colaborează Coșbuc (și ultima, de altfel) este 1913-1916.

Noul colectiv în fruntea căruia era ales din nou Coșbuc, format din profesori specialiști și învățători cu experiență (George Coșbuc (literat), G.A. Dima (profesor de științe), D.D. Pătrășcanu

(profesor de istorie și literat), Spiridon Popescu (profesor și literat), V. Stroiescu și Ilie Lupu (învățători), au editat patru manuale.

Acest moment din viața școlii este consemnat în presa vremii astfel: „Literatura didactică se îmbogățește într-acest an cu o serie de cărți pentru cursul primar menite să însemne o treaptă nouă în evoluția acestei literaturi.

Concepția acestor manuale respectă linia celor din perioada anilor 1908-1910, prin preluarea multor lecturi și prin modul de prezentare a conținutului. Ecourile în lumea școlii au fost din cele mai pozitive.

Conținutul acestora va fi îmbrățișat de generații întregi de elevi și dascăli chiar după moartea poetului.

Crezul lui Coșbuc, cu privire la literatura didactică pentru copii, este expus într-o prefață la cartea lui Sergiu Cujbă, *Povestiri din copilărie*: „ A scrie pentru copii e foarte greu tocmai pentru că e foarte ușor. Cultura omoară naivitatea și știința gonește simplitatea și, dacă nu știi să povestești copiilor naiv și simplu, atunci ești în rolul celor care predică flămânzilor despre binefacerile postului. Ca să poți povesti copiilor, trebuie să-i iubești, trebuie să cauți a le pricepe firea și lumea aparte în care trăiesc, să știi să te cobori până la nivelul personalității lor, considerându-i, ca și pe oamenii în vârstă. Trebuie să iei parte împreună cu dâșii la toate manifestările lor; într-un cuvânt, rămânând om mare să fii cât se poate copil...

Poveștile pentru copii au un rol educativ, pedagogic. Ele sunt în primul lor, poezie didactică. Instructivă nu distructivă. Tocmai de aceea, ea dintre toate genurile de literatură poate să fie cea mai distructivă, dacă urmăresc idei împotriva dogmelor pedagogiei și moralității.

Apoi, trebuie să arătăm viața copilului așa cum e, cu bucuriile și prăpăstiile sale, ca nu cumva intrând în lume - dizarmonia din lumea reală și lumea din mintea sa - să-l ducă la decepțiune, la pesimism, la lipsa de voință rele de care omenirea noastră e așa bolnavă!” [1, p5-7].

Mai este oare nevoie să aducem alte argumente care să susțină viziunea sa modernă și sănătoasă, marcată de un optimism pedagogic desăvârșit, nu întâmplător, ci fundamentat pe o bază psihologică solidă

Bibliografie:

1. CUJBĂ, Sergiu, *Povestiri din copilărie*, București: E.L. 1996.
2. DUȚU, Alexandru, *Coșbuc despre educația prin carte*, în *Călăuza bibliotecarului*, nr.6, 1969.
3. CATALANO, Horațiu, G. *Coșbuc: contribuții pedagogice*, Cluj- Napoca: Editura Școala Ardeleană, 2015
4. HUSAR, Alexandru, *George Coșbuc în amintirea contemporanilor*, Editura Princeps Edit, 2006.
5. MANOLACHE, Anghel, *Istoria învățământului din România*: Editura Didactică și Pedagogică, București, 1994.
6. MARINESCU, Constanța, *George Coșbuc- studiu critic*, ECS, București, 1983.
7. NEGOESCU, Ion, *George Coșbuc, autor de manuale didactice*, în *Limba și literatura*, nr. 11, 1966.
8. STANCIU, I. Gheorghe, *Autoeducația în lumea contemporană*, Revistă de pedagogie, nr. 8-12, 1993.
9. ȘTEFAN, Mircea, *Mihai Eminescu- revizor școlar*, București: EDP, 1966.



CZU 37.015.3

PENTRU O DIDACTICĂ A ARTEI INTERPRETATIVE
/formarea culturii filologocentrice/

Botezatu Liuba

doctor, conferențiar universitar
mun. Comrat, Republica Moldova
e-mail:liuba.botezatu@yahoo.com
orcid.org/0000-0003-5489-5058

Abstract. The present content-based approach to professional integration of the learner to mobilize himself to the operation of activation-interactivation of the ten action-strategic supports developed-activated by us (liuba.Botezatu. independent.academia.edu.), has the mission of interactiveizing not only deliberative-communicative - the perfect acquisition of the subject matter of study, but also attitudinal - praxiological; the passage, through one's own effort, of self-achievements for oneself and for the one next to him. Now, an education manager, with the current status of the specialty's didactics in hand, is/must be the one who concretely guides the learners: students-master's students-trainees, how to access positive competitiveness, how to manifest in practice the special skills they have; how to apply what has been learned/trained in the most accessible way, how to give them a progressive purpose, how to put them into circulation, how to interpret them with grace, with special mastery and love of doing it. We reiterate that, arising from all that has been mentioned, the main purpose of this approach is to encourage our disciples to access their own becoming competences; especially the competence of knowing how to enter the graces of time and value space, regarding the formation of an elite professional culture in the specialty - philologocentric culture. For these reasons, we state that our entire activity is centered, epistemically/epistemologically coordinatively centered on PAG/The Principle of Global Axiology, permanently.

Keywords: didactics, interpretative art, SAS, PAG, MVPF, philologocentric culture.

Didactica specialității; didactică, didactici f. Ramură a pedagogiei care se ocupă cu principiile și metodele predării și cu organizarea învățământului. [Din fr.didactique, germ.Didaktik]. (DUILR. Volumul 3).

Fofrmat epistemic complex, epistem,epistemologie f. Parte a gnoseologiei care studiază procesul cunoașterii așa cum se desfășoară în cadrul științelor, teorie a cunoașterii științifice ...,

Disciplină academică subordonată filosofiei și axiologiei educației, prin urmare, pedagogiei și psihologiei, logisticii și empatiei; *didactica specialității, ca artă a formării culturii educației, atât în științele umanistice cât și în cele exacte*, în angajare măiestrită pe PAG, din „cenușăreasă” a preocupărilor profesionale, finalmente transcende în „regină” a întregului sistem educațional, creativ-interpretativ, ținând la activ următoarele sarcini complinitorii:

- axarea pe competențe;
- favorizarea impactului *multiple inteligențe-multiple grații=Mari Grații*;
- asigurarea transferului interactiv: cognitiv-emotiv, etic-estetic-reglativ, învățare-comunicare-creare;
- obținerea unui climat managerial productiv;
- centrarea pe un arsenal epistemic progresiv;
- accesarea pe convertirea cantității în calitate, transcendere în fenomenal.

Vizavi de interpretările noastre, didactica specialității este ramura pedagogiei care se centrează în direct pe arta formării culturii filologocentrice la nivel de:

Principii. Competențe. Metode

- PAG: zece posibilități de convertire a TSC în TSG
- PAG: zece posibilități de convertire a TGC în TMGC
- PLSF/Principiul logico-semantic și funcțional în gramatica limbii



- PAC/Principiul alterității creative
 - PLS/Principiul liberului arbitru
 - PERD/Principiul evidenței resemnărilor depline
 - PIA/Principiul integralității academice
 - PRAM/Principiul resemnării artei manageriale
 - PAD-Principiul artei devenirii.
- *Competențe de ansamblu disciplinar*
- *Competențe specifice de ansamblu interdisciplinar*
- *Competențe transversale de ansamblu intertransdisciplinar.*

Subiect –obiectul educației în permanentizare continuă:

- vehicularea termenologiei și taxonomiei domeniului *didactica limbii și literaturii române*;
- integralizarea cunoștințelor de didactică generală cu cele de didactică a specialității, viziune de ansamblu interpretativ - formare/dezvoltare a competențelor;
- realizarea transferului cunoștințelor prin modificarea parametrilor strategici în conformitate cu obiectivele conținutului aferent.

MVPF/Metodologia Vehiculării potențelor formative - recuperare a unității pierdute „6- la -6”

- Coraportul *teorii ale artei cuvântului-teorii ale artei educației*;
- Diagnosticare – pronosticare - monitorizare;
- Observație - analiză - sinteză;
- Transcenderea cantității în calitate;

Realizarea saltului educațional: *Om, orizont al misterelor - Om, orizont al Marilor Virtuți*. Metoda evaluatorilor externi.

MECA - strategii integrative

- MRE/metoda reîtoarcerii la esență;
- MAE/metoda analizei emfatică;
- MAS/ metoda acțional- strategică;
- MRPI/metoda responsabilității principiilor integrative;
- MAx./metoda axiomatică;
- MEF/metoda evidenței formative.

**Retroacțiunea – proces curricular deschis
/stadiu preuniversitar/**

*Educația lingvistică și literară este centrată pe plinătatea de conținut a cuvântului scris și spus în sensul angajării întregului sistem formativ- integrativ pe retroactivitate: pe principiul autenticității devenirii, pe principiul armonizărilor depline, pe principiul grației, versus principiul axiologiei globale/PAG cu cele zece posibilități/exigențe complinitorii. Printre care ne centram aici mai mult asupra a trei dintre ele: *posibilitatea de reîntoarcere la esență, posibilitatea de înălțare prin spiritualitate, posibilitatea de evidență a complinirilor axioiloge*. În baza cărora am și conceptualizat *retroacțiunea* ca drept tehnologie/metodologie modernă de educație lingvistică și literară. Retroacțiunea reprezintă un sistem evolutiv/ evaluativ deschis de revalorificare a personalității prin exersarea unei curbe educaționale triple: dinspre prezent prin trecut spre viitor la nivelul Grației, principiu axiologic general de sensibilizare umană, în formatul:*

Tradiție și inovație;

Armonizarea contrariilor;

Reglarea cauzei prin efect;

Liberul arbitru.

Despre acestea și alte priorități complinitorii ne informează *sistemul activităților retroactive în învățământul preuniversitar*.

O cultură filologocentrică specifică pune în joc evidența calității. Limba, comunicarea, limbajul

electronic, limbajul uman sunt modalități specifice de evidență formativă, prin urmare, sunt forme specifice de exteriorizare a mentalului. Fiecare individ presupune două condiții modelatoare ale sinelui: Condiția universului intim - datul genetic și condiția universului social-reacție la mediul social. Două modalități reprezentative unuia și aceluiași conținut: Om.

Cultura umană - formă specifică de educație lingvistică și literară

Dacă la nivelul mediului social funcția hegemonică de formare a culturii individului aparține lui PAG, apoi la nivel individual, în interpretarea datumului aparține lui PLS, care dimpreună conlucrează în favoarea aceleiași compliniri - evidență a calității.

La nivelul procedeelor algoritmice, retroacțiunea, tehnologie educațională în sistem curricular creativ, satesface dezvoltarea la maximum a capacităților mentale: stocarea, comprimarea, asimilarea și reproducerea informației; antrenarea dezvoltarea gândirii convergente; exercitarea deprinderilor și priceperilor practice; încurajarea încrederii în sine și învingerea situațiilor de risc, pe calea sugestiei și autosugestiei; încurajarea activităților de autinstruire și performare pe bază de competitivitate, antrenarea activităților creative de modelare grafică; realizarea principiilor continuității și accesibilității în instruire; conexiunii inverse la diferite nivele de evaluare; include activitatea elevului în faza de grațiere: adaptarea procesului de retroacțiune; contribuie nemijlocit la procesul de umanizare a relațiilor bilaterale: profesor – elevi.

La nivelul procedeelor euristice satesface dezvoltarea capacităților creative: asigură dezvoltarea gândirii intuitive; realizează flexibilitatea și fluiditatea gândirii; admite dezvoltarea învățământului problematizat – formativ; exclude căpătarea cunoștințelor de-a gata; invocă cunoștințe anterioare în baza lecturii atente - controlabile și inteligibile

Modelul epistemic orientativ- I

***Sistemul activităților retroactive* [4, p. 45]**

/stadiu preuniversitar: gimnaziu-liceu /

A se vedea în Retroacțiunea în educația lingvistică și literară a elevilor Orrganigrama N.1, p.

Retroacțiunea realizează conexiunea inversă urmând principiului psihologiei umaniste: “instruirea să pornească de la valorile spirituale de la dezvoltarea posibilităților creative” deoarece intensifică procesul de dezvoltare prin integrarea celor trei dimensiuni de comportament educațional: atenție interes, efort; antrenează gândirea convergentă și divergentă pe calea vehiculării metodelor de exersare a creativității în grup și individual; servește la descoperirea de noi cunoștințe pe bază de competitivitate și confruntare antrenează interacțiunea tuturor funcțiilor psihice ale elevului: intelectuale, afective, motivaționale, volitive, atitudinale; implică activitatea elevului în faza de automodelare și parteneriat.

La nivel general de sistem

Retroacțiunea dirijează întregul proces de educație-creație după *principiul reglării cauzei prin efectul produs*: angajează cunoașterea obiectului educației, a persoanei supuse actului educațional prin anchetare și testare.

La nivelul multiplelor forme de evaluare, retroacțiunea:

- permite realizarea eficientă a educației lingvistice și literare în baza principiului conexiuni inverse de la text spre text pe cale algoritmică și euristică;
- admite crearea unor condiții favorabile de muncă prin respectarea libertății de creație și a disciplinei de muncă; contribuie la armonizarea particularităților contradictorii ale vârstei adolescente și la structurarea întregului sistem educațional prin conștientizarea idealului personal de viață;
- se centrează pe principiul autoperformării continuie pe baza de competitivitate, reluare continuă, la nivel avansat, a sarcinii didactice;
- contribuie la dezvoltarea psihointellectuală a elevului, prin parcurgerea celor trei etape retroactive în proces de grațiere: adaptare, competitivitate, parteneriat, în favoarea formării unui stil propriu de muncă intelectuală; preîntâmpină blocajele ce ar putea împiedica creativitatea;
- creează condiții propice de manifestare a spontană a creativității: a) încurajează încrederea



în potențele proprii, b) satsface dorința de ieșire de sub tutela pedagogului, c) asigură responsabilitatea conștinetă de trecere de la preadolescență la adolescență, de pregătirea intelectuală pentru viață; mobilizează exercitarea adecvată a unor raționamente cu caracter formativ.

N.B! Creativitatea productivă de la etapele de adaptare, cooperare și competitivitate, vizavi de cele șapte tipuri de lecții în regim retroactiv(a se reexamina *organigrama*) transcende în *creativitate inventivă* la etapa de parteneriat/clasele liceale, deschizând perspectivele posibilității de integrare în stadiul performativ al ciclului universitar.

Sistemul retroactivității la stadiu universitar

O cultură cu adevărat formativă pune accentul pe armonizarea între faptele fundamentale ale esenței natuturii umane și cerințele comenzii sociale. Conștiința genetică umană nu garantează numai abilitatea de a crea cultura ci și de a fi în cultură. “Influențat de ea (de cultură), ființa umană poate fi responsabilă cel puțin pentru o parte din conținutul culturii întregi” [6.1],Cultura produce mediul în care genele pot fi transmise mai departe sau în care ele pot muri [6.2]”. „...cultura nu există în sine și ea nu poate fi înțeleasă decât ca un mediu în care impulsurile genetice umane pot fi zădărnice sau realizate” [6.3.] Altfel spus, cultura filologocentrică este o cultura intertransdisciplinară, vizavi de a ști să fim cuvânt, să fim prin Cuvânt. O cultură filologocentrică se axează pe umanizare/sensibilizare în conformitatea celor zece posibilități ale PAG în cheia interpretativității celor trei funcții de bază ale creativității: *pedagogică, psihologică, socială* cu accentul pe PPA/Principiul Preaplinului Autenticitar în cheia: MECA/Metoda Evidenței Complîinirilor Axiologice – MVPF = TMSC-TMGC.

Modelul epistemic I. *Cultură filologocentrică* [5, p.261] *Licență- Masterat. THI-DOR*

-PAG- principii factoriale	Principii ale învățării autoreglate	Tipuri de unități didactice	Strategii,metode,tehnici de lucru SAS Nr. I.1-10
Cunoaștere	Principiul competitivității formative	Prelegere - ore de grație/de introducere în studiu - Online.	Diagnosticare-pronosticare. Cogniție metacognitie. Studiu de caz.
	implicarea activă	Seminar: de analiză textologică	Analiza structuralistă
Comunicare	modele și conexiuni	de analiză și sinteză a factorilor de limbă la temă	Analiza și sinteza. 1.învățarea implicită 2.Ieșire în mediul real al învățării...
	Învățarea informală,	Online, consultative.	Algoritmizare învățarea implicită.Ucenicia.
Creativitate THI-DOR	experiența directă,	De evidență a posibilităților formative.	Învățarea aplicată. Gândirea flexibilă. Gândirea critică,logistică.
	<u>cadru agreabil</u>	de laborator, susținere a proiectelor de grup.	<u>Interacțiunea implicită.</u> <u>Gândirea aplicată.</u> <u>Susținerea proiectului de grup</u>
	reflecții personale	liberul arbitru evaluarea -autoevaluarea competențelor.	<u>Sinteză-Speculație.</u> <u>asumarea riscului de reluare a unui nou început.</u>
Competențe integratorii	cadru agreabil	evoluate/autoevalua rea complîinirilor.	<u>Efectivitate</u> <u>productivăla nivel de MECAsi</u> <u>MVPF</u>
Posibilitatea de resemnare creativă	Disciplinaritate	Interdisciplinaritate	Transdisciplinaritate: TMSC – TMGC.



Modelul epistemic III. FORMARE CONTINUĂ

-PAG- competențe- posib. metode integrative	Principii ale revalorizării: Autonomia și Absolutul.	Unitățile didactice la configurarea stilului managerial	SAS/Suporturi Acțional Strategice Nr.I.1-10.
Cunoaștere Startizarea metodei speculative	Principiul competitivității formative	Statutul actual al didacticii speci- tății.Prelegere/ore de grație	Diagnosticare- pronosticare. Cogniție- metacogniție. SAS-2- Proiectul de grup- Studiul de caz multiplu.
	implicarea activă	Statutul actual al didacticii.Realizarea proiectelor de grup – Seminarii.	SAS Nr.I,4-5 Metoda proiectului: 1.Metodologia aplicării curriculumului modernizat.
Comunicare Atitudini. Metoda atitudinală	modele și conexiuni,	Statutul actual al did.specialității. Analiză și sinteză a	Analiza și sinteza. 1.Învățare explicită 2.Ieșire în mediul real al înălțării în spiritualitate. SAS.Nr.I- 5
	Învățarea informală,	Online, ore consultative.	Algoritmizare Învățarea implicită. Ucenicia. SAS.Nr.I-3A, 3B
Aptitudini. Teoria mulțimilor în voga resemnări-lor valorice THI-DOR	experiența directă,	De evidență a posibilităților formative.	Învățarea aplicată. Gândirea flexibilă. Gândirea critică, logistică. SAS.Nr.I-5
	cadru agreabil	de laborator -susținerea proiectelor .	Interacțiunea implicită. Gândirea aplicată. Susținerea proiectului de grup
	reflecții personale	liberul arbitru evaluarea autoevaluarea. competențelor.	Asumarea riscului de reluare a unui nou început. SAS. Nr.I,8-9
Competențe Descriptori de personalitate	cadru agreabil	evoluare/autoevaluarea complîinirilor.	Efectivitate productivă MVPF-MECA SAS. Nr.4-6
Metoda evaluatorilor externi	Metoda atitudinală	Metoda teoriilor implicite-zece teorii ale creativității	Transcenderea în vibrațional –fenomenal TMSC – TMGC. SAS Nr.I, 7-10.



Finalități

DIDACTICA SPECIALITĂȚII – DIDACTICA ARTEI

INTERPRETATIVE /MVPF „6-la-6”

/ FORMAT INTERACTIV/

Resemnare în filologocentric

		<i>Sb.Calit.</i>					
		PVC				TAC	
	TMUVS		TAP				
6.100%		TVGA	-	TESMV		100%.6	
5.90%		TPA	-----	<i>Producător</i>	-----	TGA	90%.5
4.80%	TM	-----		-----	TIM		80%.4
3.70%	TS	-----	Manager	-----	TÎS		70%.3
2.60%	TE	-----		-----	TDR		60%.2
1.50%	TP	-----	Receptor	-----	TSC		50%.1.
N.R.	„ 6 “	MVPF	„ 6 “			N.R.	

Termeni - cheie

SC	-	Subiectul Calității
PVC	-	Produs Valoric Complex
TAC	-	Teorii ale artei cuvântului / TCL -teorii ale textului literar
TAP	-	Teorii ale artei pedagogice/ TE -teorii ale educației
TMUVS	-	Teoria Mișcării în Unitate Valorică de Sens
MVPF „6-la-6”	-	Metodologia Vehiculării Potențelor Formative
N.R.	-	Numărul de rând.

Sb.Calit.

TAC	TAP
1. TP -teoria paradoxurilor	1. TSDC -teoria stadială a dezvoltării cognitive
2. TE - teoria emfatică	2. TDP - teoria dezvoltării psihologice
3. TS - teoria socială	3. TÎS - teoria învățării socioculturale
4. TM - teoria metafizică	4. TIM - teoria inteligențelor multiple
5. TPA - teoria preaplinului autenticitar	5. TGM - teoria grațiilor multiple
6. TVGA -teoria viziunii global axiologice	6. TESMV - teoria excelării în spațiul Marilor Virtuti

„**Teoria grațiilor multiple**, în format tehnometodologic deschis, prin definiție, este a mișcării în unitate valorică de sens. Cu alte cuvinte, TGM acuprinde, în arsenalul complexului teoretico-metodologic aplicativ, multitudinea etalonării eforturilor de capacitate la puterea evidenței intelectului ca drept finalitate de produs valoric complex: *omul inteligență – omul Virtute*. Prin urmare, întregul arsenal teoretico-metodologic al TGM, în toată completitudinea exersivă a grațiilor multiple, cataloghează recent zece formulative (grații-pași) ale prezenței în valoric- **suporturi de referință** titulative: 1. PAG/ 10 posibilități- PAG/ 10 definitivări; 2. R-Ex./A ști CUM...; 3. ERPI: OOM- OOMV/A ști CUM...; 4. MVPF „6-la-6”; 5. MECA; 6. SM/F; 7. TMSC; 8. TMGC; 9. TMUVS; 10. FAE. A se vedea: *Suporturile de referință*” [5, p. 263].



Prin sinteză:

Didactica specialității – design interpretativ filologocentric formativ

Pretată pe angajarea conceptuală reiterată, *didactica specialității (formării culturii filologocentrice)*, din punct de vedere corporativ, se prezintă spre a se defini:

1. **Proces curricular complex:** interes-efort-cunoaștere-judecată de valoare; angajare experiențial-experimentală- pe filologocentric formativ.
2. **Produx axiologic în devenire**, centrat pe formarea unui stil adecvat de muncă intelectuală: individul – principiu, proiect, experiență integrative; școală-societate.
3. **Artă a complinirilor profesional-manageriale**, axare pe intertransdisciplinar, fenomenal.

Bibliografie:

1. Alfred Julies(n, 1910), Dicționar de filosofie, Ed. București, p. 236.
2. Botezatu, Liuba. *Creativitatea la formarea filologică*. Tipogr „Garomont Studio” Comrat. Chișinău, 2018. Comrat. Chișinău.
3. Botezatu, Liuba. *The Principle of Global Axiology and The Bipolarized Adequacy of the unique „Datum”*. Educational Alternatives, Volume 12, 2014, (ISSN 1313-2571). Pages: 1137-1162.
4. Botezatu, Liuba. *Retroacțiunea în educația lingvistică și literar-artistică a elevilor.* „Safin Group” Comrat, 2008.
5. Botezatu, Liuba. *Principiul Axiologiei Globale. Teoria și Metodologia Specială - Teoria și Metodologia Generală a Creativității*. Poligraf SRL. Comrat, 2024. 355 p.
6. Trigg Roger. *Înțelegerea Științei Sociale*, Edit. Științifică, București, 1996, p.192. 2. Ibidem, p.194.
3. Ibidem, p.191.
7. indeoendent. Academia.edu/BotezatuLiubaSAS/Suporturi Acțional Strategice(predare, învățare, evaluare, cercetare, creare/Liuba Botezatu.
8. <https://www.scientific-publications.net/en/article/1002319/> - Bulgaria 2021.

CZU 373.3.03

PARTICULARITĂȚILE MANIFESTĂRII INTELIGENȚEI LINGVISTICE ÎN VÂRSTA ȘCOLARĂ MICĂ

Botnari Valentina

doctor, conferențiar universitar

Universitatea Pedagogică de Stat „ Ion Creangă” din Chișinău

Mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: valentina_botnari@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-1190-9346

Rusu Cătălina

doctorand

Universitatea Pedagogică de Stat „ Ion Creangă” din Chișinău

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: rusugabriel2002@gmail.com

orcid. id: 0009-0007-1320-2815

Abstract. The article reflects the premises and easy learning contexts for the manifestation of linguistic intelligence by students of early school age. The most significant acquisitions of the young students are revealed, which condition the development of general intelligence and linguistic intelligence, among which the thinking and evolution of operations, forms, and its properties in the nominated age are placed at the top, as well as the possible performances of intelligence that can be

attested. Pertinent learning contexts are outlined for the young student to be motivated and active in conquering indisputable values for general and linguistic intelligence, such as the conjuncture of play of different types. A special place, in terms of valences for the development of linguistic intelligence, is occupied by the bilingual context in which the student is transferred to the English classes. The arguments, judgments and reasoning presented in the article can have the status of theoretical benchmarks for the praxeology of the development of the linguistic intelligence of the young student.

Key words: intelligence, general intelligence, linguistic intelligence, early school age student, games, bilingualism.

Perioada școlară mică prezintă caracteristici importante pentru toate dimensiunile dezvoltării copilului. Acesta trece printr-o mare schimbare, activitatea lui cotidiană presupunând o antrenare intelectuală intensivă [11]. Această dezvoltare intelectuală a copilului decurge gradual, abilitățile de cunoaștere și înțelegere variind în funcție de vârstă. Învățarea devine tipul principal de activitate în viața de zi cu zi. Șchiopu L. afirmă că „prin alfabetizarea copilului, acesta câștigă potențiale instrumente valide de apropiere de toate domeniile culturii și științelor contemporane” [13].

Prima parte a școlarității include o primă etapă de identificare a sunetelor, a semnelor corespunzătoare acestora (literele) și de formare și citire a cuvintelor. Urmează o altă etapă, de consolidare a citit-scrisului, etapă destul de lungă, ce se prelungește și în al treilea an de școală. Elevul învață făcând mereu asocieri și luând parte la experimentele din jurul său. Aceste experimente „determină gândirea copilului în faza de achiziționare a limbii: este vorba, în primul rând, despre relațiile dintre limbaj și gândire. Datorită limbajului, relațiile dintre fenomene și obiecte sunt mai ușor sesizate”, afirmă Slama-Cazacu T. [12].

Un rol deosebit de important îl are cunoașterea în orice moment a nivelului de pregătire al elevului, care se referă la măsura în care acesta și-a însușit materia din curriculum, gradul de realizare a obiectivelor instructiv-educative urmărite în cadrul diferitelor discipline, dificultățile întâmpinate și golurile ce se manifestă în pregătirea sa. Pentru cunoașterea nivelului de pregătire a fiecărui elev în diferite etape, pentru a dinamiza dezvoltarea cunoștințelor, se solicită din partea profesorului o permanentă investigație care să ducă la descoperirea faptelor, precum și a cauzelor generatoare. Antrenată continuu, activitatea intelectuală se intensifică și suferă modificări majore la majoritatea copiilor de 6 ani. Șova T. afirmă că la această vârstă se schimbă activitatea predominantă jocul cu activitatea de învățare [14]. *Percepția* este cea care câștigă în acest sens. Dacă sincretismul este o caracteristică ce se menține de-a lungul întregii preșcolarități, fenomenul începe să se diminueze la școlarul mic, datorită atât creșterii acuității perceptive față de componentele obiectului perceput, cât și schemelor logice, interpretative, ce intervin în analiza spațiului și a timpului perceput. Importante aspecte discriminative se dezvoltă la copii în legătură cu spațiul mic. Orientarea spațială pe foaia de hârtie, percepția spațiului, decodificarea prin diferențiere a grafemelor antrenează o extrem de fină activitate perceptivă.

Aici trebuie să menționăm, acreditând ideile cercetătorilor semnalati, că cresc distanțele pe care le percepe copilul, se produc generalizări ale direcției spațiale (*dreapta, stânga, înainte, înapoi, aproape, pe lângă, deasupra, sub*), se încheagă simțul topografic. Sub influența experienței școlare, crește precizia diferențierii și a denumirii formelor geometrice, se dezvoltă capacitatea de a distinge formele tridimensionale de formele plane. Timpul și citirea lui devin instrumente ale autonomiei psihice. Timpul se transformă într-un stimul care se impune tot mai mult conștiinței copilului, iar orientarea precisă în raport cu secvențele lui devine o necesitate. Se atestă modificări evidente și în privința timpului și a duratei evenimentelor. Schema timpului, codificată în imagini ale cronologiei imediate a activităților programate prin ceas și orar, constituie elemente coordonatoare imediate. Totuși, ecranul de referințe temporale este încă plin de erori la școlarul mic, mai ales în raport cu microunitățile de timp, cum sunt minutul și secunda.

Logic vorbind, sub acțiunea învățării, reprezentările suportă modificări esențiale, atât în ceea ce privește sfera și conținutul, care se largesc, se îmbogățesc și se diversifică, cât și în ceea ce privește modul de a se produce și de a funcționa.

În ceea ce privește reprezentarea, aceasta capătă, în cursul miciei școlarității, noi caracteristici: *claritate, coerență, mobilitate, generalitate*. Școlarul mic reușește să descompună reprezentarea în părți componente, în elemente și caracteristici cu care el poate opera, independent de contextul situației, trece de la reprezentări separate la grupuri de reprezentări. Astfel, reprezentarea va servi la realizarea proceselor imaginației, gândirii și a diferitelor forme de activitate creatoare.

În planul instrumental al inteligenței, se conturează și conținutul conceptelor, care constituie o altă unitate a activității cognitive. În procesul învățării, este necesar ca școlarul mic să sesizeze faptul că unul și același concept utilizează unele din însușirile sale definitorii, în cazul unei anumite relații, și alte însușiri definitorii, în cazul altor relații evocate. În perioada școlară mică, se dezvoltă cunoașterea directă, ordonată, conștientizată. În gândire, încep să se manifeste independența, în jurul vârstei de 8 ani, suplețea, în jurul vârstei de 9-10 ani, iar spiritul critic, întemeiat logic, devine mult mai evident. Gândirea operează cu anumite cunoștințe, dar și cu operații și reguli de operații.

La fiecare nivel al dezvoltării psihice a copilului, există o vastă tipologie a gândirii și o plasare la nivel operativ foarte diversă, conform ideilor cercetătorilor români: Verza A., Verza F.[15], Popescu-Neveanu P.[10], Zlate M. [16]. Se poate vorbi de o dezvoltare a inteligenței și o tipologie a gândirii, ce devin vizibile la nivelul de dezvoltare a copilului în perioada cuprinsă vârstei de 6-10 ani. Aceste reguli operative sunt, de fapt, algoritmi ai activității intelectuale. Operativitatea specifică a *gândirii* se organizează în grupuri sau structuri de operații învățate, destul de flexibile pentru a fi aplicate la situațiile-problemă cu care se confruntă elevii și destul de unitare pentru a constitui structuri de operații distincte. Pe seama operativității algoritmice și a situațiilor problemă cărora elevii le dau mai greu o rezolvare, spre vârsta de 9 ani se dezvoltă operativitatea nespecifică a gândirii. Desigur, elemente ale gândirii intuitive concrete mai apar încă în gândirea școlarului mic, mai ales în fața unor sarcini noi, neobișnuite, dificile. În timp ce școlarul din clasele I și a II-a se confruntă și este dominat de rigorile regulilor și de cerința de operare cu concepte în moduri specifice, spre 9 ani activitatea lui devine mai încărcată, formele de gândire divergentă se antrenează, fiind favorizate de multitudinea de situații de învățare ce se prezintă elevilor. Gândirea devine mai productivă, ca rezultat al creșterii gradului de flexibilitate și mobilitate, al utilizării diferitelor procedee de activitate mintală. Toate acestea presupun modificări în structura asociativă a gândirii și a înțelegerii. Asemenea modificări constau în creșterea elasticității și a vitezei de elaborare, de conexiune a legăturilor, pe de o parte, și în creșterea caracterului de sistem ale acestor legături asociative, pe de altă parte.

Aceste caracteristici ale gândirii creează o complexă antrenare a capacităților psihice multilaterale, dar și condiții diverse de antrenare a numeroaselor abilități, ale inventivității, ale antrenării de strategii și tehnici creative și de inteligență, care suplimentează activ dezvoltarea psihică. Așadar, perioada miciei școlarități este fundamentală în dezvoltarea gândirii copilului, deoarece se dezvoltă bazele vieții intelectuale complexe și se produc importante transformări cantitative și calitative în planul proceselor de cunoaștere, transformări ce se referă atât la organizarea sistemului de cunoștințe și noțiuni, cât și la caracteristicile operative ale gândirii.

Un proces de predare-învățare eficient și real presupune folosirea metodologiei și a pedagogiei potrivite cerințelor generației actuale de elevi, folosirea noilor tehnologii și a unui mediu educațional în continuă schimbare. Elevul se află în centrul actului educațional și de aceea e indicat să pornim de la centrele de interes ale elevului pentru a-l aduce în poziția de a învăța. Un proces de predare-învățare activ și eficient oferă oportunități de interacțiune profesor-elev și elev-elev. Cercetătorii din Republica Moldova, Gheorghe E.S. și Silistraru N. afirmă că școlarul mic trebuie pus în situații de învățare pentru aș face vizibilă gândirea [4]. Provocarea constă în găsirea de noi metode de a stimula și motiva colectivele de elevi cu care venim în contact. De aceea profesorii sunt mereu în căutare de strategii de lucru potrivite pentru a avea o participare activă a elevului în cadrul orelor de curs. O strategie de lucru eficientă ar fi găsirea și utilizarea unor tehnologii didactice potrivite pentru

dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor.

Gardner H. atrage atenția asupra faptului că aceste inteligențe sunt potențialități biologice care se dezvoltă mai mult sau mai puțin, în funcție de oportunitățile întâlnite și de motivația individuală, la orice vârstă [3]. Folosind strategiile interactive de predare, învățare și evaluare, învățătorii pot să propună elevilor alternative metodologice axate pe stimularea diferitelor tipuri de inteligențe dominante, asigurând tratarea diferențiată a acestora în procesul educațional.

Pornind de la premisa că performanțele de învățare depind de motivație și de gradul de stimulare în activitate, elevilor trebuie să li se ofere o gamă variată de experiențe, printre care să se regăsească și cele menite să le asigure o învățare eficientă, corespunzătoare inteligenței sau inteligențelor dominante.

În acest cadru, tehnologia didactică reprezintă sistemul teoretico-acțional executiv de realizare a predării-învățării concrete și eficiente prin intermediul metodelor, mijloacelor și formelor de activitate didactică, afirmă Bontaș I. [2].

Profesorii au misiunea de a orienta procesele dezvoltării psiho-fizice a copiilor către un curs mereu ascendent, în scopul valorificării superioare a potențialului lor nativ și pentru favorizarea unei mai bune integrări în societate a acestora. Cunoașterea psihopedagogică a școlarului mic este un proces organizat, prin intermediul căruia profesorii evidențiază trăsăturile psiho-individuale ale celor pe care îi educă. Educația și cunoașterea copilului sunt două acțiuni aflate într-o strânsă legătură. Solicitățile externe (sarcinile de învățare, măsurile și cerințele educaționale) conduc nu numai către anumite rezultate și performanțe la nivelul sarcinii, ci își lasă, de asemenea, amprenta asupra dezvoltării și personalității copilului.

Cunoașterea de către profesor a particularităților individuale este absolut necesară în procesul de învățământ, deoarece pe această bază se vor alege metodele și procedeele adecvate care să asigure dezvoltarea multilaterală a personalității elevilor. De multe ori, avem prilejul să constatăm că aceleași acțiuni și măsuri pedagogice dau rezultate diferite în funcție de particularitățile individuale ale elevului.

Cunoașterea elevilor nu este un scop în sine, ci o condiție necesară, dar nu și suficientă pentru desfășurarea cu mai mult succes a activității instructiv-educative. Nu trebuie uitat că profesorul își cunoaște elevii educându-i și, în același timp, îi educă pe măsură ce îi cunoaște. Pentru o cunoaștere cât mai eficientă, cadrul didactic trebuie să aibă în vedere următoarele:

- dezvoltarea fizică și intelectuală;
- procesele intelectuale și atenția;
- particularități ale voinței și ale temperamentului;
- interesele și aspirațiile;
- aptitudinile și trăsăturile caracteriale.

Nu întâmplător se dă o mare atenție, în perioada actuală, cunoașterii particularităților individuale ale copiilor, întrucât numai cunoscându-le bine puterea de muncă, de concentrare, atenția și judecata, putem adopta o tehnologie didactică bazată pe activități menite să-i ajute pe elevii cu dificultăți în învățare să acumuleze cu mai multă atenție noțiunile predate, să le consolideze și să poată opera ușor cunoștințele. Cunoscându-l bine pe elevul cu potențial intelectual ridicat, profesorul se poate orienta spre transmiterea unui volum mai mare de cunoștințe sau spre efectuarea unui număr mai mare și mai diversificat de exerciții și probleme, solicitându-i mai mult gândirea și atenția, susține Anderson N. [21]. De aceea pentru sprijinirea diferențiată a elevilor la învățătură profesorii trebuie să cunoască cele mai importante particularități psihologice ale elevilor care au o influență determinantă și directă asupra randamentului școlar:

- nivelul de dezvoltare a gândirii;
- puterea de concentrare;
- gradul de stăpânire al tehnicilor și a instrumentelor de muncă intelectuală;
- rezistența la oboseală;
- capacitatea de aprofundare etc.

În acest context referențial, este deosebită importanța jocului pentru vârsta copilăriei. Insistăm asupra acestui aspect pentru a dezvălui rolul lui în formarea capacităților și deprinderilor elevului mic. Având un caracter universal, având un rol de propulsare în procesul de dezvoltare, jocul are caracter permanent, este o realitate permanentă, într-o dinamică în raport cu vârsta ființei umane.

Evoluția sa în raport cu dezvoltarea școlarității, cu alte activități umane, cu unele mecanisme ale vieții sociale îi determină, în diverse momente, locuri și roluri diferite, dar cert este că el nu lipsește, indiferent de vârstele omului. Prin intermediul jocului, elevul dobândește deprinderea modului de autoservire în satisfacerea propriilor nevoi, ca apoi însuși jocul să devină mai complex, să se structureze tocmai datorită acțiunii cu diverse instrumente.

Piaget J. acordă un rol important factorului „imitație” în evoluția jocului, în timp ce alți psihologi îl consideră de maximă importanță în evoluția proceselor de cunoaștere, mai ales la trecerea de la planul concret la cel abstract al acțiunii. Prin joc, dezvoltarea intelectuală este puternic influențată în sensul dobândirii de informații, pe de o parte, și a diversificării acțiunii mintale, pe de altă parte [23]. Jocul favorizează dezvoltarea aptitudinilor imaginative, a capacităților de creare a unor sisteme de imagini generalizate despre obiecte și fenomene, posibilitatea de a opera mintal cu reprezentări, după modelul acțiunilor concrete cu obiecte în timpul jocului. Pătrunderea elevului în universul raporturilor de conviețuire a oamenilor (care le oferă profilul moral al unui anumit mod de viață) se realizează tot prin intermediul jocului. Aici, elevul capătă simțul răspunderii pentru respectarea unor reguli, i se formează însușiri morale cum ar fi: curajul, solidaritatea, sollicitudinea, spiritul colectiv și hotărârea. Jocul este prilejul realizării educației estetice a școlarului, care se inițiază în tainele frumosului și învață să-l creeze.

Jocurile pot fi clasificate după mai multe criterii: după formă, după conținut, după sarcina didactică prioritară, după gradul lor de evoluție etc. Piaget J. afirmă că în funcție de registrul psihologic, ele se divid în jocuri simbolice și jocuri cu reguli [9].

a) Jocul simbolic este pentru inteligență ceea ce este jocul de mișcare pentru planul senzorio-motor, după spusele lui Piaget J. În cadrul acestui joc, copilul atribuie unor obiecte funcții simbolice. Jocul simbolic are o mare importanță în dezvoltarea limbajului. Jocul de rol aduce situația din viața reală în sala de clasă, elevii confruntându-se cu un scenariu desprins din realitate. Ei se poziționează ca diverse persoane și au anumite roluri sociale. Odată ce și-au asumat acest rol, sunt solicitați să improvizeze și să alcătuiască propoziții în concordanță cu situația creată. Profesorul trebuie să aleagă rolul în funcție de particularitățile de vârstă și individuale ale elevilor. Roluri precum prieteni, frați, surori, profesori, vânzători, polițiști, personaje din desene animate sunt potrivite și accesibile vârstei lor. Jocul de rol sporește motivarea. Să vorbești întotdeauna despre viața reală poate deveni plictisitor, dar șansa de a-ți imagina diferite situații sporește interesul copiilor.

b) Jocul cu reguli reprezintă activitatea în care sunt implicați unul sau mai mulți jucători, fiind definit printr-un scop pe care jucătorii încearcă să-l atingă și printr-un set de reguli care determină ce pot face jucătorii. În funcție de natura obiectivelor operaționale, jocurile cu reguli pot fi: jocuri didactice și jocuri distractive.

Jocul didactic este cea mai cuprinzătoare categorie de jocuri cu reguli. Jocurile didactice sunt denumite în acest fel pentru că sunt create special spre a rezolva, în procesul instruirii, anumite sarcini didactice. Unele dintre ele sunt folosite în învățământ pentru a asigura dezvoltarea cognitivă a copilului și se numesc jocuri intelectuale, iar altele sunt folosite pentru dezvoltarea fizică generală și se numesc jocuri motrice.

Jocurile intelectuale reprezintă modalitatea cea mai eficientă prin care sunt realizate activitățile la nivelul școlarității mici. Scopul acestor jocuri este acela de a lucra asupra unor operații generale ale gândirii, cum ar fi: generalizarea, analiza, sinteza, comparația, ceea ce duce la o mai bună organizare a sistemului cognitiv.

Jocurile motrice sunt preferatele copiilor, pentru că acestea presupun mișcare și unele dintre ele se pot desfășura atât în sala de clasă, cât și în aer liber. Dincolo de deconectarea psihică pe care o realizează, jocurile motrice au valoare formativă deosebită: dezvoltă atenția, spiritul de observație,

acuitatea simțurilor, perspicacitatea gândirii, flexibilitatea acesteia și nu, în ultimă instanță, conferă un tonus sporit activităților motrice care se vor derula în continuarea programului elevilor din școli.

Printre *mijloacele de organizare* utilizate în acțiunea de predare-învățare a limbii engleze putem menționa: poezia, desenul și povestea.

Poezia este una din tehnicile cognitive care dezvoltă cel mai bine memoria. Școlarii mici sunt adesea intimidati de poezie, pentru că sunt convinși că este dificil de înțeles. Este foarte important pentru ei să înțeleagă conținutul poeziei și să le placă să o memoreze. De aceea este bine ca înainte de a-i învăța o poezie în limba engleză să le explicăm conținutul, mesajul. Pentru elevi, poezia nu este doar un act simplu de memorie. Ea trebuie să fie ritmată, să aibă, dacă e posibil, și structuri repetitive, să poată fi însoțită de câteva mișcări și/sau gesturi care să semnaleze ritmul.

Desenul este o altă formă de învățare a limbii engleze și, în general, a unei limbi străine. Desenul este important pentru elevi. Prin intermediul desenului ei își exprimă gândurile, ideile și sentimentele. Anumiți elevi se exprimă mai greu verbal, iar desenul devine o modalitate prin care putem comunica mai ușor cu ei.

Povestea este un mijloc didactic folosit de profesor pentru a prezenta faptele și evenimentele ce însoțesc însușirea noilor cunoștințe. Aceasta antrenează atât aparatul vizual, cât și pe cel auditiv, ducând astfel la o receptare clară, corectă și conștientă a informațiilor. Povestea trebuie să aibă un conținut variat și un limbaj plastic și adecvat, dezvoltând atât imaginația și creativitatea, cât și stările afective ale copiilor. Un plusvaloare adus poveștii este dramatizarea acesteia. Aceasta „contribuie la exprimarea orală și eficientizează comunicarea intra- și interpersonală, bazându-se pe situații autentice de comunicare.” afirmă Golubițchi S. [5].

Urmând ideea sintezelor analitice de mai sus, este cazul să urmărim care poate fi ***influența contextului bilingv asupra dezvoltării inteligenței lingvistice*** a elevului de vârstă școlară mică. Aici putem evidenția faptul că în învățare 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 unor noi idei sau tendințe. Cunoașterea unei limbi străine reprezintă una dintre provocările actuale ale societății în care trăim. Această competență solicitată stringent de către metamorfozele sociale actuale constituie un bun prilej de cunoaștere a lumii în care trăim și, de asemenea, o cale mult mai rapidă de comunicare și înțelegere cu cei din jurul nostru. Creșterea la nivel mondial a fenomenului de migrare a determinat dezvoltarea câmpului lingvistic.

Limba engleză este o limbă de comunicare internațională, vorbită de întreaga lume. A devenit nu numai o necesitate, ci și un mod de viață. Însușirea ei de la o vârstă cât mai fragedă oferă copilului siguranță în comunicare și dezvoltarea optimă a unor funcții cognitive. O permanentă comunicare și un exercițiu continuu și variat al inteligenței lingvistice asigură siguranța și stabilitate în păstrarea, prelucrarea și valorificarea informațiilor acumulate. În predarea limbii engleze, o problemă specială este interferența lingvistică prin raportarea la limba maternă. Datorită însușirii și formării structurilor gramaticale în limba maternă, la debutul asimilării celei de-a doua limbi, în mod firesc, copilul utilizează și stereotipuri verbale deja exersate în limba maternă. Cu cât temele abordate în însușirea unei limbi străine aparțin unor domenii mai diverse, cu atât câmpul informațional se lărgeste și permite utilizarea limbii străine însușite în orice situație și moment din viața reală.

În ceea ce ne privește, aderăm la ideea introducerii învățării limbii străine încă de la cea mai fragedă vârstă, acest lucru constituind un avantaj, în sensul că îl pregătește pe copil să se dezvolte conform cerințelor societății, care îi permit o adaptare rapidă și armonioasă în cadrul câmpului social. Datorită acestui fapt, copilul are posibilitatea să cunoască de timpuriu lumea care îl înconjoară și să se pregătească pentru integrarea în societate gradat, prin asimilarea unui bagaj de cunoștințe bine conturat, din care va extrage informațiile necesare și corespunzătoare unei situații reale de viață [15]. Vârsta copilăriei este una a formării etaloanelor senzoriale, implicit a celor fonetice, ce stau la baza formării percepției fonematice a aspectului sonor atât al limbii materne, dar și a altor limbi. Dezvoltarea simțului lingvistic, a inteligenței lingvistice, în ansamblu, prezintă achiziții valorice și neapărat necesare în formarea competențelor de comunicare în limba maternă, totodată, și în alte

limbi. Contextul motivant de învățare a limbii străine îl propulsează pe copil în situația solicitantă de comparare permanentă a tuturor aspectelor limbii materne cu aspectele respective din alte limbi. Acest fapt, dezvoltă inteligența lingvistică, și, eventual și generală.

Există aproape două miliarde de oameni din întreaga lume care vorbesc limba engleză, adică un sfert din populația lumii, afirmă Mureșan V. [21]. Limba engleză este utilizată:

- ca limbă maternă și oficială, în țările anglofone;
- ca una dintre limbile oficiale, în țări de o mare varietate lingvistică (ex.: India);
- ca limbă străină, în țările în care este considerată un mijloc alternativ și frecvent folosit de comunicare.

Așadar, putem conchide că studierea limbii engleze, începând de la cele mai fragede vârste, reprezintă o componentă esențială în educația ființei umane. Toate personajele implicate în procesul educațional trebuie să privească studiul limbii engleze dintr-o nouă perspectivă: aceea a unei condiții obligatorii în procesul de adaptare la noile cerințe ale societății contemporane.

În numeroase țări ale lumii, copiii cresc învățând două limbi și uneori chiar mai multe. Bilingvismul este un fenomen care, pe de o parte, poate suscita probleme complexe pe plan psihologic, individual, social, iar, pe de altă parte, poate constitui un domeniu interesant de cercetare pentru psiholingvistică.

Bilingvismul reprezintă capacitatea unui subiect sau a unei populații de a utiliza în mod curent două limbi, fără a manifesta vreo aptitudine în deținerea uneia sau alteia [21]. O altă definiție este oferită de Harding E. ca și „aptitudinea de a produce, în cealaltă limbă, enunțuri bine formate, purtătoare de semnificație” [20]. Mai recent, Mackey W. F. a propus o nouă extensiune a conceptului, definindu-l drept „cunoaștere pasivă” a limbii scrise. De asemenea, el asociază acestui termen „folosirea nu numai a două limbi, ci a mai multora, implicit, alternanța a două sau mai multe limbi” [22]. Această abordare poate genera confuzii, deoarece ajungem fie la conceptul de pluri- ori multilingvism, fie la o pierdere a specificului bilingvismului.

Cercetările au debutat, conform aprecierilor unor experți în domeniu, cu aspecte simple și uneori naive, ale căror rezultate demonstau mai degrabă caracterul negativ al influenței acestui fenomen, după Barac R. și Bialystok E. [18]. Cu timpul, perspectivele de abordare și metodologia s-au schimbat și rafinat, ceea ce a permis demonstrarea faptului contrar, că bilingvismul este un avantaj în dezvoltarea copilului afirmă Barak R. și Bialystok E. În afară de a fi o experiență de limbaj, bilingvismul își extinde influența și asupra procesării cognitive, demonstrându-se că bilingvii adulți diferă în privința rețelelor neuronale active, în funcție de tipul sarcinilor de rezolvat (sarcini verbale vs. sarcini nonverbale). Cercetările actuale, din perspectiva lui Pânișoară I.O. sunt interesate și de precocitatea avantajelor bilingvismului, de felul în care pot fi ele identificate, concluzionând că experiența bilingvă precoc influențează sistemul cognitiv al copilului chiar din primul an de viață [8].

Oferind o imagine amplă a situației respective, Slama-Cazacu T. subliniază faptul că bilingvismul nu înseamnă stăpânirea absolută și a tuturor elementelor și registrelor unei limbi [12]. De aici se naște întrebarea care este specificul bilingvismului la nivelul elevilor de vârstă școlară mică și care sunt contribuțiile acestuia în dezvoltarea inteligenței lingvistice. Copiii pot deveni bilingvi în două moduri. Pot să învețe ambele limbi în același timp în copilărie sau să stăpânească mai întâi una dintre ele. Copiii cu părinți bilingvi care sunt învățați de mici ambele limbi nu au nicio problemă în dezvoltarea limbajului. Dimpotrivă, copiii care încep să învețe o a doua limbă la vârsta de 6-7 ani, după ce știu deja una, le trebuie, de obicei, trei-cinci ani să dezvolte o competență lingvistică similară cu cea a copiilor ce au învățat de mici limba respectivă. De subliniat în acest sens teoria lui Bâlici V., cercetător din Republica Moldova, care afirmă că copilul bilingv ar avea nevoie de cuvinte, imagini, idei, respectând anumite reguli privind strategiile educaționale [1].

Oplean R.V.A susține că factorii care generează bililingvismul sunt, în primul rând, familia, cercul de prieteni, mediul școlar, contactul între limbi în comunitatea respectivă, organizarea sau constrângerea legalizată, migrația, organizațiile ce susțin bililingvismul etc. O ierarhizare a acestor factori este relativă, deoarece ea depinde de indivizi și de diferitele contexte ale comunității [7].

Conform teoriei lui Voltera V. și Taeschneri T., copiii bilingvi abordează inițial sarcina învățării a două limbi ca și cum ar fi una singură [24]. Cu alte cuvinte, nu separă cele două forme de informații verbale, ci dezvoltă un sistem lingvistic unic, care include elemente din fiecare. Această teorie a fost dezvoltată pe baza anumitor observații, ce au constatat că elevii bilingvi de vârstă școlară mică practică interferența codurilor lingvistice sau combinarea unor forme din cele două limbi, în aceeași frază. Copilul înlocuiește un cuvânt necunoscut din limba engleză cu corespondentul său din limba maternă, doar pentru că îi este mai ușor să facă asta. Mai mult decât atât, părinții oferă adesea un exemplu de amestec al limbilor. Studiile, vizând mediile familiale ale copiilor bilingvi, arată că părinții acestora le vorbesc adesea folosind elemente din ambele limbi în același timp pentru că o abordare bilingvă a expresiei emoționale poate fi cea mai potrivită pentru dezvoltarea emoțională a copilului, Chen S.H. [19]. Astfel, combinarea unor elemente din două limbi nu este un semn de confuzie sau de întârziere în dezvoltare. Cercetările ce compară diferite abordări ale educației copiilor bilingvi favorizează în general un model bilingv, în care sunt folosite ambele limbi în clasele mici și copiii își pot dezvolta treptat competența în limba majorității.

Teoria elaborată de Barac L. și Bialystok E. susține faptul că avantajele bilingvilor ar depinde nu doar de fluența vorbirii propriu-zise în cele două limbi în cauză, ci, mai degrabă, de achiziția celei de-a doua limbi în perioada copilăriei, fapt care ar duce la nevoia de a face față unei așa-zise „competiții lexicale”, o provocare cognitivă cu valențe formative [18]. Bilingvii posedă cel puțin două cuvinte pentru majoritatea obiectelor și a ideilor, având astfel mai multe conexiuni conceptuale și fonologice în cadrul lexicului lor. Răspunsurile lor cu privire la un concept activează un set mult mai divers și mai mare de asociații, spun Barac E și Bialystok E.

Acest fapt poate explica și abilitatea bilingvilor de a genera un număr mai mare de idei, comparativ cu monolingvii, în cazul unei sarcini de tip creativ. Ca urmare a acestor competențe construite în timp, ei se pot integra mai ușor în medii noi social-culturale, având o inteligență lingvistică mai ridicată și fiind mult mai adaptabili.

CONCLUZII

Din perspectivă psihologică inteligența este o *capacitate* generală de înțelegere și raționament, care se manifestă sub diferite forme: a observa bine, a înțelege bine, a judeca bine etc. Inteligența este o *abilitate* care însumează un ansamblu de capacități ce se actualizează în diferite comportamente în rezultatul învățării. De asemenea, inteligența este o *aptitudine*, adică este o dimensiune a personalității care asigură reușita învățării.

Discutând despre inteligență ca despre un sistem complex de operații care condiționează abordarea și soluționarea situațiilor și sarcinilor problematice, avem în vedere faptul că toate aceste abilități și operații relevă următoarele caracteristici fundamentale ale inteligenței: (a) soluționarea situațiilor noi; (b) rapiditatea, mobilitatea, suplețea, flexibilitatea ei; (c) adaptabilitatea adecvată și eficiența la împrejurări. Aceste caracteristici sunt relevante și în dezvoltarea inteligenței lingvistice a elevilor de vârstă școlară mică.

Inteligența lingvistică, la rândul ei, reprezintă ușurința în exprimarea și perceperea nuanțelor limbajului verbal, abilitatea de a învăța limbi străine și de a folosi limbajul în atingerea unor obiective. Elevii care au dezvoltată această inteligență lingvistică preferă discuțiile, dezbaterile, asocierile de cuvinte, să citească, să scrie, să povestească. S-a dedus prin argumente că inteligența lingvistică se dezvoltă în situația în care copilului i se acordă oportunitatea și timpul necesar pentru a-și exprima ideile cu ajutorul cuvintelor. Inteligența lingvistică cuprinde patru domenii sau dimensiuni majore de analiză: semantică sau nuanțe de sensuri ale cuvintelor (polisemia, omonimia), fonetica sau sunete, ritm, inflexiune și conturul de cuvinte, care contribuie la îmbunătățirea discursului, fiind un factor-cheie în comunicarea orală; sintaxa sau ordinea cuvintelor, praxisul (pragmatica) sau diferitele utilizări ale cuvintelor.

Unul din aspectele de bază în reperarea procesului de dezvoltare îl are specificul miciei școlare, în care reprezentarea capătă noi caracteristici: *claritate, coerență, mobilitate, generalitate*. Astfel, reprezentarea servește la realizarea proceselor imaginației, gândirii și a diferitelor forme de activitate creatoare. În planul instrumental al inteligenței, se conturează și conținutul noțiunilor, care

constituie o altă unitate a activității cognitive. În perioada școlară mică se dezvoltă cunoașterea directă, ordonată, conștientizată. În gândire, încep să se manifeste independența, suplețea, iar spiritul critic, întemeiat logic, devine mult mai evident. Operativitatea specifică a *gândirii* se organizează în grupuri sau structuri de operații învățate, destul de flexibile pentru a fi aplicate la situațiile-problemă cu care se confruntă elevii.

Așadar, perioada miciei școlarități este fundamentală în dezvoltarea gândirii elevului, deoarece se dezvoltă bazele vieții intelectuale complexe și se produc importante transformări cantitative și calitative în planul proceselor de cunoaștere, transformări ce se referă atât la organizarea sistemului de cunoștințe și noțiuni, cât și la caracteristicile operative ale gândirii, fapt relevant pentru dezvoltarea inteligenței lingvistice.

Bibliografie:

1. BÎLICI, V. Conștientizarea valorii în formarea conștiinței lingvistice a elevului. În: *Didactica Pro...*, 2016. nr. 5-6 (39, 40), Bălți. p. 44-48. ISBN 1810-6455.
2. BONTAȘ, I. *Tratat de pedagogie*. București: All Educational, 2008. 208 p. ISBN 978-973-571-738-4.
3. GARDNER H., *Inteligențe multiple Noi orizonturi*. București: Curtea Veche, 2022, pp 16-27. ISBN 978664411624
4. GHEORGHE, E. C., SILISTRARU, N., Formarea competenței metacognitive la elevii din clasele primare din perspectivă constructivistă. In: *Journal*
5. GOLUBIȚCHI, S. Producerea mesajului oral - modalitate de realizare a comunicării orale în clasele primare. În: *Materialele conferinței științifice internaționale Știință și educație: Noi abordări și perspective*. 24-25 martie 2023, Seria XXV, vol II, Științe ale Educației, p. 298-303. ISBN 978-9975-46-783-4.
6. MUREȘAN, V. *Competența pedagogică în activitatea didactică și extradidactică*. Timișoara: Mirton, 1997. 191 p. ISBN 973-578-235-9.
7. OPLEAN, R.V.A. *Terapia logopedică în procesele de comunicare: note de curs*. Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației, anul II, 2021. 128 p.
8. PÂNIȘOARĂ, I-O. *Comunicarea eficientă*. Iași: Polirom, 2008. 422 p. ISBN 978-973-46-0979-6.
9. PIAGET, J. *Psihologia inteligenței*. București: Humanitas, 2008. 202 p. ISBN 978-9975-79-464-0.
10. POPESCU-NEVEANU, P. *Tratat de psihologie generală*. București: Trei, 2013. 887 p. ISBN 978-973-707-695-3.
11. BOTNARI, V., Rusu, C. Aspecte metodologice ale diagnosticării inteligenței lingvistice la elevii de vârstă școlară mică. În: *Vector European*, nr.1, 2024, ISSN 2345-1106.
12. SLAMA-CAZACU, T. *Psiholingvistica. O știință a comunicării*. București: All Educational, 1999. 825 p. ISBN 973-684-025-5.
13. ȘCHIOPU, L. *Eficientizarea predării limbii engleze, prin învățarea personalizată*. Lucrare doctorat, Chișinău, 2018. 155 p. ISBN 978-9975-46-361-4.
14. ȘOVA, T., PAREA, A. *Dezvoltarea emoțională a elevilor claselor primare- ghid metodologic pentru cadre didactice și părinți*. Bălți, 2020. 110 p. ISBN 978-9975-3478-4-6.
15. VERZA, E., VERZA, F.E. *Psihologia vârstelor*. București: Pro Humanitate, 2000. 310 p. ISBN 973-99734- 4-2.
16. ZLATE, M. *Introducere în psihologie*. Iași: Polirom, 2-15. 416 p. ISBN 9789734658229.
17. ANDERSON, N. J. The Role of Metacognition in Second Language Teaching and Learning. ERIC Digest. In: *Educational Resources Information Center*, 2002. 5 p. ISSN 0190-4779.
18. BARAC, R., BIALYSTOK, E. The cognitive development of young dual language learners: A critical review, Early Childhood Research Quarterly. In: *National Library of Medicine*, 2014. ISSN 0090-3124.
19. CHEN, S. H, KENNEDY, M., ZHOU, Q. Parents' expression and discussion of emotion in the multilingual family: Does language matter? In: *Perspectives on Psychological Science*, 7(4), 2006. p. 365–383. Disponibil: <https://doi.org/10.1177/1745691612447307>



20. HARDING, E., RILEY, P. *The Bilingual Family/A handbook for parents*. Cambridge University Press, Cambridge. 2003. 208 p. ISBN 0521004640
21. JENKINS, L. *Variations and Universals in Bilingualism*. Amsterdam: Elsevier, 2004. 421 p. ISBN 9780444512314
22. MACKEY, W.F. *Language teaching analysis (reviewed)*. Pearson English Language Teaching, 2015. 562 p. ISSN 978-0205781188.
23. PIAGET, J. *Intellectual evolution from adolescence to adulthood*. Research article, 1972, 15(1), 12, pp. 1-12.
24. THURSTONE, L. L. *The nature of intelligence*. New York: Routledge, 2014. 224 p. ISBN 97811388822553.

CZU 377.091.3

NOI PERSPECTIVE DE DEZVOLTARE CURRICULARĂ A ÎNVĂȚĂMÂNTULUI DUAL

Gîncu Silviu

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea Tehnică a Moldovei
Șef direcție, Ministerul Educației și Cercetării
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: sgincu@gmail.com
orcid id: 0000-0003-4772-4674

Elena Movileanu

profesoară, grad didactic superior
Centrul de Excelență în Energetică și Electronică,
Șefa secției învățământ dual, Camera de Comerț și Industrie,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: movileanu80@gmail.com
orcid id: 0000-0003-4664-7865

Abstract. Curricular development has always been a widely discussed issue in society. Considering the specifics of technical vocational education, curricular development is carried out only in partnership with the private sector. When representatives of the private sector lack sufficient resources to engage in curricular development, the educational environment is unable to create vocational training offerings that align with the trends of market economy development. In this article, we aim to address the subject of curricular development from the perspective of dual education, which takes place through close cooperation between educational institutions and representatives of the private sector. The article covers topics such as: the fundamental principles of curricular development in dual education, the structure of the vocational training process (Curriculum Plan) for dual education, the benefits of dual education for students, economic units, educational institutions, and the state. We believe that the topic addressed will be of interest to both the educational and private sectors, at both national and international levels.

Keywords: apprenticeship, curriculum, economic entities, education, labor market needs, technical professional education.

Introducere. Actualizarea actelor normative ce vizează curriculumul în învățământul profesional tehnic (ÎPT) [1, 2] oferă noi premise pentru dezvoltarea curriculară a ÎPT și a învățământului dual. La o distanță de 10 ani de la demararea reformei curriculare, peste 90% din programele de formare profesională din ÎPT dispun de curriculum aprobat [3].

Pentru învățământul profesional tehnic, învățământul dual oferă noi oportunități mediului privat de a beneficia de un sistem competitiv de formare a forței de muncă. Este de menționat că potrivit [4, art.3] „*învățământul dual* este o formă de organizare a învățământului profesional tehnic, în cadrul căruia instruirea teoretică se realizează la instituția de învățământ profesional tehnic, iar cea practică – la unitate”.

În literatura de specialitate sunt prezentate diverse studii și analize la nivel național [5 - 7] și internațional [8 - 12] care abordează învățământul dual cu unul dintre modele de succes de formare a forței de muncă în acord cu necesitățile acesteia.

Învățământul dual în Republica Moldova se realizează din anul 2014 și în timp a cunoscut o evoluție ascendentă a numărului elevi, instituții și unități economice implicate în realizarea învățământului dual. Astfel dacă în anul 2014 învățământul dual a fost realizat în parteneriat dintre o instituție de învățământ și o unitate economică, în anul 2025 numărul acestora a crescut semnificativ (Figura 1).

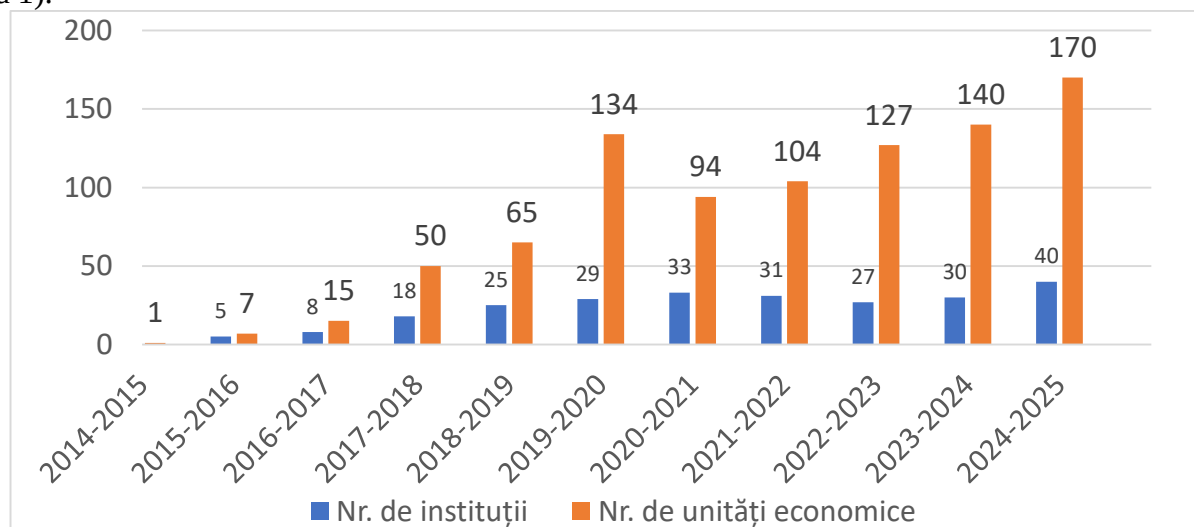


Figura 1. Evoluția numărului de parteneriate în învățământul dual

Sursa: elaborat de autor în baza [3,5]

Scopul lucrării. Scopul general al lucrării constă în prezentarea perspectivelor de dezvoltare curriculară a învățământului dual. Un accent aparte va fi pus pe aspectele metodologice de dezvoltare a programelor din ÎPT dual.

Principiile fundamentale ale dezvoltării curriculare în învățământul dual. În acord cu misiunea învățământului profesional tehnic, care „constă în dezvoltarea potențialului uman prin formarea muncitorilor și tehnicienilor înalt calificați pentru a asigura calitatea vieții, creșterea durabilă a economiei și bunăstarea poporului” [3, pag. 22], documentele curriculare necesită a fi elaborate în strânsă legătură cu reprezentanții pieței muncii. În vederea asigurării unui mecanism eficient de corelare a necesităților muncii cu conținuturile programelor de formare profesională, prevederile cadrului normativ se fundamentează pe asigurarea unui mecanism care să asigure un sistem de formare a forței de muncă din ÎPT în acord cu necesitățile pieței muncii.

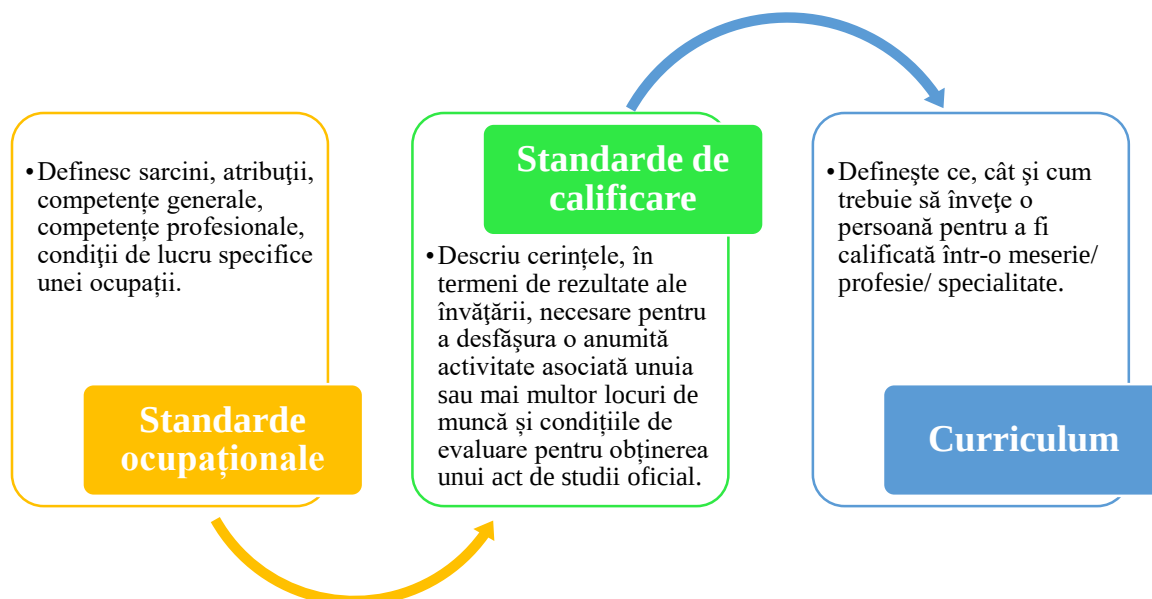


Figura 2. Legătura dintre necesitățile pieței muncii și conținutul curriculumului

Sursa: elaborat de autor în baza [1, pag. 23-24]

Deși la nivel de acte normative există un mecanism care să asigure că necesitățile pieței muncii se regăsesc în programele de studii, sunt situații în care piața muncii nu reușește să își formalizeze necesitățile în bază de documente, iar mediul educațional este în imposibilitate să asigure o formare a viitorilor specialiști în acord cu tendințele de dezvoltare a pieței muncii.

Având în vedere că pentru a realiza învățământul dual, unitățile economice trebuie să dispună de personal calificat „maistrul-instructor al unității este obligat să dețină cel puțin 20 de credite de studii de formare psihopedagogică” [4, art. 16, alin 2)], maiștri-instructori ai unităților economice reprezintă o resursă cheie care pot să contribuie la fortificarea legăturii dintre necesitățile pieței muncii și documentele curriculare.

Planul de învățământ în ÎPT dual. Având în vedere particularitățile care sta la baza realizării învățământului dual, din perspectiva locului de instruire a elevului procesul de formare profesională din ÎPT se realizează în instituția de învățământ (partea teoretică) și partea practică în unitățile economice. Această abordare oferă pe de o parte costuri reduse unităților economice în formarea unui specialist în domeniu, din considerentul că partea teoretică este realizată de către instituția de învățământ profesional tehnică și totodată oferă elevului oportunitatea de a exersa practic în condiții concrete de muncă pe utilaje și echipamente din cadrul unității.

Din punct de vedere formativ, Planul de învățământ în ÎPT dual este structurat în 3 componente după cum urmează:

- **Formarea generală.** În cadrul aceste componente elevului urmează ai fi formate cunoștințe și dezvoltate abilități care sunt esențiale în diverse contexte profesionale, nu doar în domeniile tehnice. În acest sens curriculum urmează a fi conceput ca fiind flexibil și posibil de organizat în funcție de cerințele înaintate de către reprezentanții pieței muncii și de nevoile specifice ale elevilor, asigurându-se o pregătire bine echilibrată. Formarea generală nu este doar un suport pentru dezvoltarea profesională, ci și pentru cea personală, pregătind elevii să fie cetățeni activi și implicați în comunități.

- **Formare de profil** este esențială în sistemul dual, deoarece îmbină învățarea teoretică cu activitățile practice, facilitând aplicarea imediată a cunoștințelor. Modulele sunt structurate pe domenii specifice, permițând elevilor să acumuleze cunoștințe solide și să dezvolte abilități practice relevante. Programul include stagii de practică în companii, unde elevii pot observa și participa activ la procesele de lucru reale, învățând de la profesioniști din domeniu. Această componentă stimulează o adaptabilitate crescută a elevilor, care învață să se descurce în diverse situații profesionale și să

soluționeze probleme. Colaborarea dintre instituțiile de învățământ profesional tehnic și companii asigură că elevii sunt pregătiți conform standardelor și cerințelor din industrie.

▪ **Formare opțională** oferă elevilor posibilitatea de a explora discipline care nu sunt obligatorii, dar care pot îmbunătăți profilul profesional și competențele lor. Prin această componentă, se dezvoltă o mentalitate deschisă și o disponibilitate pentru învățare continuă, esențială în contextul economiei naționale. Formarea opțională nu doar că extinde cunoștințele elevilor, dar contribuie și la dezvoltarea abilităților interumane și a unei rețele profesionale diverse.

În acord cu prevederile Cadrului Național al Calificărilor, în ÎPT sunt următoarele categorii de programe de formare profesională care se realizează și prin învățământ dual:

▪ Formarea profesională tehnică secundară duală - este orientată spre îmbinarea instruirii teoretice cu cea practică în condiții de muncă. În acest, sens circa 70-80% din timpul de instruire practică elevul îl petrece în cadrul unității economice. Programele respective au durată de doi ani de pentru elevii care sunt absolvenți ai studiilor gimnaziale și un an de studii pentru elevii care sunt absolvenți ai studiilor liceale.

▪ Formarea profesională tehnică postsecundară/postsendară notetețiară duală - vizează oferirea unei pregătiri specializate elevilor, ajutându-i să dobândească cunoștințe teoretice și competențe practice în cadrul companiilor. Din punct de vedere temporal, această formare se realizează proporțional între instituție și agentul economic.

Precizăm că învățământul dual are un impact pozitiv asupra participanților implicați în proces: elevi, instituții, unități economice și autorități publice. În continuare ținem să scoatem în evidență principalele beneficii ale învățământului dual (Tabelul 1).

Tabelul 1. Beneficiile învățământului dual

Beneficii pentru elevi	▪ Posibilitatea de a identifica o meserie bine plătită și solicitată de piața muncii; ▪ Acumularea experienței de muncă în cadrul unei unități economice de prestigiu; ▪ Condiții moderne de exersare a abilităților practice și posibilitate de a utiliza în practică echipamente performante; ▪ Bursă și remunerație lunară; ▪ Șanse reale de angajare după absolvirea studiilor, etc.
Beneficii pentru unitățile economice	▪ Posibilitatea de a participa la formarea profesională a specialiștilor conform necesităților; ▪ Acces direct la specialiști calificați; ▪ Costuri reduse pentru recrutarea și integrarea personalului în cadrul companiei; ▪ Compensarea de până la 50% din cheltuielile efectuate pentru realizarea învățământului dual din parte statului, etc.
Beneficii pentru instituțiile ÎPT	▪ Parteneriate viabile cu sectorul privat; ▪ Programe atractive de formare pentru elevi și pentru piața muncii; ▪ Costuri reduse pentru instruirea elevilor, etc.
Beneficii pentru stat	▪ Sistem atractiv de instruire a forței de muncă; ▪ Reducerea șomajului; ▪ Sustenabilitatea dezvoltării economiei naționale; ▪ Reducerea costurilor pentru instruirea forței de muncă, etc.

Concluzii. Învățământul dual este un model reușit de bune practici din perspectiva asigurării pieței muncii cu forță de muncă care să corespundă așteptărilor companiilor unde instituțiile de învățământ și agenții economici se reunesc pentru a-și realiza obiectivul comun. Această abordare oferă premise pentru elaborarea și dezvoltarea de produse curriculare care să ofere oportunități atât pentru elevii care se instruiesc precum și pentru companiile care urmează să angajeze absolvenți în câmpul muncii.

Considerăm necesar ca instituțiile cu competențe în domeniu pregătirii forței de muncă să își concentreze resursele pentru a dezvolta și construi parteneriate prin învățământ dual, or această formă de instruire oferă cea mai scurtă cale de asigurare a pieței muncii cu brațe de muncă corespunzător calificată și creează premise pentru dezvoltarea economică a țării.

Bibliografie:

1. Cadrul de referință al curriculumului pentru învățământul profesional tehnic (actualizat), aprobat prin Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 1020/2024, disponibil online: https://mecc.gov.md/sites/default/files/cadrul_referinta_curriculum_ipt_10.12.2024.pdf (vizat 14.01.2025).
2. Ghidul metodologic de elaborare a curriculumului pentru învățământul profesional tehnic, aprobat prin Ordinul Ministrului Educației și Cercetării nr. 1020/2024, disponibil online: https://mecc.gov.md/sites/default/files/ghid_metod_curriculum_ipt_10.12.2024.pdf (vizat 14.01.2025).
3. Rapoartele anuale de activitate ale Ministerului Educației și Cercetării (2020-2024). Disponibil online: <https://mecc.gov.md/ro/content/planuri-si-rapoarte-de-activitate> (accesat 04.01.2025).
4. Legea nr. 110/2022 cu privire la învățământul dual. În: Monitorul Oficial al Republicii Moldova, 2022 nr. 151-157 art. 273.
5. Gîncu, S. The role of cooperation agreement in dual education. Journal of Social Sciences. 2023, 6 (2), pp. 80-88. [https://doi.org/10.52326/jss.utm.2023.6\(2\).07](https://doi.org/10.52326/jss.utm.2023.6(2).07)
6. Gîncu S., Moldovanu R., Implementation of dual vocational educational and training (VET) în Republic of Moldova, Univers pedagogic, Nr. 3 (63), 2019, p.34-44.
7. Gremalschi, A.; Gîncu, S. Dezvoltarea curriculară în învățământul dual. În: *Materialele Conferinței științifice internaționale*, Curriculumul școlar: provocări și oportunități de dezvoltare, 7-8 decembrie 2018, Chișinău, Republica Moldova, 2018, pp. 604 – 608.
8. Fürstenau, B., Pilz, M., & Gonon, P. The dual system of vocational education and training in Germany. What can be learnt about education for (other) professions. In S. Billett, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning*, 2014, p. 427–460. Disponibil online: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-8902-8_16 (accesat 26.11.2024).
9. Gessler, M. Educational transfer as transformation: A case study about the emergence and implementation of dual apprenticeship structures in a German automotive transplant in the United States. *Vocations and Learning*, 2017, 10(1), p. 71–99. Disponibil online: <https://doi.org/10.1007/s12186-016-9161-8> (accesat 26.11.2024).
10. Jansen, A., & Pineda-Herrero, P. Dual apprenticeship in Spain–Catalonia: The firms' perspective. *Vocations and Learning*, 2019, 12(1), p.129–154. Disponibil online: <https://doi.org/10.1007/s12186-018-09217-6> (accesat 26.11.2024).
11. Neyt, B., Verhaest, D., & Baert, S. The impact of dual apprenticeship programmes on early labour market outcomes: A dynamic approach. *Economics of Education Review*, 2020. Disponibil online: <https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2020.102022> (accesat 26.11.2024).
12. Protsch, P., & Solga, H. The social stratification of the German VET system. *Journal of Education and Work*, 2016, 29(6), 637–661. Disponibil online: <https://doi.org/10.1080/13639080.2015.1024643> (accesat 26.11.2024).



CZU 082:37

DIVERSIFICAREA SERVICIILOR DE SPRIJIN PENTRU ASIGURAREA STĂRII DE BINE A ELEVILOR CU CES ÎN MEDII INCLUZIVE DE EDUCAȚIE

Lapoșina Emilia

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: laposina.emilia@upsc.md
orcid id: 0000-0002-6533-1471

Frunze Olesea

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: guzunolesea@yahoo.com
orcid id: 0000-0002-0870-485X

Abstract. The efforts undertaken to improve the conditions for the provision of social and educational services available to children with special educational needs in order to increase access and participation in educational activities in an inclusive school environment, the identification and analysis of their quality indicators, necessarily had a positive effect. At the same time, the analysis of good practices demonstrated the limits of this approach and the need to search for additional, accessible and inexpensive reserves. A true inclusive school can be with diversified services that contribute to the well-being of the child, the focus must fall on the cohesion of socio-educational services.

Keywords: support services, inclusive environment, well-being, children with disabilities, education.

În domeniul educației, incluziunea presupune ca școlile și întreg sistemul educațional, să se schimbe și să se adapteze nevoilor elevului și familiei. Educația incluzivă trebuie privită ca un proces permanent de dezvoltare a instituției școlare și de îmbunătățire a activității acesteia, având ca scop exploatarea resurselor existente, mai ales a resurselor umane, pentru a susține participarea la procesul de învățământ a tuturor persoanelor din cadrul unei comunități. Acest proces poate fi realizat cu succes numai în cazul dezvoltării unor servicii diverse de sprijin de tip socio-educational. [7, 8, 4].

În prezent școala de tip incluziv este o școală accesibilă care își îndeplinește menirea de a se adresa tuturor copiilor, de a-i transforma în elevi ai școlii comunitare, a-i deprinde și abilita cu elementele esențiale necesare integrării lor sociale. Modelul social al dizabilității propune o schimbare de paradigmă: dificultățile pe care le întâmpină persoanele cu CES nu sunt doar rezultatul limitărilor individuale, ci și consecința barierelor de mediu, atitudinale și comunicare. Studiile sociologice arată că segregarea și marginalizarea nu doar afectează dezvoltarea copilului cu CES, ci și promovează stigmatul și inegalitatea socială. Incluziunea la nivelul școlii devine astfel o investiție de durată în respectarea drepturilor omului și în coeziunea societății [4, 9]. Conform datelor Centrului Republican de Asistență Psihopedagogică în anul 2022, din numărul total de 460.835 de copii iau fost încadrați în grădinițele și școlile din Republica Moldova - 11.766 reprezintă copiii cu cerințe educaționale speciale. Totodată, din 10.628 de copii cu dizabilități, doar 5.753 copii sunt incluși în instituții preșcolare și școlare. În anul de studii 2023-2024 numărul de copii educați în școlile speciale s-a redus de peste 3 ori. Observăm o restructurare sistemică a instituțiilor de învățământ.

Acțiunile întreprinse pentru asigurarea unei educații incluzive de calitate pentru toți copiii în Republica Moldova vizează [8,1]: identificarea și evaluarea copiilor cu probleme de dezvoltare pentru asigurarea dezvoltării copilului conform particularităților de vârstă; asigurarea șanselor egale pentru

toți copiii pentru încadrarea acestora în instituții generale de învățământ; acordarea serviciilor de suport pentru incluziunea socială și educațională a copiilor cu cerințe educaționale speciale; crearea unui mediu centrat pe copil, stimulativ, sigur și sănătos, prin aplicarea metodologiilor de învățare și predare active, centrate pe copil; formarea cadrelor didactice pentru a preda în medii diferite de învățare, valorificarea potențialului și punctelor forte ale fiecărui copil, evaluarea fiecărui copil în raport cu propriile rezultate.

Totuși școala nu reușește singură să facă față provocărilor diferitelor nevoi care afectează starea de bine a copiilor fapt ce necesită diversificarea și optimizarea serviciilor de sprijin. Iată un concept fundamental de la care pornește construcția noastră teoretică privind dezvoltarea și ameliorarea serviciilor socio-educaționale care vin în sprijinul copiilor, al școlii și al familiei atunci când este nevoie. Este cert faptul, că având acces la serviciile socio-educaționale copilul, profesorul, părintele nu mai sunt singuri. Educația incluzivă își conturează un cadru teoretic și metodologic care legitimează și susține abordările incluzive, pornind de la ideea că toți copiii, indiferent de abilități, context cultural sau socio-economic, au dreptul la o educație echitabilă și de calitate [7, 8].

Promovarea educației incluzive și întregul sistem de acțiuni în cadrul acesteia presupune o abordare sistemică, complexă, multilaterală prin evaluare, informare, psihoprofilaxie, mediere, consiliere și psihocorecție, pentru a favoriza incluziunea socială a copiilor. Asistența psiho-educațională în sistemul de învățământ include un sistem de servicii educaționale orientate spre crearea și menținerea unui climat psihologic favorabil copiilor în procesul educațional pentru învățare eficientă și creștere personală.

Școală nu este doar o instituție de învățare și evaluare, este un context al vieții, un centru socio-educațional unde copiii socializează o bună perioadă de timp, cadrele didactice își realizează misiunea profesională, managerii își îndeplinesc funcția de leader, personalul nedidactic prestează servicii corespunzător calificărilor, părinții copiilor participă la viața școlii. Această realitate conduce în mod direct la necesitatea asigurării unei stări de bine în școală care debinde de varii factori și respectiv necesită proiectarea unor servicii pe potrivă. Deoarece școala în sine nu poate acoperi întreaga problemă de dezvoltare, adaptării și integrării copiilor, se conturează necesitatea serviciilor socio-educaționale cu caracter complementar. Complementaritatea lor este evidentă prin faptul că orice copil este abordat holistic, activitatea de evaluare și de intervenție fiind realizată de echipe pluridisciplinare și în care sunt implicați copilul, cadrul/cadrele didactice de la clasă, specialistul/echipa de specialiști, asistentul social, familia și reprezentanți ai comunității. Sarcinile ce stau la baza serviciilor socio-educaționale care realizează reabilitarea și recuperarea copiilor cu dizabilități sunt:

- adaptarea cuplului marital la rolul de părinte al copilului cu dizabilități;
- formarea competențelor parentale și consolidarea mediului favorabil dezvoltării copilului;
- formarea autonomiei personale a copilului cu dizabilități;
- formarea stimei față de sine;
- adaptarea copilului la mediul școlar și determinarea stilului individual de învățare;
- prevenirea izolării copiilor în grupul de colegi și formarea competențelor sociale;
- asigurarea cu resurse necesare individuale de recuperare;
- dezvoltarea competențelor educaționale ale cadrelor didactice și a părinților [1, 3, 5].

Astăzi se constată un interes sporit din partea comunității față de asistența socio-educațională a copiilor cu dizabilități din sistemul de învățământ. Umanizarea și individualizarea procesului instructiv - educativ necesită evidența obligatorie a particularităților psiho - fiziologice ale fiecărui copil, crearea condițiilor optime pentru dezvoltarea și formarea personalității, individualității, acordarea asistenței socio-psihologice tuturor copiilor, inclusiv și celor cu dizabilități. În cadrul prestării serviciilor socio-educaționale copiilor cu dizabilități, instituțiile incluzive trebuie să abordeze global problema copilului, multidisciplinar, științific, să elaboreze programe individuale de instruire în diferite situații, să asigure o asistență psiho-educațională continuă, permanent să protejeze interesele și drepturile copilului.

În Republica Moldova, serviciile sociale specializate pentru copii cu dizabilități sunt dezvoltate în mare parte de către autoritățile publice locale în colaborare cu organizațiile neguvernamentale, organizațiile de caritate din sprijinul financiar al organizațiilor donatoare. Avantajele acestor servicii includ potențialul lor de inovare, calificarea resurselor umane și atitudinea pozitivă, fără discriminare față de copii cu dizabilități. Organizațiile societății civile promovează adesea programe bazate pe comunitate sau pe beneficiar și încurajează participarea copiilor cu dizabilități la viața comunității.

Serviciile de asistență și suport pentru copii cu dizabilități sunt dispersate deoarece sunt oferite de prestatori diferiți, finanțate în moduri diferite și prestate în locații diferite. În cazul prestării serviciilor medicale, de recuperare, sociale și educaționale pentru copii cu dizabilități, diferența majoră este între îngrijirea neoficială oferită de familie și persoane de suport și serviciile oficiale, furnizate de stat și organizațiile societății civile. O problemă majoră pentru Republica Moldova, la moment o constituie lipsa unui pachet minim de servicii pentru copii cu dizabilități finanțate din partea statului, standarde de cost pentru acest pachet minim de servicii și costul adițional al serviciilor plătite de familiile copiilor cu dizabilități prin finanțare caritabilă sau voluntară, prin plăți din buzunar către furnizorii de servicii sau printr-o combinație a acestor metode.

Pentru a avea cu adevărat o școală incluzivă cu servicii diversificate care contribuie la starea de bine a copilului sunt necesare condiții materiale dar nu numai accentul trebuie să cada pe coeziunea serviciilor socio-educative, care să permită un învățământ cât mai diversificat și adaptat diferitelor cerințe speciale: profesori de sprijin, mobilier, posibilități de modelare a programului zilnic, tehnici speciale de predare, adaptare curriculară individualizată, etc. La moment constatam că există mai multe dimensiuni și provocări contemporane ale practicilor pozitive în educația incluzivă: centrarea pe copil, pe unicitatea acestuia; dezvoltarea unei școli flexibile, echitabile și prietenoase; deschise pentru adaptare, învățare și schimbare; orientate spre a răspunde prompt la situații educaționale diverse [4, 6].

Eforturile întreprinse în mbunătățirea condițiilor de prestare a serviciilor sociale și educaționale disponibile copiilor cu CES în vederea sporirii accesului și participării în activități educative în mediu școlar incluziv, identificarea și analiza indicatorilor de calitate a acestora, neapărat, au avut un efect pozitiv. Totodată, analiza bunelor practici a demonstrat limitele acestei abordări și necesitatea căutării unor rezerve suplimentare, accesibile și necostisitoare. O soluție posibilă în asigurarea stării de bine a elevilor cu CES presupune diversificarea și coeziunea serviciilor educaționale și sociale, fapt ce cere conjugarea și coeziunea prestației pentru atingerea unor obiective esențiale comune în asigurarea unei educații incluzive. Aceste obiective se referă la :

- completarea ad-hoc a comisiei multidisciplinare intrașcolare în corespundere cu cazul evaluat cu asistentul social care să colaboreze pentru a oferi suport comprehensiv elevilor cu CES;
- activități de prevenție sau intervenție promptă în cazuri de afectare a stării de bine a unor elevi cu CES sau fără acestea educați în medii incluzive de învățare;
- evaluarea periodică a progresului elevilor cu CES și ajustarea intervențiilor educaționale și sociale în funcție de nevoile lor în schimbare.
- implicarea activă a părinților și a familiei în procesul educațional, încurajând colaborarea între școală și familie pentru a asigura succesul educațional al elevilor, pregătindu-le pentru tranziția de la treapta de învățare la alta și ulterior către viața adultă;
- promovarea unui mediu școlar incluziv și respectuos, care să combată discriminarea, stigmatizarea și bullying-ul asociat cu CES;
- activitatea de colaborare nemijlocită, schimb de experiență și formare continuă, astfel încât cadre didactice să fie echipate pentru a sprijini elevii cu CES și părinții acestora în mod mai eficient.

Realizând aceste obiective putem crea un sistem educațional și social care să susțină pe deplin persoanele cu cerințe educaționale speciale, asigurându-le accesul la o educație de calitate și șanse egale în viață [6, 9].

În concluzie, aducem unele argumente pentru diversificarea serviciilor educaționale și sociale în școala incluzivă, care reprezintă o necesitate pentru asigurarea unui mediu de învățare echitabil, în care fiecare elev să beneficieze de sprijinul necesar dezvoltării sale. Într-o societate modernă, care promovează egalitatea de șanse, școala incluzivă trebuie să răspundă diversității de nevoi, aptitudini și contexte sociale ale elevilor. Astfel, integrarea unor servicii educaționale și sociale variate devine un instrument esențial pentru a garanta că toți elevii, indiferent de provocările cu care se confruntă, pot accesa o educație de calitate.

Un aspect central al diversificării serviciilor este crearea unui mediu educațional adaptat și incluziv, care să sprijine elevii cu nevoi speciale, cei proveniți din medii defavorizate sau cei care întâmpină dificultăți în procesul de învățare. Prin implementarea unor programe de consiliere psihologică, intervenții terapeutice, activități extracurriculare și sprijin pedagogic personalizat, școala incluzivă devine un spațiu care promovează dezvoltarea completă a fiecărui elev. Aceste măsuri ajută la formarea competențelor socio-emoționale, oferindu-le elevilor oportunitatea de a-și depăși barierele și de a deveni membri activi ai comunității.

Diversificarea serviciilor educaționale și sociale contribuie, de asemenea, la prevenirea marginalizării și a excluziunii sociale. Elevii cu dizabilități sau cei proveniți din familii vulnerabile pot beneficia de suport constant, ceea ce le crește șansele de integrare și de participare activă la viața școlară. În acest context, este importantă crearea unor parteneriate solide între profesori, consilieri, asistenți sociali și părinți, pentru a asigura o abordare interdisciplinară și coordonată a nevoilor elevilor.

Mai mult, diversificarea serviciilor educaționale și sociale este direct corelată cu îmbunătățirea rezultatelor școlare. Elevii care beneficiază de sprijin personalizat își dezvoltă stima de sine, motivația pentru învățare și încrederea în propriile capacități, ceea ce duce la o performanță academică mai bună. Totodată, aceștia sunt mai bine pregătiți pentru a face față provocărilor sociale și profesionale, fiind încurajați să-și atingă potențialul maxim.

Un alt beneficiu important al diversificării serviciilor constă în prevenirea abandonului școlar. Prin adaptarea procesului educațional la nevoile fiecărui elev și prin oferirea unui sprijin constant, școala devine mai atractivă și mai accesibilă pentru toți elevii, inclusiv pentru cei care se confruntă cu dificultăți sociale sau educaționale. Astfel, școala incluzivă devine un punct de sprijin esențial în viața elevilor, reducând riscul de excluziune și promovând incluziunea activă.

Subliniem faptul, că diversificarea serviciilor educaționale și sociale reprezintă fundamentul unei școli incluzive eficiente. Aceasta contribuie la crearea unui mediu sigur și motivant, în care fiecare elev are șansa de a-și atinge potențialul. Prin promovarea egalității de șanse, sprijinirea incluziunii sociale și dezvoltarea unor competențe adaptative, diversificarea serviciilor răspunde provocărilor actuale ale educației, consolidând rolul școlii în formarea unor generații pregătite să contribuie activ la societatea modernă. Diversificarea nu este doar o strategie educațională, ci și o expresie a angajamentului pentru o societate echitabilă și incluzivă, în care educația devine un drept garantat pentru toți, fără discriminare.

Bibliografie:

1. Ordin MEC al RM nr. 247 din 01.04.2022 Cu privire la formarea cadrelor didactice în implementarea Instrucțiunii cu privire la mecanismul de cooperare intersectorială pentru prevenirea primară a riscurilor privind bunăstarea copilului. Accesat 11.12.2024. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordinul_nr_1352_din_27_10_2023_compressed.pdf
2. Ordin MEC nr. 1352 din 27.10.2023 Cu privire la aprobarea Reperelor metodologice. Accesat 23.12.2023. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://mecc.gov.md/sites/default/files/ordinul_nr_1352_din_27_10_2023_compressed.pdf
3. Gruparea și pachetul de servicii pentru copii cu necesități educaționale speciale (CES). Centrul de Resurse pentru Drepturile Omului (CReDO) Pp.12 Accesat 26.01.2025. Disponibil: [chrome-](#)



[extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.credo.md/site-doc/CES_final_Ro\(2\).pdf](https://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.credo.md/site-doc/CES_final_Ro(2).pdf)

4. PALADI Oxana, POTÂNG Angela, TURCHINĂ Tatiana, TARNOVSCHI Ana, TOMA Natalia. Starea de bine în școală. Ghid metodologic. Chișinău, 2024. 120 pag. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.unicef.org/moldova/media/14801/file/Starea%20de%20bine%20C3%AEEn%20C8%99coal%C4%83:%20Ghid%20Metodologic.pdf](https://www.unicef.org/moldova/media/14801/file/Starea%20de%20bine%20C3%AEEn%20C8%99coal%C4%83:%20Ghid%20Metodologic.pdf)

5. Studiu comparativ privind politicile educaționale incluzive destinate copiilor cu cerințe educaționale speciale. Communication for Community. București, 2018. [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.c4c.ro/wp-content/uploads/2020/09/Studiu-comparativ-privind-politicile-educationale-incluzive-destinate-copiilor-CES-A3.2.pdf](https://www.c4c.ro/wp-content/uploads/2020/09/Studiu-comparativ-privind-politicile-educationale-incluzive-destinate-copiilor-CES-A3.2.pdf)

6. TÎRCĂ, A. Hai cu starea de bine în școală. Editura: Corint Educational, 2022,. 96pag.ISBN: 9786060881193. Disponibil: <https://ru.scribd.com/document/596254028/hai-cu-starea-de-bine-la-scoala-fragment>

7. Vrăsmaș, E., Vrăsmaș, T., Studiu privind educația incluzivă pentru copiii cu CES în învățământul primar, In: *Promovarea educației incluzive în învățământul primar. Ghid pentru cadre didactice, manageri școlari și părinți*, MEN, RENINCO, UNICEF, București, Editura Vanemonde, 2013, pag. 64-76.

8. Vrăsmaș, T., *Cerințele speciale și dizabilitatea în educație. O perspectivă internațională*, București, Ed. Didactică și Pedagogică, 2015.

9. Watkins, A. (ed.), *Formarea cadrelor didactice pentru incluziune. Profilul profesorului incluziv*, Agenția Europeană pentru Dezvoltare în Domeniul Educației Cerințelor Speciale, Brussels, 2012.

CZU 082:37

ANALIZA DIFICULTĂȚILOR DE ACCES ȘI PARTICIPARE LA EDUCAȚIE INCLUZIVĂ A COPIILOR CU CES

Lapoșina Emilia

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău
Republica Moldova
e-mail: laposina.emilia@upsc.md
orcid id: 0000-0002-6533-1471

Frunze Olese

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă” din Chișinău,
Republica Moldova
e-mail: guzunolesea@yahoo.com
orcid id: 0000-0002-0870-485X

Abstract. The analysis of the difficulties of access and participation in the inclusive education of children with special educational needs (SEN) revealed both significant progress and persistent challenges. In general, most parents believe that these children benefit from a level of integration with reserves to be better in school and extracurricular activities. However, there are also a number of difficulties that influence full access to education and active participation in school.

Keywords: students with special educational needs, educational services, access, participation, support, barriers.

Codul Educației al Republicii Moldova, prin art.32, stipulează că 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, 2, 9].

Copiii din familii cu venituri reduse, copiii care locuiesc în zonele rurale cu infrastructură deficitară, copiii reprezentând minorități etnice și lingvistice, copiii cu dizabilități, copiii migranți și refugiați, copiii aflați în conflict cu legea, copiii și tinerii care nu frecventează instituțiile educaționale, copiii cu condiții dificile de trai, care se confruntau deja cu bariere semnificative în participarea la educație au fost abordați în mod deosebit, în special în ce privește accesul și participarea la educație incluzivă [3]. Acțiunile prioritare în acest sens cuprind: asigurarea dreptului la educație, prin promovarea programelor de intervenție timpurie, informarea părinților referitor la drepturile copiilor lor, promovarea unei culturi incluzive, în cadrul căreia copiii cu cerințe educaționale speciale (CES) învață împreună cu semenii lor și dobândesc abilități și competențe sociale, asigurarea respectării drepturilor copiilor în procesul de luare a deciziilor, eliminarea barierelor, inclusiv a barierelor în comunicare, a barierelor atitudinale și a celor fizice, cu care se confruntă copiii cu mobilitate redusă etc., respectarea dreptului la educație, prin crearea unui mediu centrat pe copil, stimulativ, sigur și sănătos, diferențierea și individualizarea învățării, aplicarea metodologiilor de învățare și predare active, participatorii, centrate pe copil, utilizarea creativă a tehnologiilor de asistență, formarea cadrelor didactice cu competențe necesare pentru a preda în medii diferite de învățare, organizarea diferențiată și individualizată a învățării, precum și valorificarea potențialului și punctelor forte ale fiecărui copil, evaluarea progresului fiecărui elev (în raport cu propriile rezultate anterioare), implicarea copiilor în diverse proiecte sau acțiuni de voluntariat, organizate la nivel de clasă și/sau de instituție; respectarea dreptului la educație al copiilor cu dizabilități, prin promovarea respectului pentru identitatea copiilor, respectarea drepturilor la participare ale copiilor (susținerea și implicarea activă a copiilor în procesul de luare a deciziilor cu privire la problemele care le afectează viața, precum și dreptul de a influența deciziile referitor la viața școlară), prin promovarea respectului pentru integritate (educația trebuie să se desfășoare într-un mediu în care se respectă demnitatea inerentă a copilului, astfel încât să-l ajute să-și exprime în mod liber opiniile) [1, 2, 5].

Actualmente în RM în instituțiile de învățământ incluziv sunt cuprinși 94,8% din numărul copii cu CES și celor cu dizabilități. În anul de studii 2023-2024 numărul de copii în școlile speciale s-a redus de peste 3,5 ori (500 de elevi cu dizabilități, ceea ce constituie 5,2% din 10500 de elevi cu CES [7]. Rezultatele obținute reflectă un progres semnificativ în implementarea politicilor de incluziune în școli. Totodată, concomitent cu extinderea semnificativă a serviciilor de educație incluzivă nu observăm în mod automat sporirea calitatea acestora, din contra, constatăm că de fapt mai există și impedimente de acces și participare la educația incluzivă. Acest fapt ne-a determinat să realizăm o cercetare multiaspectuală, care a vizat mai multe dimensiuni generale de cercetare: accesul la educație, participarea la activități școlare, suport familial, dificultăți în integrare a copiilor în clasă, însă în prezentul articol vom reflecta rezultatele obținute în urma chestionării părinților ce educă copii cu CES care frecventează școală incluzivă. În continuare prezentăm rezultatele obținute [6].

Tabelul nr.1. Rezultatele obținute de la părinții copiilor cu CES la subiectele Modulul A *Accesul la Educație*

Modulul A <i>Accesul la Educație</i>	Răspunsuri obținute					
	Da	%	Parțial	%	Nu	%
Este copilul integrat într-o clasă de educație incluzivă?	18	90	2	10	0	0
Cum considerați este suficientă accesibilitatea materialelor educaționale pentru copilul dumneavoastră?	1	5	9	45	10	50
Există modificări sau adaptări ale curriculei pentru copilul dumneavoastră?	17	85	3	15		0
În ce măsură copilul dumneavoastră beneficiază de suport individualizat (ex: cadrul didactic de sprijin, alți specialiști)?	4	20	15	75	1	5
Sunt facilități fizice (rampe, lifturi, accesibilitate săli de clasă etc.) adecvate pentru copilul dumneavoastră?	4	20	12	60	4	20
Sunt aplicate materialele educaționale în formate accesibile (ex: tipărituri mari, audio, digitale)?	4	20	11	55	5	25

Rezultatele obținute din prelucrarea răspunsurilor părinților la modulul A confirmă faptul, că copii sunt integrați într-o clasă de educație incluzivă și frecventează instituție de învățământ sau sunt instruiți la domiciliu. Pentru ei sunt aprobate modificări sau adaptări curriculare. Majoritatea părinților (85%) au confirmat că există modificări sau adaptări ale curriculei pentru copiii lor, ceea ce indică un progres în personalizarea procesului educațional pentru nevoile copiilor cu CES. Totuși, 15% dintre părinți au raportat că adaptările sunt doar parțiale, sugerând că măsurile implementate nu acoperă pe deplin nevoile specifice ale acestor copii. Rezultatele prelucrării răspunsurilor părinților arată că 20% dintre aceștea consideră că accesibilitatea materialelor educaționale este suficientă, ceea ce indică un efort pozitiv al școlilor în a oferi resurse educaționale adaptate. Cu toate acestea, 55% dintre părinți consideră că accesibilitatea este doar parțial suficientă, ceea ce semnalează existența unor lacune, cum ar fi lipsa materialelor special adaptate (ex.: tipărituri mari, resurse audio sau digitale). De asemenea, 25% dintre părinți consideră că accesibilitatea este insuficientă, ceea ce poate reprezenta o barieră majoră pentru progresul educațional al copiilor cu CES. Această opinie nu se referă la aplicarea materialelor didactice complementare în instruire, ci la organizarea și realizarea procesului de studii, fapt ce în mare parte contravine opiniilor cadrelor didactice implicați în activitate de învățarea a copiilor cu CES.

Datele obținute în cercetare au demonstrat, că unele unele indicatori ai incluziunii educaționale ca prezența în clasă și modificări curriculare sunt evidente și apreciate de părinți, altele cum ar fi accesibilitatea materialelor, suport individualizat etc. nu sunt evaluate pozitiv. (Diagrama 1). De ex., la subiectul *În ce măsură copilul dumneavoastră beneficiază de suport individualizat (ex: cadrul didactic de sprijin, alți specialiști)?*, numai 20% dintre părinți consideră că copilul lor beneficiază suficient de suport individualizat, ceea ce reflectă o implicare semnificativă din partea școlilor și a specialiștilor pentru a răspunde nevoilor copiilor cu CES.

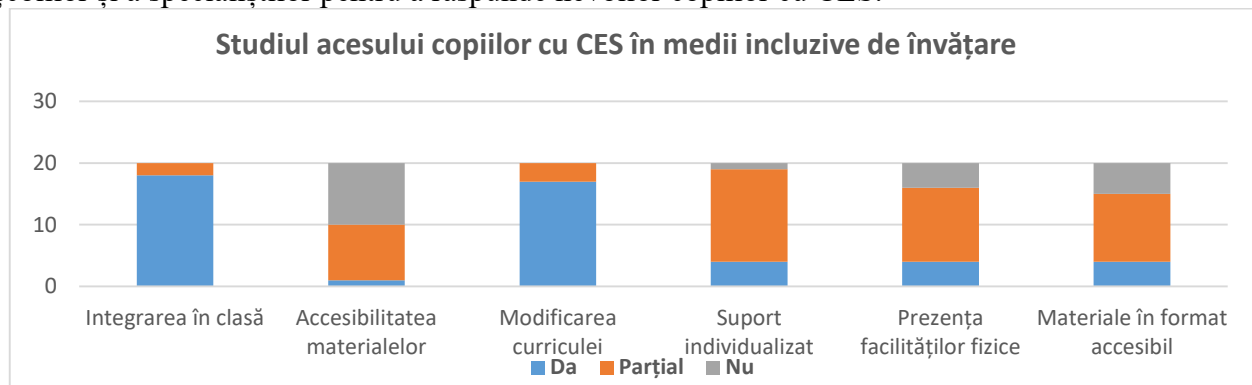


Diagrama nr.1. Rezultatele studiului accesului copiilor cu CES în medii incluzive de învățare.

Totodată, 75% dintre părinți afirmă că suportul este doar parțial adecvat, ceea ce poate indica o insuficiență în numărul cadrelor didactice de sprijin, o lipsă de specialiști (logopezi, psihologi, kinezioterapeuți) sau o alocare limitată a resurselor. Un procent de 5% dintre părinți raportează că nu există deloc suport individualizat pentru copilul lor, ceea ce este alarmant și subliniază necesitatea de a analiza cauzele acestui deficit. Lipsa de suport individualizat poate afecta semnificativ dezvoltarea și integrarea copiilor cu CES în sistemul educațional. Aceste rezultate sugerează că, deși s-au făcut progrese în asigurarea suportului individualizat, este nevoie de îmbunătățiri, în special prin suplimentarea serviciilor personalului didactic calificat cu servicii sociale pentru a conjuga eforturile și crearea unor programe bine structurate pentru toate categoriile de nevoi educaționale speciale.

Majoritatea părinților (80%) consideră că facilitățile fizice din școli (rampe, lifturi, accesibilitate săli de clasă etc.) sunt adecvate suficient sau parțial pentru copiii lor, ceea ce indică un progres semnificativ în adaptarea infrastructurii pentru nevoile copiilor cu CES. Cu toate acestea, un procent semnificativ de 20% dintre părinți afirmă că aceste facilități nu sunt adecvate, ceea ce poate însemna că unele școli au făcut eforturi inițiale, dar infrastructura nu este complet accesibilă sau bine întreținută (ex.: rampe incomplete, lipsa lifturilor funcționale, uși greu de deschis, lipsa echipamentului sau indicațiilor și accesibilitate copiilor cu dizabilități senzoriale, etc.), ceea ce subliniază lipsa unor standarde clare și aplicate uniform privind accesibilitatea. Aceasta poate avea un impact negativ asupra participării copiilor cu CES la activitățile școlare și poate contribui la izolarea lor. Totuși, 20% dintre părinți afirmă că copilul lor se simte doar parțial inclus în aceste activități. Acest procent sugerează că, deși sunt eforturi pentru integrarea copiilor cu CES, există încă bariere care pot influența participarea completă a acestora (ex.: neadaptarea activităților la nevoile lor, discriminare sau lipsa sprijinului adecvat din partea colegilor).

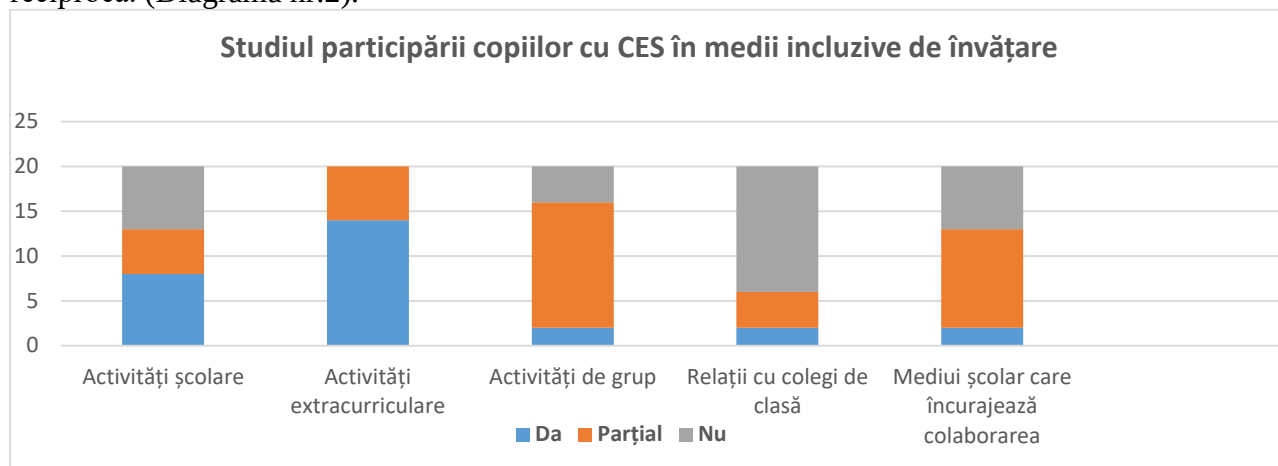
Un procent mic de 5% dintre părinți declară că copilul lor nu se simte inclus deloc, ceea ce este îngrijorător și sugerează posibile dificultăți serioase în integrarea copiilor cu CES în viața socială a școlii. Aceasta poate fi cauzată de atitudini excluzive ale colegilor sau de lipsa unor strategii didactice și sociale incluzive. Aceste rezultate subliniază necesitatea unor strategii și intervenții suplimentare pentru a promova integrarea socială și emoțională a copiilor cu CES în grupuri de lucru și alte activități comune.

Rezultatele obținute din prelucrarea răspunsurilor părinților la modulul B confirmă faptul, că în cadrul incluziunii școlare accesul copiilor cu CES la medii incluzive de învățare este numai primul pas, care va fi urmat cu acțiuni de asigurare a acceptării și implicării copiilor cu CES în activități școlare. Numai 40% din părinți consideră că copilul poate participa la toate activitățile școlare, totodată atrag atenție la faptul, că în cadrul școlii sunt activități extracurriculare (de exemplu, sport, arte) la care copilul dumneavoastră poate participa (70%) sau se poate implica (30%). Majoritatea elevilor cu dizabilități se simt parțial incluși în activitățile de grup (grupuri de lucru, proiecte, activități comune), 20%, în opinia părinților, nu participă deloc în activitățile de grup a clasei de elevi.

Tabelul nr.2 Rezultatele obținute de la părinții copiilor cu CES la subiectele Modulul B
Participarea la Activitățile Școlare

Modulul B <i>Participarea la Activitățile Școlare</i>	Răspunsuri obținute					
	Da	%	Parțial	%	Nu	%
Copilul dumneavoastră poate participa la toate activitățile școlare?	8	40	5	25	7	35
Există activități extracurriculare (de exemplu, sport, arte) la care copilul dumneavoastră poate participa?	14	70	6	30	0	0
Copilul dumneavoastră se simte inclus în activitățile de grup (grupuri de lucru, proiecte, activități comune)?	2	10	14	70	4	20
Cum apreciați relațiile copilului dumneavoastră cu colegii de clasă? Bune?	2	10	4	20	14	70
Există un mediu școlar care încurajează colaborarea între copii cu CES și ceilalți copii?	2	10	11	55	7	35

Răspunsurile părinților copiilor cu dizabilități la întrebare: *Cum apreciați relațiile copilului dumneavoastră cu colegii de clasă?* au demonstrat numai 10% dintre părinți consideră că relațiile copilului lor cu colegii de clasă sunt bune, majoritatea respondenților nu sunt mulțumiți de relațiile elevilor din clasa incluzivă, iar 20% afirmă, că relațiile sunt dificile, că îmbunătățirea relațiilor între copii depinde de context situațional. Acest fapt sugerează necesitatea implicării cu mijloace mai eficiente pentru crearea unui mediu social pozitiv și o integrare destul de bună a copiilor cu CES în grupul de elevi, deoarece aceste relații favorabile pot contribui la dezvoltarea unei stime de sine pozitive și la încurajarea participării active în activitățile școlare. Aceste rezultate pot fi cauzate de mai multe probleme de relaționare, printre care și prezența unor conflicte, comportamente de zolare sau discriminare. Aceasta ar putea reflecta prejudecăți ale colegilor sau o lipsă de educație socială și sensibilizare privind diversitatea și incluziunea. Iată de ce este important ca școlile să implementeze programe de educație pentru incluziune, să încurajeze colaborarea între elevi și să sprijine atât copiii cu CES, cât și pe cei fără CES în dezvoltarea unor abilități de empatie și respect reciproc, ceea ce contribuie la o atmosferă incluzivă și la dezvoltarea unui climat de înțelegere reciprocă. (Diagrama nr.2).



Totuși, peste 90% dintre părinți afirmă că, deși există un mediu de colaborare, mai sunt bariere care împiedică o colaborare completă. Aceste bariere pot fi legate de atitudini negative ale unor colegi, lipsa de formare a personalului didactic în privința gestionării diversității sau resurse insuficiente pentru sprijinul adecvat al copiilor cu CES. Unii dintre părinți raportează că nu există un mediu favorabil colaborării, ceea ce poate fi legată de prejudecăți, lipsa de programe educaționale pentru sensibilizarea elevilor la diversitate sau insuficientă intervenție în sprijinul relațiilor interpersonale între elevi. Respondenții au indicat că pentru a crea un mediu și mai favorabil, școlile ar trebui să investească în educație incluzivă, formarea cadrelor didactice și în implementarea unor activități care să promoveze colaborarea și respectul între toți copiii.

Tabelul nr.3. Rezultatele obținute de la părinții copiilor cu CES la subiectele Modulul C
Suportul Familial și Comunitar

Modulul C <i>Suportul Familial și Comunitar</i>	Răspunsuri obținute					
	Da	%	Parțial	%	Nu	%
Considerați că există suficiente resurse din partea școlii pentru a sprijini copilul cu CES?	1	5	16	80	3	15
Cum apreciați nivelul de comunicare între școală și familia copilului în ceea ce privește evoluția educațională?	3	15	9	45	8	40
Există susținere și implicare din partea comunității sau organizațiilor externe în sprijinul educației copilului	6	30	14	70	0	

Este de menționat faptul, că o bună parte din familii elevilor cu dizabilități la etapa preșcolară au acordat mai multă atenție asupra dificultăților de dezvoltare a copilului său și mai puțin – celor personale și familiale. Aflându-se sub presiunea problemelor material, psihologice, sociale, familia, în special părinții, nu se poate încadra la maximă eficiență în activități

de educație și sprijin familial. O bună parte din familii vine la etapa de școlarizare cu probleme familiale nerezolvate, cu copilul fără competențe sociale, ne pregătit pentru școală. Rezultatele obținute confirmă, că în lipsa unui pachetului de servicii psiho-sociale obligatorii pentru părinții copiilor cu dizabilități la etapa preșcolară, care pot contribui la implicarea mai eficientă a părintelui în rolul de profesor al propriului copil, consolidăm resursele și coordonăm eforturile de colaborare între familia, școala și comunitatea. (Tabelul nr.3).

Comparând răspunsurile respondenților cu privire la barierele întâlnite în cadrul incluziunii școlare și propunerile de eficientizare a procesului, constatăm, că părinții așteaptă deminuirea dificultăților/barierelor cu care se confruntă, având totală încredere în competența serviciilor educaționale și sociale, profesioniștilor în domeniul educației și asistenței sociale. Au o resrezentări mai clare asupra nevoilor de socializare și educație școlare a copiilor cu care se confruntă frecvent și, totodată, nu sunt implicați în acivitățile școlare.

Tabelul 4. Identificarea barierelor și formularea de propuneri pentru incluziunea copiilor cu CES

Care sunt principalele dificultăți pe care copilul dumneavoastră le întâmpină în procesul educațional? (toate opțiunile aplicabile).			Ce îmbunătățiri considerați că ar trebui aduse pentru ca educația incluzivă să fie mai eficientă pentru copilul dumneavoastră?		
<i>Variante de răspuns</i>	Nr.	%	%	Nr	<i>Variante de răspuns</i>
Dificultăți în înțelegerea materialului	18	18	19,6	18	Creșterea numărului de cadre didactice de sprijin
Dificultăți de comunicare	17	17	16,3	15	Formarea continuă a cadrelor didactice
Dificultăți de mobilitate	15	15	17,4	16	Adaptarea materialelor educaționale
Dificultăți sociale (interacțiuni cu colegii)	19	19	18,5	17	Îmbunătățirea infrastructurii școlare
Probleme de concentrare	20	20	19,6	18	Crearea unui mediu mai incluziv în școală
Altele	11	11	8,6	8	Altele
<i>Total</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>100</i>	<i>92</i>	<i>Total</i>

În concluzii menționăm, că analiza dificultăților de acces și participare la educația incluzivă a copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES) a relevat atât progrese semnificative, cât și provocări persistente. În general, majoritatea părinților consideră că acești copii beneficiază de un nivel de integrare cu reserve de a fi mai bună în activitățile școlare și extracurriculare. Totuși, există și o serie de dificultăți care influențează accesul complet la educație și participarea activă în cadrul școlii.

Printre dificultățile identificate se numără accesibilitatea materialelor educaționale, care nu sunt întotdeauna adaptate nevoilor copiilor cu CES. De asemenea, există o serie de bariere fizice, cum ar fi lipsa unor facilități corespunzătoare pentru copiii cu mobilitate redusă. În unele cazuri, activitățile extracurriculare nu sunt complet incluzive, iar copiii cu CES se confruntă cu limitări în participarea lor. În ceea ce privește relațiile sociale, deși majoritatea copiilor au relații bune cu colegii, există totuși un procent mic care se confruntă cu dificultăți de integrare socială și de colaborare în activitățile de grup. În ceea ce privește sprijinul acordat, există o tendință generală de a oferi suport individualizat, dar acest lucru nu este întotdeauna suficient sau consistent, iar anumite nevoi ale copiilor cu CES nu sunt complet adresate. Aceste constatări sugerează că integrarea copiilor cu CES în educația generală trebuie să fie mai bine susținută prin strategii pedagogice mai eficiente și prin crearea unui mediu mai accesibil și prietenos.

În concluzie, este necesar ca educația incluzivă să fie susținută prin măsuri concrete, precum adaptarea materialelor educaționale, îmbunătățirea accesibilității fizice a instituțiilor școlare și dezvoltarea unor programe de formare continuă pentru cadrele didactice, care să le permită gestionarea diversității în clasă. De asemenea, trebuie implementate mai multe activități care să sprijine socializarea și colaborarea între copiii cu CES și ceilalți elevi, promovând o atmosferă de respect și înțelegere reciprocă.



Bibliografie:

1. Strategia europeană privind drepturile persoanelor cu dizabilități 2021-2030.
<https://www.eud.eu/ro/policy/european-disability-rights-strategy-2021-2030/>
2. Uniune a egalității: Strategia privind drepturile persoanelor cu dizabilități 2021-2030
<https://www.prostemcell.ro/international/strategia-europeana-2021-2030-pentru-persoanele-cu-dizabilitati.html>
3. BONTAȘ Manuela Parametrii managementului educațional al incluziunii copiilor cu ces în învățământul general. Inn.ids.md. Pp. 379-387. Accesat 13.01.2025. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/379-387.pdf
4. CREȚULESCU Livia, STOICESCU Delia Elena, VOINEAG Anca Mihaela, BÎRZĂ Gheorghe. Elemente de educație incluzivă pentru managerii școlari. Ghid. 2019. Accesat 12.02.2025. Disponibil: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.isjsb.ro/d2020/Elemente%20de%20educatie%20incluziva%20pentru%20managerii%20%C8%99colari_Ghid.pdf
5. HORGĂ Irina. Educație pentru toți și pentru fiecare : accesul și participarea la educație a copiilor cu dizabilități și/sau CES din școlile participante la Campania UNICEF Hai la școală! / Irina Horgă, Otilia Apostu, Magdalena Balica ; coord. din partea UNICEF România: Luminița Costache ; coord.: Ciprian Fartușnic, Traian Vrăsmaș. - Buzău : Alpha MDN, 2016 146 pag.ISBN 978-973-139-336-0
6. Gruparea și pachetul de servicii pentru copii cu necesități educaționale speciale (CES). Centrul de Resurse pentru Drepturile Omului (CReDO) Pp.12 Accesat 26.01.2025. Disponibil: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.credo.md/site-doc/CES_final_Ro\(2\).pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.credo.md/site-doc/CES_final_Ro(2).pdf)
7. https://statistica.gov.md/ro/situatia-copiilor-in-republica-moldova-in-anul-2023-9578_61275.html
8. <https://noi.md/md/societate/integrarea-copiilor-cu-ces-in-scoli-avanseaza?prev=1%D0%A3>
<https://mecc.gov.md/ro/content/invatam-impreduna-campanie-nationala-de-sensibilizare-si-promovare-educatiei-incluzive>

CZU 373.2.018

VALORIFICAREA PARTENERIATELOR EDUCAȚIONALE ÎN EFICIENTIZAREA EDUCAȚIEI PENTRU SOCIETATE A PREȘCOLARILOR

Mîslîțchi Valentina

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: mislitchi.valentina@upsc.md
orcid id: 0000-0001-7868-4439

Crețu Irina

master în Științe ale Educației, educatoare, grad didactic I,
Grădinița de copii nr. 223, Tohatin, mun. Chișinău,
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: irinacretu9@gmail.com
orcid id: 0009-0002-3701-701X

Abstract. The article deals with the topic focused on optimizing the education for society of preschool children by capitalizing on educational partnerships, carried out both at national and international levels. The diverse, coherent, consistent activities performed by educational partners in formal, informal, non-formal contexts, constructive communication, the synergy of interventions of

all actors involved in the partnership project focused on the children's education for society favors the sustainable cooperation of partners in the formation of the psychosocial competence of preschoolers.

Keywords: education for society, preschoolers, educational partnership, forms of cooperation.

Susținerea incluziunii sociale a subiecților, respectarea și aplicarea normelor de comportament dezirabile în diverse contexte sociale; formarea și dezvoltarea atitudinilor pozitive față de propria persoană și față de ceilalți; sprijinirea alfabetizării și progresului moral-civic al personalității, respectarea diversității culturale, promovând valorile culturii naționale, aplicarea regulilor de comportament în familie/comunitate, demonstrând responsabilitate față de sine și cei din jur, stimularea cooperării cu convârșnicii și maturii etc. reprezintă doar unele dintre aspecte definitorii ale educației pentru societate la vârsta preșcolară.

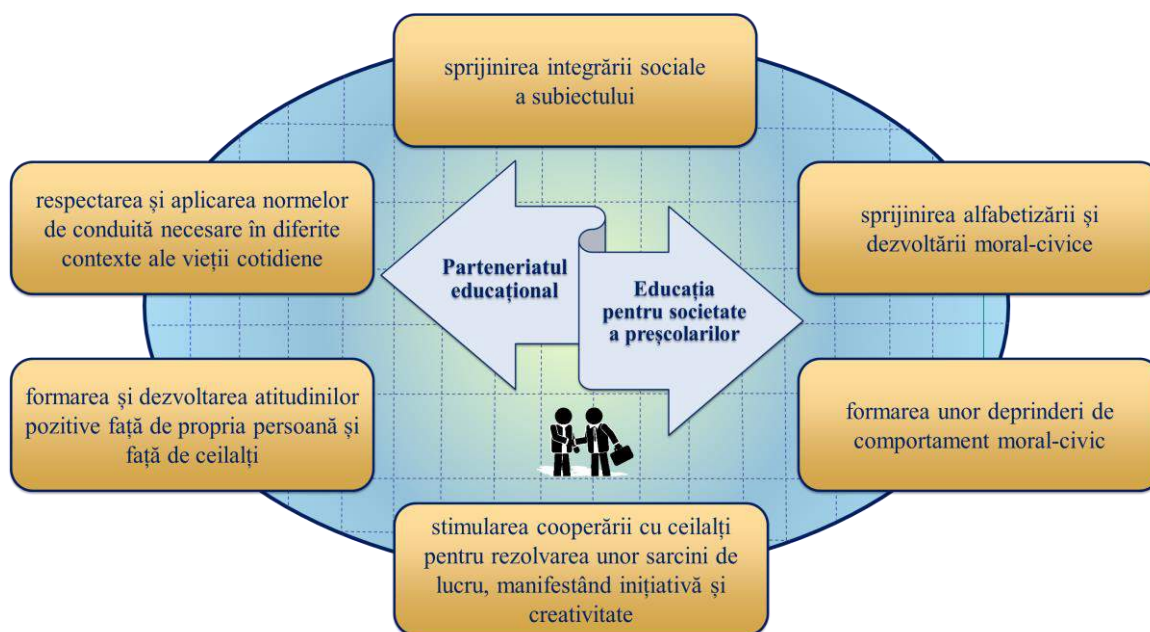


Figura 1. Finalități ale educației pentru societate [1, p. 58]

Cadrul de Referință al Educației Timpurii din Republica Moldova precizează că educația timpurie se axează pe abordările psihocentrică și sociocentrică. În cadrul abordării psihocentrice, educația timpurie are în centrul atenției copilul cu particularitățile și nevoile sale, ritmul acestuia de învățare și dezvoltare. În cadrul abordării sociocentrice, se reliefează asimilarea sistemului de valori promovate de societate/părinte/ educator etc. [2, p. 25].

Realizarea activităților de dezvoltare personală și educație pentru societate în învățământul preșcolar sunt orientate spre: conștientizarea identității personale și de gen; asimilarea normelor de conduită; formarea unei atitudini pozitive față de propria persoană și de ceilalți; manifestarea unor deprinderi de comportament moral-civic în baza contextelor firești de viață și ale grupurilor de apartenență din care fac parte copiii la această vârstă; educarea dragostei față de plaiul natal, limba și literatura maternă, popor; formarea capacității de a conștientiza apartenența la familie, neam, comunitate, țară [2, p. 56].

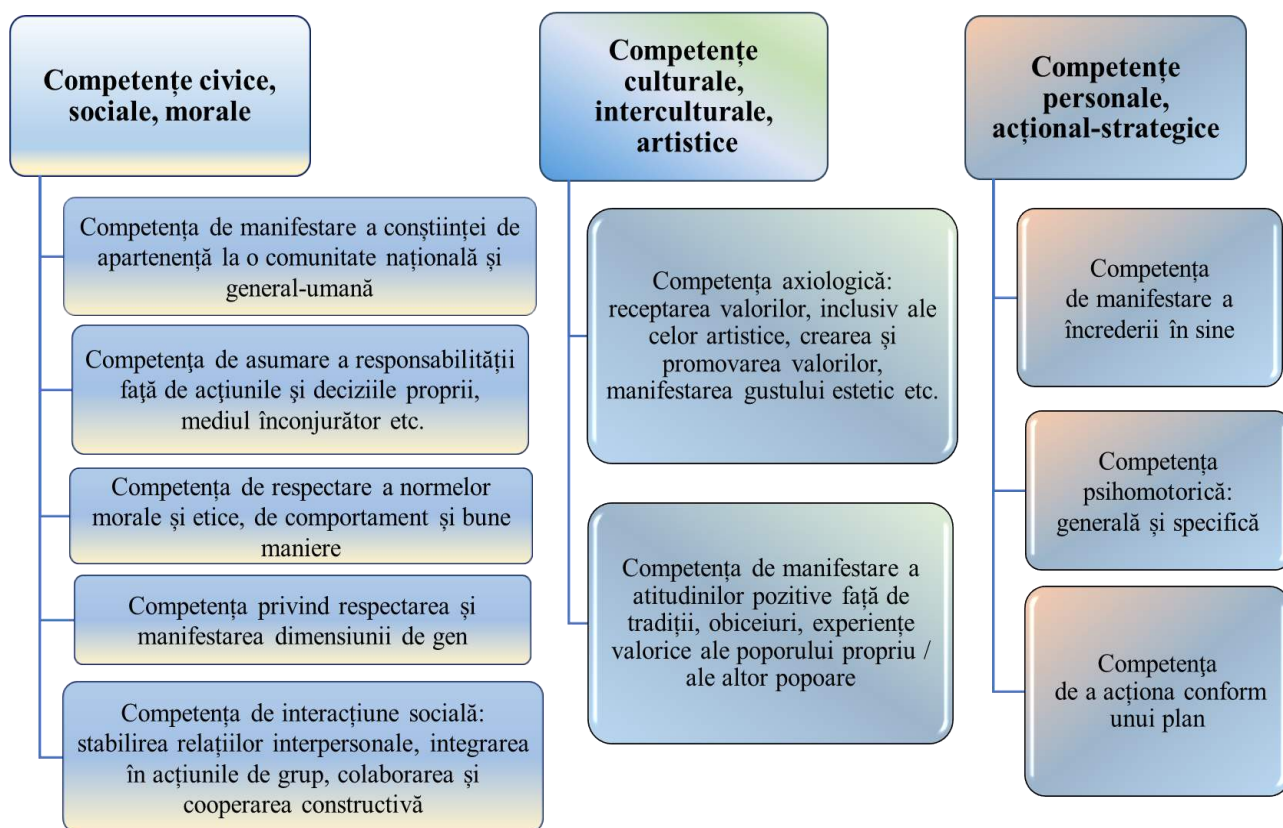


Figura 2. Competențe relevante educației pentru societate ce necesită fi formate preșcolarilor (conform Cadrului de Referință al Educației Timpurii din Republica Moldova) [2]

Considerăm că progresul competențelor deținute de copii în contextul educației pentru societate este asigurat de eficiența parteneriatelor educaționale instituție de învățământ-familie-comunitate, realizate la nivel național și internațional.

Codul Educației al Republicii Moldova, stipulează în **Titlul I. Dispoziții Generale, Capitolul II. Misiunea, idealul și principiile fundamentale ale educației, Articolul 8**. Parteneriatul în sistemul de educație: (1) În sistemul educațional este încurajat dialogul social și parteneriatul instituțiilor de învățământ cu instituțiile din sfera de cercetare, cu sindicatele, cu mediul de afaceri, cu societatea civilă și cu mass-media, realizate în condițiile legislației în vigoare [3].

Potrivit *Cadrului de Referință al Educației Timpurii din Republica Moldova*, *parteneriatul socio-educational* este forma de comunicare, cooperare și colaborare în sprijinul copilului la nivelul procesului educațional; constituie un angajament conștient al părinților și al personalului instituției de educație timpurie de a colabora în vederea susținerii creșterii, educării și dezvoltării copiilor; pledează pentru o modalitate mai eficientă de obținere a rezultatelor bune, a unei schimbări benefice; presupune încredere reciprocă, respect și egalitate la nivel de familie-instituție-comunitate [2, p. 34].

Strategia de dezvoltare „Educația 2030”, la Secțiunea a 4-a. Societatea, comunitatea și familia pentru educație de calitate, precizează Obiectivul general 4. Consolidarea coeziunii socio-educationale pentru educație de calitate prin conjugarea eforturilor tuturor actanților procesului educațional. În acest sens, direcțiile prioritare de acțiune vizează:

1) Dezvoltarea mecanismelor de implicare a societății, comunității și a familiei în rezolvarea unor probleme ce țin de educație, asigurând un nivel înalt de activism civic, integritate și percepție pozitivă a educației.

2) Responsabilizarea societății, comunității, familiei pentru educație de calitate și promovarea unor politici prietenoase familiei.

3) Extinderea participării comunității la susținerea educației și la realizarea serviciilor sociale, inclusiv pentru grupurile dezavantajate.

4) Consolidarea parteneriatelor dintre familie, autorități locale și instituțiile educaționale prin dezvoltarea programelor de educație pentru familie și educație parentală.

5) Promovarea parteneriatelor între instituțiile de învățământ și centrele de sănătate prietenoase tinerilor, centrele de tineret.

6) Implicarea părinților în procesul decizional în cadrul instituțiilor de învățământ general [6].

În vederea asigurării unei interacțiuni autentice și eficiente a agenților educaționali preocupați de educația pentru societate a copiilor de vârstă preșcolară este necesar să se asigure: confruntarea de idei, opinii și concepții divergente, de argumente; schimbul de experiențe și bune practici între partenerii educaționali; deschidere către strategii pedagogice inovative; implicare activă și continuă a părinților în procesul educațional și în luarea deciziilor legate de dezvoltarea conduitelor prosoziale ale copiilor; evaluare constantă și ajustare a intervențiilor educaționale, bazate pe feedback-ul oferit de ambele părți, pentru a răspunde nevoilor specifice copiilor, aspecte nominalizate de V. Mîslițchi în contextul *abordării parteneriatului educațional instituție de învățământ-familie din perspectiva teoriei interacționiste* [5, pp. 122-123].

În contextul valorificării parteneriatului educațional grădiniță-familie-comunitate axat pe educația pentru societate a preșcolarilor, în cadrul Grădiniței de copii nr. 223 din com. Tohatin, mun. Chișinău, am proiectat și implementat următoarele forme de cooperare:

▪ *Excursia la „Muzeul Olarului” din comuna Tohatin, mun. Chișinău:* activitatea a fost realizată în parteneriat cu domnul Ivan Prividniuc, meșter popular în ceramică și olărit, unicul meșter din Republica Moldova care practică tehnica de ardere a ceramicii cu lapte, îmbogățind astfel valoarea culturală a fiecărei piese create. Meșterul promovează și transmite arta olăritului și a ceramicii prin atelierele de creație la care participă cu multă dăruire; în ultimii ani a început să experimenteze cu ceramica prin a o decora cu cristale, aducând o notă modernă lucrărilor tradiționale.

Copiii au avut ocazia de a analiza varietatea obiectelor din lut confectionate de olar, de a observa diverse obiecte din ceramică aduse din diferite țări, cel mai vechi gavanos având peste 300 de ani; au descoperit odaia olarului în care a fost prezentată Roata Olarului la care meșterul modelează obiectele din lut. Preșcolarii au fost entuziasmați de cuptorul de ars obiectele din lut. Meșterul popular a demonstrat cum se glazurează cu lapte un ulcior, a prezentat varii obiecte din lut, ornamentate cu anumite simboluri ce atestă semnificație diversă: linia văluroasă reprezintă natura, valurile și punctele – norii și ploaia etc. Participanții la eveniment au dedus că olăritul reprezintă o îndeletnicire moștenită de la strămoși din adâncul timpurilor, care nu este doar un meșteșug, ci și o artă a sufletului, capabilă să inspire și să unească generații.

▪ *Excursia la Muzeul Național de Etnografie și Istorie Naturală din Chișinău* a oferit posibilitatea copiilor, părinților de a face cunoștință cu valorile neamului precum *Pomul vieții* – unul dintre cele mai bogate simboluri ce își trage rădăcinile de la geto-daci care îl foloseau pictându-l în mod special pe arme, coifuri și scuturi, și care avea un simbolism aparte – îi proteja de pericole și oferea certitudinea de legătură directă cu divinitatea supremă. Fiecare parte a Pomului Vieții are semnificații deosebite: rădăcinile înseamnă originea, începutul; tulpina este puterea sau locul în care ne reîntoarcem pentru a ne aduce aminte cine suntem; ramurile îndreptate spre lumina solară semnifică setea permanentă a Omului pentru cunoștințe, pentru a se exprima prin artă, știință, spiritualitate.

Au rămas memorabile pentru participanții la excursie expozițiile permanente ale Muzeului, în special „Casa Mare”, în care, conform tradițiilor neamului, se păstrează cele mai alese țesături, covoare extraordinare, piese de port popular, obiecte de rit, zestrea etc.; unde au loc cele mai importante evenimente și obiceiuri din viața oricărei familii.

Expoziția „Nunta” și „Jocul” ilustrează sărbătoarea tradițională „Joc” în care sunt expuse costume populare din toate zonele etnografice ale țării, în care se îmbină perfect elemente ale creației naturii și a omului. Obiceiul de scoatere a zestre din casa miresei completează diversitatea datinilor populare, fiind înscenat într-un peisaj din zona Codrilor.

Sala de expoziție „Formarea și dezvoltarea culturii în Spațiul Basarabean” vizează aspectele dezvoltării poporului și a culturii tradiționale; prin piese autentice se conturează specificul moștenirii

noastre etnice, sinteza agro-pastorală susținută de îndeletnicirile tradiționale, meșteșugurile și ocupațiile casnice: torsul lânii, prelucrarea cânepei, țesutul firelor etc. Copiii au fost impresionați de războiul de țesut covoarele, instrument tradițional utilizat pentru fabricarea țesăturilor din fibre textile, având o istorie îndelungată care datează din Antichitate.

Colecțiile Muzeului au contribuit la formarea reprezentărilor copiilor despre istoria neamului, favorizând manifestarea și susținerea curiozității preșcolarilor: colecția de covoare moldovenești, ce cuprinde varii tipuri, de la cele mari atârinate pe perete, până la cele ce erau destinate pentru acoperirea laviței, a patului; colecția numismatică ce oglindește circulația monetară pe teritoriul actualei Moldove din Antichitate până în prezent: colecția de port popular, constituită din cămăși, braie, catrințe, bundițe, ițari, sumane, basmale, șorțuri, fuste, încălțăminte confecționată de meșteri autohtoni, bijuterii și accesorii; colecția textilelor de interior grupate în: țesături de câneapă, de lână, bumbac, in, de borangic. Clasificate după tehnicile țesutului și ale decorului, piesele diverse precum ștergare, fețe de masă, cearșafuri, broderii sunt înfrumusețate cu dantelă (horboțică), franjuri, canafuri etc.

▪ *Masterclass-ul „Prelucrarea lutului”*: copii au descoperit care sunt etapele de prelucrare a lutului; ajutați de meșterul popular au modelat lutul la Roata Olarului confecționând un ulcior din lut și împodobindu-l cu scrierea numelui său ce va rămâne ca amintire în grupă. Fiecare copil a modelat câte o potcoavă (simbolizează norocul, protecția și conexiunea omului cu natura) care a fost uscată în cuptor, urmând a fi oferită mamelor la serbarea dedicată Zilei Internaționale a Femeii. Copiii au manifestat curiozitate și entuziasm în demonstrarea de către meșterul popular a etapelor de confecționare a unui obiect din lut, au lucrat cu satisfacție la Roata Olarului.

▪ *Masterclass-uri „Confecționarea săpunului artizanal și a lumânărilor din fagure”*: în parteneriat cu Irina Mardari, meșterul popular în confecționarea săpunului artizanal și a lumânărilor, copiii au aflat care sunt etapele și materialele valorificate în confecționarea săpunului: calupuri de săpun transparent, pe bază de glicerină, uleiuri din plante, coloranți, forme de turnare. Preșcolarii au tăiat cu cuțite din plastic săpunul în bucăți mici pentru a fi topit, au adăugat uleiul și colorantul, apoi au turnat toată compoziția în diferite forme pe care le-au ales, fiind implicați într-o activitate captivantă și memorabilă. Totodată, la asemenea tipuri de activități au participat și cadrele didactice de la Grădinița de copii nr.223 din comuna Tohatin, care au descoperit și s-au implicat cu mult entuziasm în procesul de confecționare a săpunului artizanal și a lumânării din fagure.

▪ *Activitatea integrată „În atelier la Meșter Faur”*, realizată cu copiii de vârstă preșcolară, a vizat interconexiunea domeniilor de activitate: Eu, familia și societatea (dimensiunea Educație pentru societate), Limbaj și comunicare (Educație pentru limbaj și comunicare), Arte (Educație muzicală).

Intervențiile educaționale au fost direcționate de partenerii educaționali în vederea formării la copii a următoarelor competențe specifice:

- ✓ Educație pentru societate – respectarea diferențelor / diversității culturale, promovând valorile culturii naționale; aplicarea regulilor de comportament în familie / comunitate, demonstrând responsabilitate față de sine și cei din jur;
- ✓ Educație pentru limbaj și comunicare – exprimarea mesajelor orale, demonstrând comportament verbal, non-verbal, paraverbal, în diverse contexte; receptarea diverselor mesaje scrise, dând dovadă de curiozitate în varii contexte de comunicare/psihosociale;
- ✓ Educație muzicală – demonstrarea atitudinii pozitive față de creațiile muzicale, manifestând admirație pentru valorile muzicale naționale și universale [4].

Suntem de părerea că eficiența intervențiilor partenerilor în soluționarea problemei de interes comun, care în cazul nostru s-a axat pe educația pentru societate a preșcolarilor, este favorizată de acțiunile de *monitorizare*, care vizează:

- elucidarea riscurilor potențiale care ar putea afecta proiectul și gestionarea schimbărilor prin implementarea unui plan de gestionare a riscurilor pentru a reduce impactul acestora;
- organizarea cu membrii echipei proiectului a ședințelor de monitorizare pentru a discuta progresul, problemele întâlnite și pentru a lua decizii corespunzătoare;

- elaborarea unui plan de monitorizare care să includă frecvența și metodele de colectare a datelor, responsabilitățile pentru monitorizare, instrumentele utilizate pentru urmărirea progresului.

Impactul proiectului de parteneriat asupra beneficiarilor:

- Copii: originalitatea abordării tematicii propuse a condus la desfășurarea activităților didactice și extradidactice atractive, captivante, interesante, care au satisfăcut pe deplin nevoia de cunoaștere, explorare, cercetare, învățare activă a copiilor; dezvoltarea comportamentelor prosoziale; dezvoltarea competenței de comunicare, civice.
- Părinți ai copiilor: dezvoltarea competențelor de comunicare și interrelaționare eficientă cu cadrele didactice, comunitatea de părinți și meșteri populari; oportunitatea de a-și vedea copiii încadrați în activități „altfel”, cu impact asupra formării profilului axiologic al preșcolarilor; cunoașterea profundă și valorificarea tradițiilor și obiceiurilor populare în educația de calitate a copiilor.
- Cadre didactice: dezvoltarea profesională continuă, învățarea activă prin preluarea bunelor practici, sporirea satisfacției pentru profesia de educator; promovarea imaginii personale și a instituției; fortificarea relațiilor de colaborare, comunicare, cooperare, coeziune durabilă dintre grădiniță-familie-comunitatea meșterilor populari; oportunitatea de a valoriza toți actanții implicați în optimizarea educației pentru societate a preșcolarilor; motivarea colegilor de a realiza activități complexe în parteneriat; stimularea curiozității și creativității copiilor prin implementarea tehnologiilor educaționale clasice și inovative.
- Meșteri populari: oferirea oportunităților de interrelaționare eficientă a creat contexte relevante recunoașterii și promovării meșteșugurilor; punerea în valoare a muncii și a intereselor predilecte; împărtășirea experienței avansate.

Ținem să menționăm valoarea Proiectului de parteneriat transnațional moldo-român „Educație online fără hotare”, implementat în perioada ianuarie-mai 2023 de către Grădinița de copii nr. 223 din comuna Tohatin, Republica Moldova în cooperare cu Grădinița P.P. „Căsuța Piticilor” din Arad, România, manageri de proiect: Crețu Irina (Republica Moldova) și Cioc Daniela-Camelia (România).

Scopul Proiectului a vizat cooperarea la nivel transnațional a instituției de educație timpurie din Republica Moldova și România, în vederea dezvoltării relațiilor de prietenie, a schimbului de experiență și bune practici în asigurarea educației de calitate a copiilor de vârstă preșcolară prin valorificarea oportunităților mediului online în contextul temei predilecte „Mama – ființa care nu cere nimic, dar merită totul”.

Obiectivele Proiectului transnațional:

1. Reglementarea cooperării dintre Grădinița de copii nr. 223 din Republica Moldova și Grădinița cu Program Prelungit „Căsuța Piticilor” din România în vederea derulării Proiectului Transnațional „Educație online fără hotare” 2022-2023.
2. Utilizarea tehnologiilor informaționale și de comunicare în educația copiilor de vârstă preșcolară și fortificarea relațiilor de cooperare internațională a cadrelor didactice din învățământul preșcolar.
3. Asigurarea schimbului de bune practici între instituțiile partenere privind educația pentru societate și formarea competenței psihosociale a preșcolarilor, aniversarea evenimentelor consacrate mamelor cu ocazia Zilei Internaționale a Femeii.
4. Coîmpărtășirea experiențelor privind educația estetică, educației prin muncă, educația ecologică, prin valorizarea activităților artistico-plastice, muzicale, practice realizate cu preșcolarii.
5. Cooperarea partenerilor educaționali privind educația pentru comunicare prin dezvoltarea competenței de comunicare a copiilor de vârstă preșcolară.

În proiectarea și implementarea Planului de acțiuni am ținut cont de următoarele etape:

- *Etapa de pregătire:* stabilirea temei de interes comun a partenerilor educaționali, identificarea ideii de proiect, desemnarea duratei proiectului, elucidarea modalităților de cooperare, semnarea Acordului de parteneriat.

- *Etapa de elaborarea a proiectului de parteneriat educațional:* detalierea aspectelor definitorii proiectului, precizarea scopului și a obiectivelor, grupul țintă, oportunitățile și riscurile proiectului, activitățile și rezultatele așteptate etc.
- *Etapa de implementare a proiectului de parteneriat educațional:*
 - Prima întâlnire online - „Salutul virtual”;
 - Excursia virtuală „Pe Aleea Clasicilor la bustul lui Grigore Vieru”, Casa-muzeu „Grigore Vieru”;
 - Recitalul de poezii scrise de Grigore Vieru;
 - Dramatizarea unei povești în care se etalează grija și dragostea mamei pentru copiii săi;
 - Atelierul de creație „Mărțișoare pentru mama”;
 - Activitatea extradidactică „Omagiu adus mamei iubite”;
 - Expozițiile virtuale cu lucrări realizate de copii împreună cu părinții „Chipul Mamei”;
 - Activitatea practică „În grădina mamei”;
 - Concursul „Ghici a cui este Mama în baza fotografiilor”.
- *Etapa de evaluare a proiectului de parteneriat educațional:* evidențierea rezultatelor finale atestate, precizarea eficienței și a impactului proiectului asupra beneficiarilor;
- *Diseminarea rezultatelor proiectului:* prezentarea proiectului la varii conferințe științifice naționale și internaționale, seminare, consilii psihopedagogice etc.; prezentarea secvențelor din structura activităților și promovarea lor în cadrul unor emisiuni educative pentru copii și tineret; relatarea despre rezultatele activităților realizate în proiect prin intermediul revistelor/paginilor web ale instituțiilor de învățământ, a revistelor de specialitate; promovarea pe rețelele de socializare a ideilor cu referire la educația preșcolarilor.

În concluzie, nominalizăm faptul că parteneriatul educațional grădiniță-familie-comunitate a contribuit la formarea competenței de comunicare a preșcolarilor, ce vizează asimilarea cunoștințelor, achiziția capacităților și formarea atitudinilor privind valorificarea mijloacelor verbale, paraverbale, nonverbale în diverse contexte de comunicare; codificarea și decodificarea mesajelor manifestând atitudine pozitivă, ascultare activă, respect față de interlocutor; crearea, susținerea unui dialog folosind întrebări deschise și răspunsuri desfășurate; descrierea detaliată, logică, clară a obiectelor după diferite criterii, aspecte; formularea enunțului dezvoltat, respectând ordinea corectă a părților de propoziție; manifestarea dorinței de a relaționa cu semenii și maturi respectând normele de etichetă verbală.

Prin contribuția tuturor partenerilor educaționali s-a urmărit coîmpărtășirea experiențelor privind educația estetică, educației prin muncă, educația ecologică, prin valorizarea activităților artistico-plastice, muzicale, practice realizate cu preșcolarii, cu accent pe explorarea materialelor, instrumentelor, tehnicilor, demonstrând creativitate în realizarea compozițiilor; aprecierea creațiilor personale și ale colegilor, a imaginilor plastice din opere de artă, dând dovadă de respect, grație față de produsele elaborate; demonstrarea atitudinii pozitive față de creațiile muzicale, manifestând admirație pentru valorile muzicale naționale și universale; recunoașterea, descrierea, aprecierea fenomenelor, proceselor, relațiilor din mediul înconjurător, demonstrând corectitudine, interes, curiozitate, responsabilitate etc.

Comunicarea constructivă, continuitatea și sinergia intervențiilor tuturor actanților implicați în proiectul de parteneriat educațional axat pe educația pentru societate a preșcolarilor a favorizat cooperarea durabilă a partenerilor în formarea competenței psihosociale a preșcolarilor; optimizarea relațiilor interpersonale; integrarea optimă în acțiunile de grup; formarea atitudinii pozitive față de propria persoană și de ceilalți; manifestarea comportamentelor moral-civice în varii contexte de interacțiune socială; exprimarea stărilor afective pozitive în raport cu persoane, evenimente, fenomene, lucruri din familie și societate; promovarea valorilor naționale și deschiderea pentru diversitatea culturală; exprimarea respectului, a politeții, empatiei, corectitudinii, onestității, responsabilității, afecțiunii față de cei din jur, valorificând strategic contextele educaționale formale, nonformale și informale în asigurarea progresului psihosocial al tinerei generații.

Bibliografie:

1. BOCOȘ, M.-D., RĂDUȚ-TACIU, R., STAN, C. *Dicționar praxiologic de pedagogie*. Vol. II: E-H. Pitești: Paralela 45, 2016. 358 p. ISBN 978-973-47-2313-3.
2. *Cadrul de Referință al Educației Timpurii din Republica Moldova*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, 2018. 76 p. ISBN 978-9975-3285-4-8.
3. *Codul Educației al Republicii Moldova*. COD Nr. 152 din 17-07-2014. In: Monitorul Oficial, Nr. 319-324, Art. 634, 24-10-2014 [citat 25.01.2025]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?lang=ro&doc_id=110112
4. *Curriculum pentru educație timpurie*. Ministerul Educației, Culturii și Cercetării al Republicii Moldova. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p. ISBN 978-9975-3285-7-9.
5. MÎSLIȚCHI, V., GUZUN, C. Parteneriatul educațional grădiniță-familie versus adaptarea copiilor la noi medii educaționale. In: *Higher education: traditions, values, perspectives*, 27-28 septembrie 2024, Chișinău. Chișinău: CEP UPS „Ion Creangă”, 2024, pp. 119-129. ISBN 978-9975-46-968-5 DOI: <https://doi.org/10.46727/c.27-28-09-2024.p119-129>.
6. *Strategia de dezvoltare „Educația 2030”*. HG nr. 114/2023 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025. In: Monitorul Oficial Nr. 134-137, Art. 289, 20-04-2023 [citat 25.01.2025]. Disponibil: https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=136600&lang=ro

CZU 378.13

FORMAREA COMPETENȚEI DE CERCETARE A STUDENȚILOR PEDAGOGI PRIN APLICAREA EFICIENTĂ A CERCETĂRII ACȚIONALE

Rusu Elena

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: elenarusu003@gmail.com
orcid id: 0009-0000-0801-6451

Abstract. The effective application of action research in the formation of the research competence of pedagogic students contributes to the development of better trained teachers, capable of tackling complex educational problems, to innovate and continuously improve the educational process. This allows students to become active researchers, apply concrete solutions in practice and reflect on their own actions, thus strengthening their skills needed in a constantly changing educational environment.

Keywords: Pedagogic students, scientific research competence, action research, initial training, educational environment.

În contextul noilor realități din sistemul educațional modern, un imperativ major în pregătirea viitoarelor cadre didactice este formarea *competenței de cercetare științifică*.

În cadrul universitar, formarea *competenței de cercetare științifică a studenților pedagogi* este fundamentală, implicând exprimarea creației și a gândirii științifice în educație, învățarea unor tehnici de lucru intelectual, cunoașterea aplicării metodelor de cercetare în rezolvarea problemelor educaționale, stimulând interesului pentru cercetare în mediul educațional și exprimarea unei viziuni proprii asupra proceselor educaționale.

Pentru a forma *competența de cercetare științifică a studenților pedagogi*, este esențial să se aplice cât mai frecvent în procesul de studii *cercetarea acțională*.

Cercetarea acțională este o metodă de cercetare, o formă de investigație concepută pentru a fi folosită de cadrele didactice în încercarea de a rezolva probleme și de a îmbunătăți practicile educaționale.

Principalul scop al cercetării acționale este de a îmbunătăți practicile sau condițiile în care se desfășoară activitățile educaționale studiate.

Cercetarea acțională implică o combinație de cunoștințe generale și de specialitate, abilități personale, competențe specifice, capacitatea de a gândi independent, capacitatea de a cerceta, de a identifica soluții alternative, de a formula și rezolva probleme, pregătire metodologică, creativitate, perseverență și o curiozitate intelectuală constantă. Cel mai des cercetarea acțională vizează soluționarea unor probleme concrete, direct în contextul în care acestea apar, printr-un proces continuu de observare, acțiune și reflecție. Aceasta, solicită adesea colaborarea între cercetători și participanți pentru a înțelege și schimba anumite aspecte ale unui fenomen sau situații educaționale specifice. De obicei, cercetătorii acționali nu sunt doar observatori, ci sunt implicați activ în procesul de schimbare educațională.

Considerat părintele cercetării acționale psihologul germano-american **Kurt Lewin** [apud: 2] a introdus conceptul de *cercetare acțională* încă în anul 1946 (*Action Research and Minority Problems*), definind-o ca un proces în care cercetătorii colaborează activ cu participanții pentru a înțelege și rezolva problemele dintr-un context real, totodată, subliniind importanța intervenției și a schimbării în cadrul cercetării.

În accepțiunea lui Parsons și Brown (2002) [apud: 7], *cercetarea acțională* este o parte naturală a procesului de predare. Cadrele didactice desfășoară observații sistematice de colectare de date care pot fi apoi utilizate în reflecție, decizie realizarea și dezvoltarea unor strategii mai eficiente pentru asigurarea procesului educațional.

Actualmente tot mai mulți cercetători, M. Bocoș, [1], E. Joiță[2], S. Sanduleac [6], exprimă convingerea că cercetarea acțională influențează profund domeniul educației prin promovarea învățării cu practica și reflecția activă. Ei susțin, că învățarea profesională ar trebui să fie legată de experiențele directe și de soluționarea problemelor reale din educație. Iată de ce, este stringent nevoie ca în cadrul pregătirii profesionale inițiale, studenții pedagogi să fie familiarizați cu cercetarea acțională, întru formarea pertinentă și statornică a competenței de cercetare științifică.

Fiind o valorosă componentă în formarea competenței de cercetare a studenților pedagogi, cercetarea acțională capătă profilul materiei de referință în asigurarea succesului profesional. Astfel, în opinia L. Scifos, cercetarea acțională propune a identifica problemele și dificultățile în procesul educațional, sprijinind actorii implicați în depășirea lor. Relevanța investigației acționale este garantată, deoarece accentul fiecărui proiect de cercetare acțională este determinat de persoanele implicate, care sânt, de asemenea, consumatorii primari a rezultatelor [7, p. 8]

Formarea competenței de cercetare a studenților pedagogi prin aplicarea eficientă a cercetării acționale este un proces esențial în contextul educațional actual, având ca scop dezvoltarea unor abilități de cercetare activă și aplicată, ce permit studenților pedagogi să abordeze provocările educaționale dintr-o perspectivă practică și reflexivă, să înțeleagă, să analizeze și să rezolve probleme reale din mediul educațional.

Cercetarea acțională permite studenților pedagogi să fie implicați activ în analiza și îmbunătățirea practicilor educaționale, oferindu-le instrumentele necesare pentru a înțelege mai profund procesele de învățare și pentru a răspunde în mod creativ și eficient la nevoile elevilor.

Această abordare le formează abilități considerabile, precum gândirea critică, capacitatea de a identifica și de a analiza problemele din mediul educațional, precum și abilitatea de a formula soluții inovative. De asemenea, cercetarea acțională încurajează colaborarea între studenți și cadrele didactice universitare, promovând o învățare activă și dinamică. Astfel, studenții pedagogi dezvoltă nu doar competențe teoretice, ci și abilități practice care îi vor ajuta să facă față realităților educaționale din teren. [4, p. 232]

Acest tip de cercetare îi pregătește pe viitorii educatori să fie flexibili și responsabili în fața diverselor provocări, contribuind astfel la îmbunătățirea continuă a procesului educațional.

Importanța cunoașterii de către studenții pedagogi a cercetării acționale este deosebit de mare. Ea cuprinde un ansamblu de capacități necesare optimizării activității profesionale a cadrelor didactice, cum ar fi:

□ *Integrarea cercetării în procesul educațional* - cercetarea acțională permite studenților pedagogi să aplice metode științifice în contexte educaționale concrete, să identifice problemele reale cu care se confruntă elevii și să colaboreze cu profesori, părinți și comunități pentru a găsi soluții eficiente. Astfel, cercetarea nu rămâne un concept abstract, ci devine un instrument activ de îmbunătățire a practicii educaționale;

□ *Colaborarea și implicarea activă a studenților pedagogi* - cercetarea acțională încurajează o abordare participativă, în care studenții pedagogi nu sunt doar observatori, ci și actori activi în procesul de schimbare. Colaborarea cu profesori, elevi și alți membri ai comunității educaționale le permite să învețe prin practică, să își dezvolte abilități de lucru în echipă și să aplice metode de cercetare care țin cont de specificul contextului educațional;

□ *Dezvoltarea gândirii critice și reflexive* - aplicarea cercetării acționale în procesul educativ ajută studenții pedagogi să dezvolte gândirea critică și reflexivă. Ei sunt încurajați să analizeze și să evalueze continuu propriile practici educaționale, să identifice efectele acțiunilor lor asupra elevilor și să ajusteze strategiile pe baza rezultatelor obținute. Acest proces de reflecție continuă este fundamental pentru formarea unui cadru didactic capabil să răspundă nevoilor elevilor într-un mod adaptativ și inovativ;

□ *Promovarea inovației în educație* - cercetarea acțională permite studenților pedagogi să exploreze noi metode și strategii educaționale care pot îmbunătăți procesul de învățare. Acest tip de cercetare favorizează inovația și creativitatea, stimulând dezvoltarea unor soluții originale pentru problemele întâmpinate în educație;

□ *Construirea unui cadru de cercetare științifică aplicată* - aplicarea cercetării acționale în formarea studenților pedagogi presupune cunoașterea și utilizarea metodologiilor de cercetare științifică. Studenții sunt învățați nu doar să observe și să aplice schimbări, dar și să documenteze procesele și să analizeze datele obținute, dezvoltându-și astfel competențele de cercetători științifici. Acest aspect este crucial pentru formarea unei atitudini riguroase și sistematice față de cercetare;

□ *Evaluarea și feedback-ul continuu* - un aspect esențial al cercetării acționale este procesul continuu de evaluare și feedback. Studenții pedagogi învață să evalueze impactul schimbărilor implementate, să colecteze și să analizeze date relevante, și să aplice acest feedback pentru a îmbunătăți continuu practica educațională. Această evaluare constantă contribuie la dezvoltarea unei perspective reflexive asupra propriei practici educaționale;

□ *Aplicabilitatea în diverse contexte educaționale* - cercetarea acțională este o metodă flexibilă care poate fi aplicată în diferite medii educaționale (școli, universități, centre educaționale), adaptându-se la nevoile și caracteristicile fiecărui context. Această adaptabilitate este esențială pentru formarea unor profesioniști capabili să răspundă provocărilor din diverse medii educaționale.

Formarea competențelor de cercetare acțională la studenții pedagogi presupune un proces sistematic și integrat, care le permite acestora să dobândească abilități de a analiza și rezolva probleme educaționale în mod practic, reflectiv și continuu. Acest proces se realizează printr-o abordare practică și teoretică, integrând cunoștințele de pedagogie cu aplicații concrete

Iată câteva aspecte/modalități importante prin care se formează competențele de cercetare acțională la studenții pedagogi:

1. ***Instruire teoretică și metodologică, înțelegerea principiilor cercetării acționale.*** Studenții pedagogi trebuie să învețe principiile fundamentale ale cercetării acționale, să înțeleagă scopurile și etapele acesteia, precum și metodele și tehnicile de colectare și analiză a datelor. Aceasta include formarea în evaluarea situațiilor educaționale și în aplicarea metodologiilor adecvate pentru intervențiile educaționale.

2. ***Aplicații practice în cadrul activităților educaționale.*** Studenții pedagogi sunt încurajați să aplice cercetarea acțională direct în practică, prin observații, interviuri, sondaje, experimente sau proiecte educaționale în cadrul unor școli sau instituții educaționale. Acest lucru le permite să

înțeleagă și să abordeze în mod concret provocările cu care se confruntă școlile sau alte instituții educaționale, să își aplice teoriile în contexte reale și să observe impactul acestora asupra procesului educațional.

3. **Reflecție asupra propriei practici.** Un aspect esențial al formării competențelor de cercetare acțională este dezvoltarea gândirii critice și reflexive. Studenții pedagogi sunt încurajați să își analizeze propriile metode utilizate și să identifice punctele forte și slăbiciunile acestora. Această reflecție constantă le permite să identifice punctele forte, să îmbunătățească practicile educaționale pe măsură ce învață din experiențele lor.

4. **Rezolvarea problemelor educaționale.** Formarea competențelor de cercetare acțională include și dezvoltarea abilității de a identifica probleme educaționale specifice și de a formula soluții creative și eficiente pentru acestea, fie că vorbim de probleme legate de comportamentul elevilor, de metodologiile de predare sau de managementul clasei.

5. **Colaborare, implicare și învățare activă.** Cercetarea acțională pune un accent mare pe munca în echipă și pe implicarea activă a tuturor părților în procesul de îmbunătățire a educației. Studenții pedagogi învață să colaboreze, lucrează împreună cu alți colegi sau cadre didactice universitare pentru a analiza și rezolva probleme educaționale. Colaborarea stimulează schimbul de idei, dezvoltarea unor soluții comune și creșterea abilității de a lucra în echipă.

6. **Analiza datelor și luarea de decizii.** O componentă importantă în formarea competențelor de cercetare acțională este capacitatea de a colecta date relevante (prin observații, interviuri, chestionare etc.), de a le analiza și de a lua decizii pe baza acestora. Studenții pedagogi învață să utilizeze instrumente și tehnici adecvate pentru a evalua impactul intervențiilor educaționale și pentru a ajusta strategiile pedagogice.

7. **Comunicarea și prezentarea rezultatelor** – Un alt aspect esențial al formării competențelor de cercetare acțională este abilitatea de a comunica rezultatele cercetării. Studenții trebuie să învețe cum să prezinte clar și eficient soluțiile identificate, fie prin rapoarte, prezentări orale sau discuții

8. **Exemple de bune practici și studii de caz.** Studenții pedagogi sunt expuși la exemple de cercetări acționale realizate în diverse contexte educaționale, pentru a înțelege modul în care teoria și practica se combină în rezolvarea problemelor. Analizarea unor studii de caz le oferă un ghid practic pentru aplicarea propriei cercetări.

9. **Proiecte individuale și de grup.** Realizarea de proiecte educaționale care includ cercetări acționale permite studenților pedagogi să aplice și să integreze cunoștințele acumulate într-un cadru concret. Aceasta le dezvoltă abilități de organizare, planificare și implementare a cercetărilor, precum și de evaluare a rezultatelor.

10. **Feedback continuu și supervizare.** Pe parcursul procesului de formare, studenții pedagogi primesc feedback constant din partea cadrelor didactice universitare. Acest feedback este esențial pentru îmbunătățirea abilităților de cercetare acțională și pentru a asigura aplicarea corectă a metodologiilor și tehnicilor specifice.

Prin aceste modalități, studenții pedagogi învață să aplice cercetarea acțională într-un mod integrat și eficient, dezvoltând competențe însemnate pentru profesia lor, care le vor permite să abordeze provocările educaționale și să îmbunătățească procesul educațional în mod continuu.

În *concluzie* putem remarca că necesitatea formării competenței de cercetare a studenților pedagogi prin aplicarea eficientă a cercetării acționale se bazează pe importanța dezvoltării abilității acestora de a analiza și de a rezolva probleme educaționale într-un mod activ și reflectiv. Prin intermediul cercetării acționale, viitorii profesori sunt încurajați să își îmbunătățească practicile pedagogice și să colaboreze cu elevii, colegii și comunitățile educaționale pentru a găsi soluții inovative. Această abordare ajută la creșterea eficienței educaționale și promovează o învățare continuă și adaptativă. În plus, cercetarea acțională le permite studenților pedagogi să își dezvolte gândirea critică, să învețe să documenteze și să analizeze situații educaționale complexe și să propună soluții concrete, ceea ce le va întări capacitatea de a gestiona diverse provocări în carierele lor didactice.



Bibliografie:

1. Bocoș, M. Teoria și practica cercetării pedagogice. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință, 2007. 288 p. ISBN 973-686-483-9.
2. Joița, E. coord., Pregătirea pedagogică a studenților - sarcini și instrumente de învățare independentă, constructivistă. Pedagogie. Managementul clasei de elevi. Craiova: Tipografia Universității din Craiova, 2006. 178 p. ISBN 973-742-532-4
3. Nedelcu, A., Cercetare-Acțiune în educație. <https://www.scribd.com/document/490528437/Modul-8-Cercetare-actiune-Anca-Nedelcu>
4. Rusu, E., Silistraru, N., Creația științifică, stilul gândirii științifice și metodele de cercetare științifică, parte integrală a competenței de cercetare a studenților pedagogi. În: Materialele conferinței republicane a cadrelor didactice. Chișinău: UST, 26-27 februarie 2022. Vol. 6, Managementul educațional. Pedagogia școlii superioare. Psihopedagogie și Management educațional. Chișinău: UST, 2022, pp. 230- 234, ISBN 978-9975-76-388-2 (PDF)
5. Rusu, E.; Frujină, I. G., **Cercetarea pedagogică - demers strategic în formarea profesională a cadrelor didactice.** În: Cercetare pedagogică: exigențe contemporane și perspective de dezvoltare. Materialele conferinței științifice internaționale, Ediția a II-a, 8-9 noiembrie 2024. Chișinău: UPSC, pp. 136-140, ISBN 978-9975-48-197-7.
6. Sanduleac, S., Formarea gândirii științifice la studenții din învățământul universitar. Monografie. Chișinău: Tipografia Garomont Studio, 2017, 231 p. ISBN 978-9975-136-61-7
7. Sclifos, L. Cercetările acționale – o oportunitate pentru a face față noilor provocări în educație. Revistă de teorie și practică educațională Didactica Pro, Nr 2 (84), 2014. Chișinău, pp. 8-12 ISSN 1810-6455

CZU 376; 364.3; 364.7

DIFICULTĂȚILE SOCIALE CA BARIERĂ ÎN ASIGURAREA ȘI REALIZAREA EDUCAȚIEI INCLUZIVE A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Stratan Valentina

doctor în pedagogie, conferențiar
UPSC „Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: vstratanmd@yahoo.com
orcid id: 0000-0002-6490-9577

Abstract. Social difficulties – poverty, discrimination, lack of support networks and precariousness of intersectoral services – constitute a significant barrier to ensuring quality inclusive education for children with SEN. Only simultaneous intervention on social factors and ensuring adapted educational programs can reduce inequalities and promote the progress and integration of children with special needs. From the perspective of teachers and social workers, coordination between institutions and a coherent social policy are key to overcoming social barriers. Parents of children with SEN want real support (financial, informative, emotional) and an open attitude from the school and the community, which will allow children to reach their potential in the educational environment.

Keywords: absenteeism, school dropout, cultural stereotypes, collaboration, social difficulties, discrimination, coherent social policy.

Dificultățile sunt situații complexe care împiedică individul să-și satisfacă nevoile de bază, să se integreze social, educațional sau să-și dezvolte potențialul. Acestea pot avea multiple cauze – economice, sociale, culturale, psihologice sau medicale și pot afecta indivizii pe diferite paliere. Fiind

variate și complexe, dificultățile afectează indivizii pe mai multe dimensiuni. Acestea pot fi identificate și gestionate eficient printr-o abordare personalizată, care să ia în considerare contextul specific fiecărei persoane.

Copiii cu cerințe educaționale speciale se confruntă adesea cu o varietate de dificultăți în procesul de incluziune școlară și socială. Dintre acestea, dificultățile sociale, exprimate prin condiții socio-economice precare, stigmatizare, discriminare, izolare sau lipsă de sprijin al comunității, pot fi obstacole majore care împiedică asigurarea și realizarea unei educații de calitate pentru ei.

Subiectul abordat în acest articol evidențiază problema: De ce dificultățile sociale sunt o barieră pentru educația incluzivă a copiilor cu CES? și Cum influențează aceste dificultăți asigurarea unei educații de calitate pentru copiii cu CES? Mai jos este prezentată o sinteză a modului, în care dificultățile sociale intervin ca barieră și cum e percepută situația de cadrele didactice, asistenții sociali și părinți.

Prin toate cercetările și studiile efectuate pe problema interesată, cele mai evidente dificultăți sociale, care pot fi și sunt bariere pentru asigurarea educației de calitate copiilor cu CES, sunt menționate:

Sărăcia și precaritatea socio-economică generează lipsa resurselor financiare și a accesului la servicii, ceea ce reprezintă una din cele mai acute probleme. Copiii care provin din familii cu venituri reduse, cu resurse financiare limitate, social vulnerabile nu au adesea acces la terapii specializate (kinetoterapie, logopedie, consiliere psihologică), la tehnologii asistivie sau la materiale de sprijin (manuale, materiale educaționale adaptate, transport adaptat). Costurile suplimentare (tratament, echipamente) cresc gradul de absentism, a riscului de abandon școlar și încetinesc evoluția academică a copilului.

Stigmatizarea și discriminarea, exprimată prin atitudinile negative din partea colegilor, a comunității sau chiar a cadrelor didactice, pot duce la comportamente de excludere, marginalizare a copilului cu CES, la scăderea stimei de sine și la pierderea motivației pentru învățare. Discriminarea subtilă sau explicită limitează participarea copilului la activități de grup și la viața școlară, afectând integrarea în colectiv.

Lipsa unei culturi a incluziunii în comunitate, de asemenea conduc la deficiențe de suport pentru familiile copiilor cu CES. Neimplicarea actorilor locali (autoritățile, ONG-urile) și inexistența unor programe comunitare (centre de zi, grupuri de suport) de solidaritate și incluziune socială limitează aceste familii în contacte și interacțiuni comunitare. Copilul și familia se pot simți izolați, ceea ce afectează continuitatea intervențiilor și menține un climat și o stare de vulnerabilitate.

Lipsa sprijinului instituțional și intersectorial, dificultățile de cooperare intersectorială între instituții de cele mai dese ori limitează accesul copilului la servicii complementare (consiliere, transport adaptat, programe de tip after-school). Fără o cooperare reală între școală, asistență socială, sănătate și comunitate, autorități locale și ONG-uri copilul cu CES poate rămâne în afara rețelei de suport. Dublarea sau lipsa unor servicii esențiale împiedică un traseu educațional coerent, adaptat nevoilor elevului.

Fenomenul migrației și destructurarea familială afectează întregul traseu al dezvoltării copilului. Copiii cu CES, rămași în grija rudelor vârstnice și nepregătite pentru a oferi suport adecvat, pierd susținerea parentală și pârghiile socio-emoționale necesare progresului școlar și social.

O primă descriere teoretică și susținere științifică a influenței dificultăților sociale asupra dezvoltării omului este expusă în *Modelul ecologic al dezvoltării* (U. Bronfenbrenner, 1979, teoria *Ecologia dezvoltării umane*), care subliniază modul în care mediul social (familia, comunitatea, societatea, cultura) influențează formarea și evoluția copilului, inclusiv cel cu nevoi speciale. Și invers, interacțiunile stabile și susținătoare din partea familiei/comunității pot atenua efectele negative ale sărăciei sau marginalizării.

Factorii socio-economici defavorabili pot amplifica dificultățile la copii cu CES, reducând oportunitățile de socializare și învățare. Studiile UNESCO și UNICEF evidențiază că factorii sociali sunt determinanți în participarea școlară și că lipsa resurselor, asociată cu discriminarea, perpetuează inegalitățile educaționale pentru copiii cu CES. Cercetările naționale (Elena Ojog, Angela Gonciar

ș.a.) relevă că sărăcia, lipsa infrastructurii și reticența comunității sunt factori-cheie care frânează integrarea reală a copiilor cu CES în școlile de masă.

În Rapoartele studiilor și cercetărilor, efectuate de organizațiile internaționale (UNESCO, UNICEF, EASNIE - European Agency for Special Needs and Inclusive Education), precum și de cele naționale (LUMOS, KEYSTONE MOLDOVA) pe această temă, concluziile fac referire la vulnerabilitatea copiilor cu CES din cauza obstacolelor generate nu doar de dizabilitățile lor, ci și de dificultățile sociale (sărăcia, excluderea, migrația părinților, discriminarea, lipsa sprijinului comunitar ș.a.). UNESCO și UNICEF au subliniat importanța politicilor de incluziune și impactul factorilor sociali (nivel educațional al părinților, venituri familiale, discriminare) asupra șanselor la o educație de calitate pentru copiii cu CES, reitărând concluzia că lacunele în serviciile sociale și discriminarea permanentizează inegalitățile în educație.

Cercetările Agenției Europene pentru Nevoi Speciale și Educație Incluzivă (EASNIE), prin analize comparative între țări, evidențiază relația directă între sprijinul social (alocații, consiliere, acces la servicii medicale) și progresul școlar la copiii cu CES, astfel că lipsa finanțării și a cooperării intersectoriale perpetuează dificultățile sociale.

Keystone Moldova în Raportul *“Evaluarea accesului copiilor cu dizabilități la educație incluzivă în contextul reformei sistemului rezidențial”* (2018) a constatat principalele probleme, identificate ca bariere în realizarea accesului la EI a copiilor cu CES. Ele țin de lipsa suportului socio-economic, reticența comunității în integrarea copiilor cu dizabilități, curențe legislative în asigurarea materialului educațional adaptat și a transportului, spațiului școlar adaptat.

Malcoci L. în studiul sociologic *Implementarea educației incluzive în Republica Moldova* (2017), realizat prin proiectul Alianței ONG-urilor din domeniul protecției sociale a familiei și copilului (APSFC), a determinat că în implementarea educației incluzive mai sunt unele dificultăți, bariere, care necesită să fie depășite. Acestea țin de nivelul redus de informare a părinților copiilor cu CES despre procesul de educație incluzivă și frica lor de a-i integra în școlile/grădinițele din comunitate; vulnerabilitatea înaltă a părinților copiilor cu CES din cauza cunoștințelor reduse în domeniu, suportului limitat de care beneficiază și surselor financiare limitate; mediul de învățare insuficient pregătit în unele școli (accesibilitatea fizică redusă a clădirilor, sălilor de clasă și încăperilor auxiliare; lipsa centrelor de resurse pentru educație incluzivă; dotarea limitată a centrelor de resurse cu mobila necesară, echipament și material didactic; lipsa sistemelor de încălzire în unele CREI; lipsa transportului pentru elevii cu dizabilități fizice etc.) [4, p. 12-13].

Lumos în studiul *“Situația familiilor cu copii cu dizabilități și barierele în educația incluzivă”* (2019), bazat pe chestionare și focus-grupuri în raioanele Nisporeni, Călărași și Ungheni, a evidențiat faptul că familiile aflate în sărăcie extremă renunță adesea la serviciile de recuperare pentru copil din cauza cheltuielilor (transport, materiale) și a lipsei de informare.

Educația incluzivă (EI) se bazează pe principiul accesului echitabil la educație pentru toți elevii, indiferent de abilitate, mediul socio-familial sau condițiile personale. Însă, copiii cu CES pot întâmpina diverse dificultăți care accentuează vulnerabilitatea, reducând șansele lor de a beneficia de un parcurs educațional de calitate. Cele mai evidente dificultăți sociale care se simt drept bariere în realizarea educației incluzive sunt:

- *sărăcia și precaritatea mediului familial* - locuințe insalubre, hrană inadecvată, incapacitatea părinților de a plăti transportul sau terapiile suplimentare, familiile social vulnerabile au acces limitat la informații privind drepturile copilului cu CES și la oportunități de sprijin;
- *atitudinile discriminatorii și lipsa conștientizării*, redate în stereotipurile asupra copiilor cu dizabilități (ex. “nu pot învăța”, “deranjează clasa”), determină marginalizarea și respingerea acestora;
- *inexistența unor rețele interinstituționale puternice* face ca fără protocoale clare de intervenție, cadrele didactice și asistenții sociali nu reușesc să ofere un suport continuu și adaptat. De asemenea, în unele instituții educaționale nu sunt psihologi școlari, logopezi sau suficiente cadre didactice de sprijin;

- *destructurarea familiei și migrația* generează fenomenul îngrijirii copilului de către terță persoane. Sunt multe situații, în care copiii cu CES rămân cu bunicii sau cu rude neechipate să-i ajute, ori rămân total neasistați. Efectul direct este dezorganizarea educațională: copiii pierd contactul cu școala, nu primesc ajutor la teme, nu mai frecventează instituțiile terapeutice, scad în reușită școlară, absentează și abandonează școala.

Influența acestor dificultăți asupra asigurării unei educații de calitate la copiii cu CES poate fi exprimată prin:

- *creșterea riscului de absenteism și abandon școlar*. Familiile aflate în dificultate socială sau financiară nu pot asigura frecvența zilnică la școală (de ex. lipsa banilor pentru transport, material didactic). În caz de stigmatizare, copilul renunță din cauza sentimentului de excludere și a lipsei de sprijin;
- *reducerea șanselor de progres academic*. Fără resurse suplimentare (manuale și materiale educaționale adaptate, tehnologii asistive) sau suport terapeutic, elevul cu CES se confruntă cu lacune și ritm mai lent de învățare. Discriminarea și lipsa de înțelegere pot genera la copil cu CES anxietate sau tulburări de comportament care afectează rezultatele școlare;
- *îngrădirea potențialului de dezvoltare socio-emoțională*. Copilul cu CES, victimă a prejudecăților sau a lipsei de contacte sociale, își dezvoltă mai greu abilitățile de relaționare, interacțiune, comunicare, empatie și cooperare. Nivelul scăzut de integrare limitează accesul la activități extracurriculare, jocuri în grup și interacțiuni constructive cu semenii.

Preocuparea pentru dificultățile sociale și influența lor în educația incluzivă a copiilor cu CES a fost semnalată în diverse studii și analize, reflectate în articole, rapoarte ale institutelor de cercetare și disertații universitare, contribuind la o mai bună înțelegere și gestionare a acestei problematice la nivel local. Din păcate, în spațiul public academic din Republica Moldova nu există un număr foarte mare de cercetări larg mediatizate care să se focalizeze exclusiv pe dificultățile sociale ca barieră în educația incluzivă a copiilor cu cerințe educaționale speciale. Totuși, există câteva studii și teze care abordează, direct sau indirect, această problemă, sub aspect socio-educational.

Într-un studiu calitativ (interviuri, focus-grupuri) și cantitativ (chestionare) cu familiile, cadrele didactice și specialiști din domeniul asistenței sociale *Mecanisme de susținere a familiilor copiilor cu cerințe educaționale speciale în contextul incluziunii școlare*, menționat în cadrul unor conferințe naționale de la IȘE (2018-2020), cu articole publicate în *Revistele Univers pedagogic* și *Didactica Pro* (2018-2020), E. Ojog face unele constatări relevante, de genul:

- factorii socio-economici (venituri reduse ale familiei, lipsa sprijinului comunitar) influențează negativ participarea școlară a copiilor cu CES;
- persistă probleme de discriminare subtilă, ceea ce determină familiile să nu solicite la timp asistență.

Studiul sociologic *Rolul mediului socio-familial în dezvoltarea competențelor copiilor cu CES*, reflectat în *Revista Didactica Pro*, nr. 2(112), 2019 de A. Gonciar face o constatare, conform căreia familiile cu statut socio-economic precar, cu părinții plecați în străinătate, întâmpină dificultăți majore în a sprijini copiii cu CES (cheltuieli suplimentare, instabilitate emoțională). Dintre dificultățile sociale s-a constatat că sărăcia, migrația părinților și stigmatizarea sunt cele mai pregnante cauze ale lipsei de progres școlar la elevi. S-a evidențiat și lipsa colaborării sistemice intersectoriale dintre domeniile educație-asistență socială-medical, ceea ce duce la fragmentarea intervențiilor și lipsa rezultatelor scontate.

Majoritatea cercetătorilor concluzionează că dificultățile sociale, concretizate în sărăcia, migrația parentală, accesul inegal la resurse, atitudinile discriminatorii, stigmatizarea și lipsa infrastructurii reprezintă bariere cruciale pentru copiii cu CES și pot compromite puternic șansele copilului cu CES la o educație de calitate. Prin concluziile deduse, autorii sugerează ideea că factorii sociali negativi subminează progresul copiilor cu CES, restrângând accesul la resurse educaționale, terapie și integrare socială. Totodată, autorii propun necesitatea unei colaborări intersectoriale (educație, sănătate, asistență socială, comunitate) pentru a atenua efectele distructive ale dificultăților socio-economice și pentru a oferi șanse reale de participare în educația incluzivă, precum și a unor

programe de sprijin pentru familiile vulnerabile, astfel încât să se depășească inegalitățile socio-economice, o intervenție timpurie și un management educațional centrat pe nevoile copilului, subliniind totodată importanța formării cadrelor didactice și a rezilienței parentale.

Un sondaj empiric, organizat prin aplicarea unui chestionar online (plasat pe Google forms), adresat cadrelor didactice din educația incluzivă, asistenților sociali și părinților copiilor cu CES, a permis să identificăm cum sunt apreciate de către grupul de respondenți dificultățile sociale.

Cadrele didactice recunosc impactul factorilor sociali, dar de multe ori îi consideră “factori externi” pe care nu îi pot controla decât parțial. Totodată, ei doresc mai mult sprijin din partea autorităților locale, a serviciului de asistență socială și o rețea (psihologi, cadre didactice de sprijin, asistență socială) pentru a face față provocărilor. Datele din Tabelul 1 reflectă opinia respondenților.

Tabelul 1. Dificultăți sociale ce afectează cel mai mult participarea școlară a copiilor cu CES

Dificultăți sociale	Nr. respondenți	%
Sărăcia și lipsa resurselor materiale	20	38,5%
Discriminarea și atitudinile negative	8	15,4%
Migrația și lipsa implicării familiei	17	32,7%
Altul (specific)	7	13,4%
Total cadre didactice	52	100%

Sărăcia și lipsa resurselor se evidențiază ca principala dificultate de către 39% din respondenți. Cadrele didactice se confruntă cu situații în care copiii nu pot participa la anumite activități sau nu pot beneficia de transport, rechizite, material didactic. Aproximativ 33% menționează *migrația părinților* și lipsa implicării familiei, subliniind nevoia de coordonare cu asistenții sociali pentru a monitoriza copiii rămași în grija bunicilor sau a altor rude. Doar 15% consideră *discriminarea și atitudinile negative* drept bariera principală, însă acest procent nu e de neglijat – arată că prejudecățile pot submina integrarea.

Cazurile de abandon sau absenteism ridicat la copiii cu CES din cauza contextului social/familial dificil sunt reprezentate prin datele obținute din răspunsurile cadrelor didactice și incluse în Tabelul 2.

Tabelul 2. Abandon sau absenteism la copiii cu CES din cauza contextului social/familial dificil

Opțiune de răspuns	Nr. respondenți	%
Da, frecvent	12	23,1%
Da, dar rar	30	57,7%
Nu am avut astfel de cazuri	8	15,4%
Nu știu / nu pot aprecia	2	3,8%
Total cadre didactice	52	100%

Peste 80% din respondenți afirmă că au întâlnit situații de absenteism sau chiar abandon, deși majoritatea spun că acestea sunt rare. Cu toate acestea, un număr de 23% din cadre didactice semnalează probleme frecvente, evidențiind fragilitatea unor medii socio-familiale. Cele 8 cadre didactice care declară că nu au avut cazuri pot proveni din școli bine susținute financiar sau pot interacționa cu un segment de elevi cu CES relativ stabil socio-economic.

Cât de mare este impactul dificultăților sociale asupra capacității unui copil cu CES de a reuși la școală a fost itemul din chestionar care a agitat cadrele didactice, consolidând concepția și convingerea atât a noastră, cât și a lor despre dificultățile sociale ca bariere cruciale pentru copiii cu CES, compromițând puternic șansele lor la o educație de calitate. Aproape 71% respondenți consideră că impactul e „foarte mare” sau „semnificativ”. Aceasta reflectă conștientizarea faptului că factorii sociali pot amplifica vulnerabilitățile copiilor cu CES. 23% de cadre didactice îl văd ca moderat, sugerând că unii profesori consideră că există și alți factori (ex. motivația elevului, abilitățile profesorilor) care pot compensa dificultățile sociale.

Întrebați ce soluții poate adopta școala pentru a sprijini mai bine copiii cu CES care provin din familii vulnerabile, mulți profesori au menționat crearea unui fond de solidaritate sau burse speciale pentru copiii cu dificultăți sociale. Unii au propus încheierea de parteneriate cu ONG-uri pentru a oferi suport și sprijin variat familiei, consiliere parentajului, programe tip after-school sau “cluburi de weekend”. S-a sugerat implicarea asistentului social în comisiile de evaluare, pentru a urmări situația copilului nu doar din punct de vedere educațional, ci și al mediului familial, social.

Analiza răspunsurilor *managerilor* din instituțiile educaționale incluzive a identificat faptul că veniturile scăzute și migrația parentală sunt bariere sociale la egalitate (aprox. câte 27% fiecare), demonstrând că managerii percep contextul economic și familial drept factor de risc pentru educația incluzivă a copiilor cu CES, influențând și asigurarea unei educații de calitate pentru acestea. Atitudinile comunității și lipsa suportului interinstituțional primesc procente apropiate (câte 20%). Unii manageri subliniază nevoia de echipe multidisciplinare și de conștientizare a societății.

Dacă au primit sesizări sau semnale din partea cadrelor didactice că sărăcia, discriminarea ori lipsa infrastructurii sunt probleme reale pentru educația copiilor cu CES, răspunsurile managerilor au identificat următoarele date, prezentate în Tabelul 3.

Tabelul 3. Semnale din partea cadrelor didactice că dificultățile sociale sunt probleme reale

Opțiuni de răspuns	Nr. respondenți	%
Da, frecvent	5	33,3%
Da, ocazional	7	46,7%
Nu am primit astfel de semnale	2	13,3%
Nu cunosc / nu răspund	1	6,7%
Total manageri	15	100%

O mare parte din manageri, 80%, menționează că primesc semnale de la pedagogi despre dificultăți sociale atât frecvent, cât și ocazional. Aceste rezultate arată că problema este conștientizată la nivelul școlii, deși doar 33% spun că sesizările apar frecvent. Restul (circa 20%) par să nu fie confrunțați direct cu astfel de reclamații, fie din lipsă de transparență, fie pentru că în instituția lor situația socio-economică e mai stabilă.

Ca măsuri concrete pe care le întreprind sau intenționează să implementeze pentru a reduceriscul barierelor sociale unii manageri precizează parteneriate cu ONG-uri, Consiliile locale pentru asigurarea transportului (ex. microbuze școlare). O parte din manageri menționează campanii de strângere de fonduri sau burse pentru elevii dezavantajați. Câțiva indică lipsa finanțărilor și afirmă că inițiativele rămân limitate la acțiuni sporadice (ex. colete de haine, pachete alimentare).

Pentru itemul în care se insistă a obține informații despre ce tip de parteneriate există între școala și instituțiile de asistență socială în vederea sprijinirii copiilor cu CES, doar 4 manageri (27%) afirmă că au parteneriate oficiale cu obiective specifice. Peste 46% recunosc că există doar o colaborare informal-ocazională, iar 20% spun că aproape nu există parteneriate. Acestea sunt un semnal că suportul copiilor cu CES e fragmentar și dependent de inițiative individuale.

Analiza rezultatelor, exprimate în date numerice a răspunsurilor cadrelor didactice și managerilor cu privire la dificultățile sociale ca bariere în realizarea și asigurarea educației de calitate pentru copiii cu CES, constată că ambele grupuri de respondenți conștientizează riscurile dificultăților sociale. Atât cadrele didactice, cât și managerii, recunosc în marea lor majoritate că factorii socio-economici negativi (sărăcia, migrația, discriminarea) joacă un rol important în rata de participare și reușita școlară a copiilor cu CES. Majoritatea respondenților, în special managerii, apreciază că există o oarecare colaborare cu serviciile sociale, dar ea este insuficientă sau sporadică. Aceasta indică necesitatea unui protocol clar de colaborare și a unui management mai activ.

Totodată, cadrele didactice doresc suport în formarea continuă pentru gestionarea situațiilor care combină provocările legate de dizabilitățile copiilor și contextul familial vulnerabil. Managerii subliniază, la rândul lor, că formarea managerială este crucială pentru implicarea comunității și atragerea resurselor. Cea mai frecventă soluție evocată cu privire la sprijinului socio-economic este

oferirea de transport, subvenții, after-school, programe de consiliere pentru familii, toate menite să reducă abandonul și excluderea. Mulți respondenți apreciază că politicile existente (și bugetele alocate) locale/naționale nu acoperă nevoile reale, mai ales în zonele rurale. Cooperarea cu ONG-uri e uneori singura formă de sprijin suplimentar.

Astfel, analiza datelor cantitative și a observațiilor calitative indică o percepție general pozitivă (elevată) asupra rolului negativ al dificultăților sociale în educația incluzivă a copiilor cu CES. Totodată, rezultatele subliniază oportunități de colaborare intersectorială și necesitatea unor intervenții mai ferme pentru a asigura șanse egale și un parcurs educațional de succes tuturor elevilor, indiferent de contextul socio-economic și familial.

Asistenții sociali văd în dificultățile sociale un risc major de abandon și eșec școlar. Ei susțin necesitatea unui mecanism de colaborare intersectorială între familia copilului cu CES, școală și comunitate pentru a furniza suport integrat (transport, ajutoare materiale, consiliere parentală). De asemenea, asistenții sociali reclamă lipsa de resurse și de personal specializat, care să rezolve simultan problemele educaționale și sociale. Majoritatea asistenților sociali au insistat asupra necesității de a institui unitatea de asistent social școlar și a-l include în comisia multidisciplinară intrainstituțională.

Această propunere vine în consens cu datele obținute din chestionarea asistenților sociali. La itemul cu privire la existența colaborării eficiente între școală și serviciile de asistență socială în sprijinul copiilor cu CES respondenții au dat răspunsuri mai mult negative, decât afirmative.

Datele prezentate în Tabelul 4 vin să confirme că majoritatea (peste 80%) asistenților sociali semnalează că trebuie să existe colaborare, dar la moment colaborarea este informală, se desfășoară în absența determinărilor și cadrelor instituționale, oficiale, formale. Aceasta ar trebui consolidată. Doar 6% din asistenți sociali sunt mulțumiți de nivelul actual de cooperare. Aproape jumătate, 47% afirmă că nu prea există colaborare, ceea ce poate indica o mare lacună instituțională. Aceste rezultate sunt un semnal de alarmă pentru manageri și autoritățile locale.

Tabelul 4. Colaborare între școală și serviciile de asistență

Opțiune de răspuns	Nr. respondenți	%
Da, foarte bună	1	6%
Parțial, dar trebuie îmbunătățită	6	35,2%
Nu prea există colaborare	8	47%
Nu cunosc / nu răspund	1	11,8%
Total asistenți sociali	17	100%

Asistenții sociali consideră că dificultățile sociale (sărăcia, migrația, discriminarea, lipsa infrastructurii etc.) reprezintă un risc major care poate duce la abandon și eșec școlar la copiii cu cerințe educaționale speciale, constituind o barieră importantă în asigurarea unei educații de calitate. Conștienți de acest impact negativ, asistenții sociali propun inițiative concrete: colaborări strânse cu școala și familia, programe sociale care să ofere sprijin financiar (transport, rechizite, tehnologii asistive), consiliere psiho-emoțională, precum și parteneriate cu autoritățile locale și ONG-urile pentru a dezvolta servicii integrate. Astfel, se creează premise pentru reducerea inegalităților și consolidarea unui mediu educațional favorabil incluziunii și dezvoltării armonioase a copiilor cu CES.

Analiza răspunsurilor obținute de la *părinții copiilor cu CES* cu privire la percepția lor asupra dificultăților sociale și a modului în care acestea afectează educația incluzivă a copilului, a evidențiat că aceștea mărturisesc sentimentul de stigmatizare, de izolare și de efort suplimentar pentru a obține fiecare drept al copilului. Adesea, consideră ei, că sistemul de educație și de protecție socială nu îi sprijină îndeajuns (financiar, birocratic) și indică nevoia unor programe de educație parentală și a unei informări mai bune despre serviciile disponibile.

Toți părinții, într-un fel sau altul, evidențiază factorul socio-economic (sărăcia, lipsa serviciilor, migrația, discriminarea) ca având un impact direct asupra frecvenței și calității educației copilului cu CES. Impactul dificultăților sociale asupra bunăstării și progresului școlar părinții îl explică prin faptul că copiii manifestă diverse forme de anxietate, lipsă de motivație sau dificultăți de integrare,

accentuate de condiții sociale defavorabile. Frecvent, se menționează absențe, performanțe slabe și sentiment de excludere. Părinții sugerează implicarea autorităților locale, a școlii și a asistenților sociali, punând accent pe infrastructura adaptată, transportul, consilierea și formarea cadrelor didactice. Din răspunsuri s-a contura ideea că o singură instituție nu poate rezolva toate problemele. Unii părinți doresc grupuri de suport și cursuri de parenting, recunoscând că familia însăși are nevoie de sprijin pentru a face față stresului și provocărilor educației incluzive.

Tabelul 5. Sinteza propunerilor/soluțiilor parvenite de la părinții copiilor cu CES

Categorie soluții	Nr. răspunsuri	%
1. Necesitatea personalului de sprijin / formare cadrelor	3	37,5%
2. Asistență financiară și programe after-school	3	37,5%
3. Transport și infrastructură adaptate	2	25,0%
4. Sensibilizare / evitarea discriminării	2	25,0%
5. Parteneriat cu asistența socială / instituțiile locale	2	25,0%
6. Consiliere pentru părinți	1	12,5%
Total părinți	8	

Notă: unele răspunsuri pot fi clasificate în mai multe categorii (de ex. un părinte poate menționa și transport, și discriminare), motiv pentru care totalul procentelor poate depăși 100% dacă numărăm cumulativ.

Aproximativ 38% dintre părinți pun accentul pe personal specializat (asistenți, profesori formați) și pe sprijin financiar (fond de solidaritate, programe after-school). O parte (25%) menționează transportul adaptat și infrastructura necorespunzătoare ca obstacol major. La fel, 25% evidențiază discriminarea și nevoia de parteneriate cu serviciile sociale. Consilierea parentală apare o singură dată, dar cu o argumentație clară privind nevoia de susținere emoțională a familiei.

Răspunsurile au un caracter constructiv: părinții indică soluții pragmatice, precum parteneriate, subvenții, after-school, programe de formare a profesorilor. Se subliniază că educația incluzivă nu se poate rezuma la simpla integrare a copilului în clasă, ci implică sprijin intersectorial și atitudini pozitive din partea comunității.

Părinții conștientizează profund dificultățile sociale și cum acestea pot periclita reușita școlară a copilului cu CES. Ei evidențiază necesitatea unei acțiuni comune: cadre didactice, autorități locale, asistență socială, ONG-uri, pentru a elimina sau reduce obstacolele de natură economică, de infrastructură și de stigmatizare. Această analiză calitativă a răspunsurilor reflectă gradul de angajament și de dorință a părinților de a colabora, cu condiția să existe implicare reală și resurse puse la dispoziție de sistemul educațional și factorii decizionali.

Astfel, analiza combinată (cantitativă și calitativă) scoate în evidență faptul că părinții conștientizează și resimt puternic dificultățile sociale – în special pe cele financiare – drept o barieră reală în calea educației incluzive a copiilor cu CES, insistând pe nevoia unor politici și intervenții concertate la nivelul școlii și al comunității.

În concluzie menționăm că impactul dificultăților sociale asupra educației incluzive se manifestă prin apariția unor bariere ce limitează accesul copiilor cu CES la servicii educaționale de calitate pentru toți. Printre aceste bariere se includ:

- restrângerea accesului la programele de sprijin (transport, alimentație, asistenți personali, terapii specifice) ceea ce accentuează decalajele dintre copiii cu CES și ceilalți elevi;
- izolarea și efectele psiho-emoționale negative. Copiii cu CES trăiesc sentimentul de marginalizare, stres, anxietate, ceea ce le afectează puternic reușita școlară;
- scăderea șanselor de dezvoltare socio-profesională, astfel cu cât barierele sociale persistă, cu atât se diminuează oportunitățile pentru integrare ulterioară în societate și pe piața muncii.

În procesul de promovare și dezvoltare a politicilor și practicilor incluzive, un rol important îl au parteneriatele socio-educative între toți actanții relevanți. Conform analizelor efectuate, „slaba cooperare intersectorială și lipsa unor date comune, actualizate privind copiii cu CES și/sau dizabilități și nevoile lor, generează dificultăți însemnate în identificarea și încadrarea acestora în

programe de asistență, conform necesităților individuale. Menținerea problemelor de cooperare dintre domenii condiționează lipsuri în vederea proiectării și dezvoltării serviciilor necesare pentru asigurarea incluziunii socio-educative a copiilor cu CES și/sau dizabilități. Aceste dificultăți determină lipsa accesului la serviciile de asistență și educație incluzivă, care ar favoriza stimularea dezvoltării potențialului fiecărui copil” [1].

Sugestiile de îmbunătățire a situației, parvenite de la toate grupurile de respondenți (cadre didactice, manageri, asistenți sociali, părinți) – de la reforme legislative și investiții financiare la dezvoltarea rețelelor de colaborare intersectorială și formarea cadrelor didactice – pot contribui la construirea unui sistem educațional și social coeziv, care să asigure copiilor cu CES: acces egal la servicii de calitate (transport, echipamente, personal de sprijin), integrare armonioasă în școală și comunitate, diminuarea stigmatizării și a barierelor socio-economice, parteneriat autentic între familie, școală, autorități și comunitate în beneficiul fiecărui copil.

Bibliografie:

1. Hotărârea Guvernului nr.950/2023 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2024-2027.
2. Reforma sistemului de asistență socială RESTART: pentru acces echitabil la servicii sociale de calitate. MMPS, martie 2023. <https://social.gov.md/wp-content/uploads/2023/05/Reforma-sistemului-de-asistenta-sociala FINAL-1.pdf>
3. Chistrea, Galina. Dezvoltarea cooperării intersectoriale pentru incluziunea educațională a copiilor cu cerințe educaționale speciale. In: Managementul educațional: realizări și perspective de dezvoltare, Ed. 4, 27–28 octombrie 2022, Bălți. Tipografia din Bălți, 2022, Ediția 4-a, pp. 412–420. ISBN 978-9975-161-32-9.
4. Malcoci, Ludmila. Implementarea educației incluzive în Republica Moldova – studiu sociologic / Ludmila Malcoci, Inga Sinchevici; Proiectul "The Civil Society Education Fund 2016–2018 in Moldova"–Chișinău: 2017. Artpoligraf– 95 p. ISBN 978-9975-3129-5-0.

CZU 376.36:81'34-056.36

VOCALA "U". PROIECT DIDACTIC INDIVIDUALIZAT

Zubenschi Ecaterina

doctor, conferențiar universitar

Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău

e-mail: ecaterinazubenschi@gmail.com

orcid id: 0000-0002-1822-7460

Abstract. Speech therapy activities organized frontally (4-6 students), in subgroups (3-2 students), individually (1 student), are carried out taking into account the specificity and severity of language disorders, specific to each child, being focused on the child's individual personality. A major problem is the development of language in non-speaking students, whose speech is absent or limited to meaningless sounds.

This category of non-speaking children/students includes those with systemic speech disorders (in which all components of language are missing or severely affected) on the background of profound disability or polymorphic disorders, such as autism and mental disability, such as alalia, aphasia, dysarthria.

The difficulty of speech therapy activity lies in getting the child to start pronouncing simple sounds (vowels) in order to continue the language development activity. In this article, we aimed to provide an example of a speech therapy teaching project, an occupation carried out individually with a non-speaking student.

Key-words: non-speaking children, individualized approach, occupation, speech therapy, etc.

Introducere.

Învățarea centrată pe elev este o abordare individualizată de predare-învățare-evaluare extinsă, care presupune aplicarea unei game largi de metode și tehnici, în care accentul principal este pus pe satisfacerea necesităților educaționale individuale ale elevului. Diferențele dezvoltării elevilor, incită adaptarea învățării la necesitățile individuale ale elevului. Individualizarea învățării vizează orientarea activității didactice spre asigurarea și susținerea proceselor de autocunoaștere, autoedificare și autorealizare a personalității elevului, dezvoltând individualitatea acestuia.

Abordarea individualizată, se realizează prin activități de recuperare, compensare, sprijin în procesul educațional. Alegerea strategiilor de predare-învățare-evaluare se determină ținând cont de: finalitățile de învățare stabilite, conținuturile de învățare, stilul propriu de învățare al elevului (auditiv, vizual, kinestezic), tipul de inteligență (lingvistică, logico-matematică, spațial-vizuală, muzical-ritmică, corporal-kinestezică, naturalistă, interpersonală, intrapersonală, existențială sau îmbinarea acestora). Proiectarea activităților logopedice din perspectivă individualizării include proiectarea de lungă durată (semestrială sau anuală, pentru elevii cu tulburări severe de limbaj – nevorbitori sau cu tulburări, cum ar fi dislalia centrală, tulburări ale citit scrisului sau balbismul), proiectarea lunară, pentru lichidarea tulburărilor fonetico-fonemice - anumitor defecte de propunție și proiectarea curentă (planul pe unități de învățare sau planul lecției). Proiectarea didactică logopedică se elaborează în baza triadei competență specifică – unitate de conținut-activitate de învățare-evaluare, componente aflate într-o strânsă corelație. Proiectarea individualizată se bazează pe rezultatele evaluării complexe a elevului cu CES [5].

Conținut. Proiectarea individualizată oferă oportunitatea de a planifica activitățile logopedice educaționale din perspectiva valorificării potențialului actual al elevului cu CES, fapt care solicită cunoașterea, în prealabil, a particularităților individuale ale personalității elevului în baza recomandărilor propuse de Serviciul de Asistență Psihopedagogică (SAP), sau de Centrul Republican de Asistență psihopedagogică (CRAP), medicii: neurolog, surdolog, oftalmolog, oroped - specialiștii-evaluatori, precum și în baza analizei datelor consemnate în PEI, de cadrul didactic al școlii, analizei probelor de evaluare și a altor produse elaborate de copil/elev (desene, modelaj, compuneri, teste, portofoliu etc.), observarea sistematică, convorbiri cu părinții și cu elevul însuși [1, 2].

Proiectarea didactică individualizată a activității logopedice presupune parcurgerea a cinci etape importante: 1. Documentarea; 2. Planificarea de lungă durată sau lunară; 3. Proiectarea unităților de învățare; 4. Proiectarea lecției; 5. Reflecția.

1. Documentarea - cunoașterea elevului prin analiza datelor anamnezei (obținute din interviuarea părinților privind dezvoltarea copilului, limbajului, mersului, autodeservirea igienică, antecedente, îmbolnăviri, intervenții medicale, datelor din cartela medicală referitoare la diagnosticul surdologului, oftalmologului, neurologului, ortopedului (pentru a interveni individualizat și în aceste situații necesare), ocupații suplimentare psihopedagogice, logopedice, kinetoterapeutice, etc., responsabilitățile elevului în familie, interese, etc.; evaluarea elevului: procese psihice: memorie, gândire, atenție, limbaj, motricitate, lateralitate, orientarea în spațiu, capacitatea de ascultare, de realizare a sarcinilor date, durata timpului de muncă, atitudine, comportament, nivel de cunoștințe, abilități, capacități, posibilități și a altor produse ale elevului (desene, lucrări, portofoliu etc.), analiza SWOT, observarea sistematică, examinarea rezultatelor ocupațiilor logopedice, PEI-ului cadrului didactic, convorbiri cu părinții și elevul; necesitățile educaționale ale elevului, posibilitățile școlii în asigurarea suportului necesar[8].

2. Planificarea de lungă durată se va fundamenta pe documentele educaționale: - Planul-cadru pentru învățământul primar și gimnazial, în caz de necesitate liceal; - Curriculumul național la disciplina de limba română; - Planul educațional individualizat (PEI) elaborat de cadrul didactic de la clasă; - Standardele de eficiență a învățării la disciplina limbii române, reflectă finalitățile educaționale (competențele), așteptările cadrului didactic, ce ar trebui să știe și să poată face elevul în procesul de învățare a limbii române, la o anumită treaptă școlară; - Referențialul de evaluare a competențelor specifice [5,7]. Proiectul individualizat la logopedie se elaborează pentru fiecare categorie de tulburare de limbaj, caracteristică pentru un anumit grup de 2-3; 4-6 elevi, implicați în

activități frontale de câte 30-45 minute, și pentru un singur elev, cu tulburări severe de limbaj, cu o durată de 15-20 minute pentru o ocupație. Logopedul, titular pe o unitate de timp, va deservi săptămânal nu mai mult de 20 de elevi. Pe 0,5 salariu – 10 elevi. Structura proiectului individualizat, de lungă durată extins, la logopedie se va axa pe următoarele componente: Preambul: Diagnoza logopedică a elevului. Descrierea succintă a particularităților de limbaj al elevului, tulburarea de limbaj, specificul tulburării, manifestarea vorbirii. Argumentarea diagnozei. În planificarea logopedică de lungă durată vor fi consemnate competențele de comunicare care urmează a fi dezvoltate la copil/elev. Competența de comunicare derivă din competența-cheie a învăța să înveți și trebuie tratată ca o componentă de bază a domeniului definit de citit-scris. Aceasta se regăsește în conținutul competențelor generale specifice disciplinei Limba și literatura română, prevăzute de noile programe [2]. Competențe specifice de limbaj. Este foarte oportun, mai ales în clasa pregătitoare și clasa I-a, să se formeze o legătură de colaborare strânsă se între logoped și cadrul didactic de la clasă. Logopedul nu are menirea de a preda limba română sau de a întări cunoștințele la disciplina respectivă. El postează, automatizează, diferențiază sunetele vorbirii, dezvoltă vorbirea elevului, recurgând inclusiv și la folosirea metodelor didactice și a conținuturilor simple gramaticale. Competențele specifice individualizate, care urmează a fi formate, ținând cont de anumite categorii de tulburări de limbaj. Unități de învățare/conținuturi de învățare a sunetelor/literelor și a citit-scrisului. Scopul planificării de lungă durată extinsă este de a facilita activitatea logopedului la logopedie, asigurând continuitatea acestui proces. Unele competențe pot fi modificate prin simplificare sau amplificate, altele excluse, în funcție de dificultatea defectului, abilitățile, capacitățile și necesitățile de învățare ale elevului cu CES la momentul dat. Prin urmare, proiectul individualizat de lungă durată extins, nu devine obligatoriu [7].

3. Proiectarea unității de învățare reprezintă o structură didactică deschisă și flexibilă în contextul proiectării individualizate: - determină formarea unor comportamente specifice, generate de integrarea competențelor specifice; - este unitară din punct de vedere tematic; - se desfășoară sistematic și continuu pe o anumită perioadă de timp (6 - 10 ocupații); - se finalizează cu o evaluare sumativă vizând rezultatele lichidării tulburărilor de limbaj sau a necesității de prelungire a activităților logopedice. Planificarea unităților de învățare derivă din planificarea de lungă durată din care se preiau competențele specifice și conținuturile [4].

4. Proiectarea lecției sau proiectare curentă a ocupației logopedice. - Un singur plan al lecției, în care se vor preciza anumite aspecte, la diferite etape ale ocupației logopedice, privind implicarea elevului cu tulburări de limbaj (cu CES) în procesul educațional de dezvoltare a limbajului: activități specifice (diferite de cele propuse celorlalți elevi), fișe de lucru individual, materiale-suport (scheme, algoritmi, desene, mulaje etc.), strategii concrete de evaluare. Proiectarea lecției – ocupația logopedică se va realiza în contextul schemei asemănătoare cu cea a lecției obișnuite, având specificul ei de realizare[7].

5. Reflecția - este un exercițiu de autoevaluare pe care îl realizează logopedul după o ocupație sau mai multe, în vederea identificării punctelor forte și a necesităților pentru a produce schimbări calitative asupra procesului. Ca instrument de reflecție pot fi utilizate fișe de autoevaluare, tehnici care se pretează autoevaluării/reflecției: fișele logopedice, caietul de evidență a convorbirilor individuale cu părinții, contractul cu părinții, privind acordul părinților în prestarea serviciilor logopedice copilului/elevului, caietul de sarcini pentru părinți, privind dezvoltarea limbajului în condițiile domiciliului, jurnalul reflexiv privind dinamica dezvoltării limbajului, caietul de legătură al logopedului cu cadrul didactic de la clasă, în care se consemnează sarcinile cerințe de respectare a vorbirii la lecție și observările profesorului referitoare la elevii implicați în activitatea logopedică; pagină de jurnal etc. Reflecția, indiferent în ce formă este realizată, poate fi structurată pornind de la întrebările: ce-am reușit și ce nu; Care aspecte nu s-au reușit? De ce? - Dacă aș relua ocupația logopedică, ce aspecte aș modifica? - La ce ar trebui să atrag atenție în proiectarea și organizarea activităților ulterioare? Care competențe corespund celor curriculare (inclusiv CGA. CM), adecvate vârstei elevilor logopați.

Resurse – parteneri implicați în promovarea dezvoltării limbajului: părinți, medicul școlii, cadrul didactic (profesorul, educatorul de la clasă, cadrul didactic de sprijin, alți specialiști (kinetoterapeut, asistenți, colegi); - materialele didactice variate (adaptate la nevoile copilului cu CES, tulburări de limbaj); - management eficient al timpului etc[6,7].

Tabelul 1. Structura proiectului de lungă durată extins la logopedie

COMPETENȚE de comuni care Generale (G), Modificate (M), logopedie (Logo)			UNITĂȚI de ÎNVĂȚARE/ CONȚINUTURI:			STRATEGII de comunicare						JOCURI	Nr. ORE	DATA
						Predare- învățare:			de evaluare					
Specifice			L. română/logopedie			G	M	Logo	G	M	Logo			
G	M	logo	G	M	Logo									

Exemplu de planificare a unei activități individuale la logopedie.

Ocupația a 6-a de logopedie individuală, cu elevul nevorbitor, clasa I

Diagnoza medicului neurolog: Autism. Retard mintal sever.

Diagnoza logopedică: Nedeveloparea sistemică a vorbirii (NSV), nivel 1, sever pe fondal de dizabilitate mintală severă, de tip afazie, formă profundă.

Subiectul ocupației logopedice: Vocalele U. Sunet și literă.

***Notă:** Sunetele și literele anterioare învățate: A,O.

Competențe logopedice (CL)	Obiective:
CL1: Formarea mobilității aparatului articular; CL2: Formarea respirației corecte; CL 3: Formarea abilităților de articulare și pronunțare corectă a sunetelor vocale U, A, O; CL 4: Formarea capacităților grafice de recunoaștere a literelor U, A, O și de citire a acestora; CL5: Dezvoltarea auzului fonematic; CL6: Dezvoltarea pronunției sunetelor în șoaptă, cu voce tare, prelung, scurt, modificând intonația la pronunțare; CL7: Formarea capacității de receptare a mesajului oral;	La finele lecției, elevul asistat va fi capabil: O1: Să articuleze și să pronunțe corect vocala U; O2: Să vocalizeze vocalele U; O3: să deosebească după auz și grafic sunetul și litera U de celelalte anterior învățate: A, O. O4: Să citească corect vocalele U și vocalele A,O; O5: Să diferențieze tactil literele U,A,O; O6: Să imită sunetele animalelor O7: să înțeleagă noțiunea de sunet vocală O8: Să pronunțe sunetele vocale U, A, O în șoaptă, cu voce tare, prelung, scurt, modificând intonația la pronunțare; O9: Recunoașterea, pronunțarea, citirea sunetelor și literelor învățate anterior: A,U; O10: să recepteze mesajul oral.

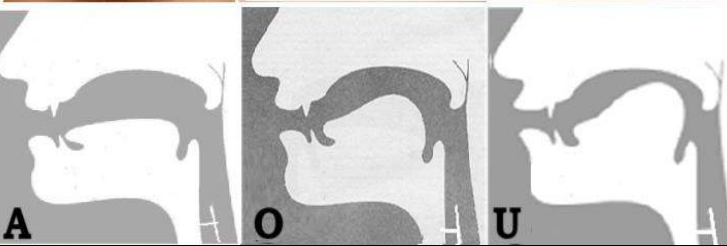
Resurse: oglinda mare: Scheme ale poziției aparatului articular; pene, bumbăcel, trompetă de suflat; țambal – xelofon pentru vocalizare; litere de plastic decupate; fișe de citit; tablouri cu animale; săculețul cu literele U, A, O; - 2 bile de mărime medie, pentru a încapa în mâna unui copil și de a le manipula cu suportul logopedului, între degete, palme. Bol tibetan cântător cu ciocănel, care bătându-l ușor, are un sunet prelung.

Durata de timp a ocupației individuale la logopedie: 15' - 20'

Etape	Timp	Conținut	Metode, mod de organizare	Observațiile logopedului ce s-a reușit și ce nu, pe parcursul fiecărei etape. Cauze
EVOCARE - implicare	2'	Tipuri de masaj pasiv, efectuat de logoped: Masaj scapular și articular (pentru cap, obraji, buze, limbă, gât)	Instrumente logopedice pentru articulare și masaj	
	2'	Exerciții pentru degete (dezvoltarea motricității fine și a lateralității mâinilor) Exerciții de lucru cu bilele	Joc ritmic de mișcare cu rostirea poeziei simple	
	1'	Exerciții de mobilitate a aparatului articular în fața oglinzii	Joc: ”Maimuțica actoriță”	
	2'	Exerciții de respirație: inspir – pauză - expir câte 2'; Exerciții de suflare	Joc: suflă și bate gol în poartă	
REALIZAREA SENSULUI	1'	Pronunțarea vocalelor A,O,U Poziția aparatului articular la pronunțare	Joc: Pronunță vocala- cât durează sunetul bolului	
	2'	Vocalizarea vocalelor A,O,U, conform gamei muzicale	Țambal, cântarea vocalelor în corespundere cu gama muzicală	
	4'	Citirea vocalelor, în corespundere cu semnele de punctuație	Fișa de citire	
	2'	Memorizarea poeziei:		
REFLECȚIE	1'	Elevul după pipăit va numi și scoate litera vocală (A,O,U) Recunoașterea și selectarea obiectelor din tablouri, care conțin sunetele A,O,U	Săculețul fermecat Tablouri cu obiecte	
	2'	În baza modelului din imagine, elevul va încerca să construiască literele după imagine	Fișe cu imagini	
Extindere	1'	Tema pentru acasă. Părintele va continua să lucreze cu elevul: să contureze și să coloreze literele vocale: Să construiască literele din diferite materiale din natură sau să le așeze după model, folosind nasturi mărunți sau să le coacă din aluat cu părinții și să le mănânce, numindu-le		

***Notă:** în realizarea conținutului s-a ținut cont, de faptul, că elevul nu cunoaște nici o literă, decât cele învățate anterior la ocupațiile logopedice. Pronunță doar sunetele învățate, unele silabe sporadice, recurgând la limbajul nonverbal. Din acest motiv, citirea se va axa doar pe literele însușite anterior. Dacă elevul nu poate citi singur, v-a repeta după modelul de citire al logopedului, până se va deprinde să citească independent. În același timp, predarea unui nou sunet are loc doar după ce au fost însușite sunetele respective. Tot odată, în predarea conținutului, se selectează doar acele tablouri cunoscute de elev, cu denumiri monosilabice sau bisilabice, ușor de pronunțat și de recunoscut.

Exemplu de material didactic, pentru realizarea etapelor de ocupație logopedică.

Vocala 	"Oo, Uu", "Aa" sunt sunete și litere vocale. Sunetele vocale se aud, se rostesc, se cântă. Literele – se citesc, se scriu.																																																																																																
 	 <table border="1"> <tr><td>U</td><td>DO</td><td>U</td></tr> <tr><td>U</td><td>SI</td><td>U</td></tr> <tr><td>U</td><td>LA</td><td>U</td></tr> <tr><td>U</td><td>SOL</td><td>U</td></tr> <tr><td>U</td><td>FA</td><td>U</td></tr> <tr><td>U</td><td>MI</td><td>U</td></tr> <tr><td>U</td><td>RE</td><td>U</td></tr> <tr><td>U</td><td>DO</td><td>U</td></tr> </table> <table border="1"> <tr><td>A</td><td>DO</td><td>A</td></tr> <tr><td>A</td><td>SI</td><td>A</td></tr> <tr><td>A</td><td>LA</td><td>A</td></tr> <tr><td>A</td><td>SOL</td><td>A</td></tr> <tr><td>A</td><td>FA</td><td>A</td></tr> <tr><td>A</td><td>MI</td><td>A</td></tr> <tr><td>A</td><td>RE</td><td>A</td></tr> <tr><td>A</td><td>DO</td><td>A</td></tr> </table>	U	DO	U	U	SI	U	U	LA	U	U	SOL	U	U	FA	U	U	MI	U	U	RE	U	U	DO	U	A	DO	A	A	SI	A	A	LA	A	A	SOL	A	A	FA	A	A	MI	A	A	RE	A	A	DO	A																																																
U	DO	U																																																																																															
U	SI	U																																																																																															
U	LA	U																																																																																															
U	SOL	U																																																																																															
U	FA	U																																																																																															
U	MI	U																																																																																															
U	RE	U																																																																																															
U	DO	U																																																																																															
A	DO	A																																																																																															
A	SI	A																																																																																															
A	LA	A																																																																																															
A	SOL	A																																																																																															
A	FA	A																																																																																															
A	MI	A																																																																																															
A	RE	A																																																																																															
A	DO	A																																																																																															
<table border="1"> <tr><td>O</td><td>DO</td><td>O</td></tr> <tr><td>O</td><td>SI</td><td>O</td></tr> <tr><td>O</td><td>LA</td><td>O</td></tr> <tr><td>O</td><td>SOL</td><td>O</td></tr> <tr><td>O</td><td>FA</td><td>O</td></tr> <tr><td>O</td><td>MI</td><td>O</td></tr> <tr><td>O</td><td>RE</td><td>O</td></tr> <tr><td>O</td><td>DO</td><td>O</td></tr> </table> <table border="1"> <tr><td>UA</td><td>DO</td><td>A</td></tr> <tr><td>UA</td><td>SI</td><td>A</td></tr> <tr><td>UA</td><td>LA</td><td>A</td></tr> <tr><td>UA</td><td>SOL</td><td>A</td></tr> <tr><td>UA</td><td>FA</td><td>A</td></tr> <tr><td>UA</td><td>MI</td><td>A</td></tr> <tr><td>UA</td><td>RE</td><td>A</td></tr> <tr><td>UA</td><td>DO</td><td>A</td></tr> </table> <table border="1"> <tr><td>AU</td><td>DO</td><td>AO</td></tr> <tr><td>AU</td><td>SI</td><td>AO</td></tr> <tr><td>AU</td><td>LA</td><td>AO</td></tr> <tr><td>AU</td><td>SOL</td><td>AO</td></tr> <tr><td>AU</td><td>FA</td><td>AO</td></tr> <tr><td>AU</td><td>MI</td><td>AO</td></tr> <tr><td>AU</td><td>RE</td><td>AO</td></tr> <tr><td>AU</td><td>DO</td><td>AO</td></tr> </table> <table border="1"> <tr><td>AU</td><td>DO</td><td>UA</td></tr> <tr><td>AU</td><td>SI</td><td>UA</td></tr> <tr><td>AU</td><td>LA</td><td>UA</td></tr> <tr><td>AU</td><td>SOL</td><td>UA</td></tr> <tr><td>AU</td><td>FA</td><td>UA</td></tr> <tr><td>AU</td><td>MI</td><td>UA</td></tr> <tr><td>AU</td><td>RE</td><td>UA</td></tr> <tr><td>AU</td><td>DO</td><td>UA</td></tr> </table>		O	DO	O	O	SI	O	O	LA	O	O	SOL	O	O	FA	O	O	MI	O	O	RE	O	O	DO	O	UA	DO	A	UA	SI	A	UA	LA	A	UA	SOL	A	UA	FA	A	UA	MI	A	UA	RE	A	UA	DO	A	AU	DO	AO	AU	SI	AO	AU	LA	AO	AU	SOL	AO	AU	FA	AO	AU	MI	AO	AU	RE	AO	AU	DO	AO	AU	DO	UA	AU	SI	UA	AU	LA	UA	AU	SOL	UA	AU	FA	UA	AU	MI	UA	AU	RE	UA	AU	DO	UA
O	DO	O																																																																																															
O	SI	O																																																																																															
O	LA	O																																																																																															
O	SOL	O																																																																																															
O	FA	O																																																																																															
O	MI	O																																																																																															
O	RE	O																																																																																															
O	DO	O																																																																																															
UA	DO	A																																																																																															
UA	SI	A																																																																																															
UA	LA	A																																																																																															
UA	SOL	A																																																																																															
UA	FA	A																																																																																															
UA	MI	A																																																																																															
UA	RE	A																																																																																															
UA	DO	A																																																																																															
AU	DO	AO																																																																																															
AU	SI	AO																																																																																															
AU	LA	AO																																																																																															
AU	SOL	AO																																																																																															
AU	FA	AO																																																																																															
AU	MI	AO																																																																																															
AU	RE	AO																																																																																															
AU	DO	AO																																																																																															
AU	DO	UA																																																																																															
AU	SI	UA																																																																																															
AU	LA	UA																																																																																															
AU	SOL	UA																																																																																															
AU	FA	UA																																																																																															
AU	MI	UA																																																																																															
AU	RE	UA																																																																																															
AU	DO	UA																																																																																															
																																																																																																	

Rostește, citește, cântă!

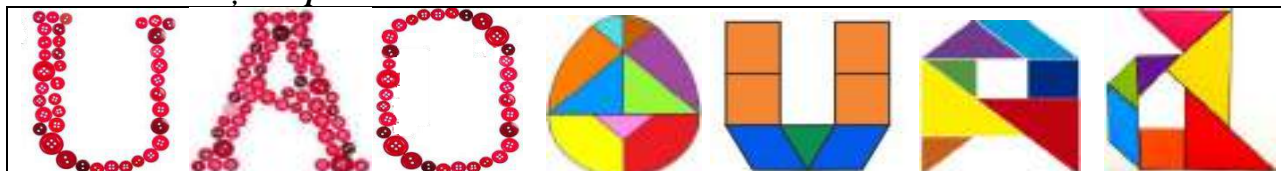
○	U.	U.	U.	U.	U.	U.	U.	U.	U.	U.
○	U?	U?	U?	U?	U?	U?	U?	U?	U?	U?
○	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.	A.
○	A?	A?	A?	A?	A?	A?	A?	A?	A?	A?
○	UA.	UA.	UA.	UA.	UA.	UA.	UA.	UA.	UA.	UA.
○	UA!	UA!	UA!	UA!	UA!	UA!	UA!	UA!	UA!	UA!
○	AU.	AU.	AU.	AU.	AU.	AU.	AU.	AU.	AU.	AU.
○	AU.	AU.	AU.	AU.	AU.	AU.	AU.	AU.	AU.	AU.
○	AU!	AU!	AU!	AU!	AU!	AU!	AU!	AU!	AU!	AU!
○	O.	O.	O.	O.	O.	O.	O.	O.	O.	O.
○	O?	O?	O?	O?	O?	O?	O?	O?	O?	O?
○	OU.	OU.	OU.	OU.	OU.	OU.	OU.	OU.	OU.	OU.
○	OU?	OU?	OU?	OU?	OU?	OU?	OU?	OU?	OU?	OU?
○	OU!	OU!	OU!	OU!	OU!	OU!	OU!	OU!	OU!	OU!
○	U-OA.	U-OA.	U-OA.	U-OA.	U-OA.	U-OA.	U-OA.	U-OA.	U-OA.	U-OA.

U-OA? U-OA? U-OA? U-OA? U-OA? U-OA? U-OA? U-OA? U-OA?
 U-OA! U-OA! U-OA! U-OA! U-OA! U-OA! U-OA! U-OA! U-OA!
 UA-OA! UA-OA! UA-OA! UA-OA! UA-OA! UA-OA! UA-OA! UA-OA!
 OA-UA! OA-UA! OA-UA! OA-UA! OA-UA! OA-UA! OA-UA! OA-UA!
 UA-UA! UA-UA! UA-UA! UA-UA! UA-UA! UA-UA! UA-UA! UA-UA!
 U-AU-OA-UA. U-AU-OA-UA. U-AU-OA-UA. U-AU-OA-UA.
 U-AU-OA-UA? U-AU-OA-UA? U-AU-OA-UA? U-AU-OA-UA?
 U-AU-OA-UA! U-AU-OA-UA! U-AU-OA-UA! U-AU-OA-UA!
 OU-AUO-UO-UA. OU-AUO-UO-UA. OU-AUO-UO-UA.
 OU-AUO-UO-UA? OU-AUO-UO-UA? OU-AUO-UO-UA?
 OU-AUO-UO-UA! OU-AUO-UO-UA! OU-AUO-UO-UA!

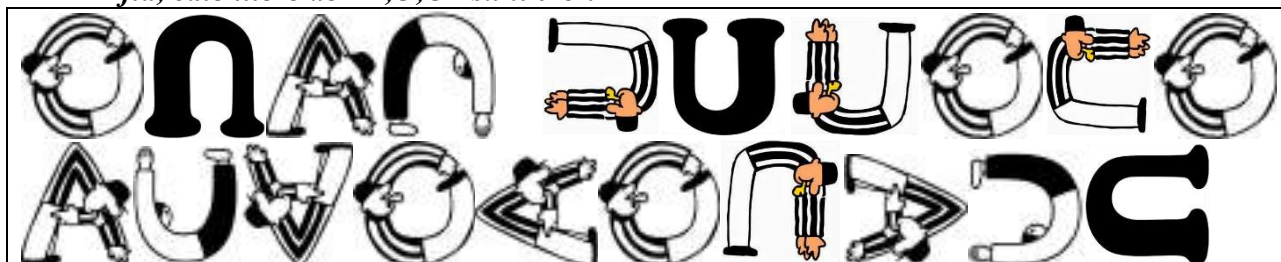
Imită sunetele păsării:

 Pasărea ECHO (LIRĂ) A-A-UA! UA! UA! UA!	Memorizează: "U" cel mare, "u" cel mic, gata sunt pentru un pupic – buze ținuite în tubușor, îl rostesc pe "U" sonor. Bu-hu-hu! bu-hu-hu! Strigă Buha bu-hu-hu. A pierdut vocala "U"! Hu-hu Hu-hu, îi răspunde un huhurez. Bu-hu-hu! Hu-hu-hu! Caută vocala "U"!	Un cocoș cu creastă roș s-a urcat pe un bostan. Cu-cu-ri-gu-u-u-u! A cântat, până bostanul a crăpat.. (Versuri: E. Zubenschi)

Construiește după model:



Află, câte litere de "A,O,U" sunt aici?



Privește și spune ce e greșit în imagini?



În concluzie, observăm, că ocupațiile logopedice se structurează pe anumite cerințe de dezvoltare a limbajului, comunicării, prevăzute de politicile educaționale. Dezvoltarea limbajului se structurează pe 5 blocuri de bază: 1. blocul propedeutic; 2. Blocul de intervenție - inițiere în limbaj; 3. Al treilea bloc, reprezintă activitatea de bază a logopedului asupra mișcărilor fonoarticulatorii, educației auzului fonematic al vorbirii; 4. Al patrulea bloc constituie corecția și dezvoltarea lexico-gramaticală a vorbirii, expresivității lingvistice și extralingvistice a limbajului oral și scris; Al cincilea bloc este orientat spre prevenirea tulburărilor secundare de limbaj[8]

Succesul dezvoltării limbajului depinde de atitudinea conștientă, migăloasă, sistematică a logopedului în activitatea sa, precum și de parteneratul fructuos dintre logoped-părinte, cadre didactice. O importanță deosebită o are părintele, care fiind învățat de logoped să respecte cerințele de dezvoltare a limbajului la copilul său, vorbește, hucându-se cu el 24 de ore, acordându-i dragostea afectivă, unul din cele mai importante tipuri de limbaj.

Bibliografie:

1. BUGANU Diana Alina. Intervenții psihologice și logopedice în tulburări de limbaj și comunicare la preșcolari. 511.06 – Psihologie specială. Teză de doctor în psihologie. Chișinău, 2021. https://old.upsc.md/wp-content/uploads/2021/05/upsc_Buganu_lucrare.pdf
2. Curriculum școlar. Clasele I – IV. Ministerul Educației al Republicii Moldova. 2010, 174 p. https://mecc.gov.md/sites/default/files/curriculum_scolar_clasele_i-iv_ro_2.pdf
3. DON Corina, TODERICI Ovidiu Florin. Ghid didactic pentru profesorul logoped. București: Pro Universitaria, 2021. 179p. ISBN 978-606-26-1402-7 <https://cjrae-arad.ro/wp-content/uploads/2023/09/Ghid-didactic-pentru-profesorul-logoped-2021-Toderici-Don.pdf>
4. DYNAMIS. Strategii educaționale incluzive. 168 p. N r .19/2024. Casa Corpului Didactic. Constanța, 2024. ISSN 2360-5332/ ISSN-L2360-5332C. https://www.ccdconstanta.ro/download/Dynamis_Strategii.pdf
5. EFTODI Agnesia, CAZAC Angela, FILIP Galina. Individualizarea procesului educațional prin adaptări curriculare: Ghid metodologic. Centrul Republican de Asistență Psihopedagogică. – Chișinău: S.n., 2017 (F.E.-P. „Tipografia Centrală”). – 160 p. ISBN 978-9975-53-926-5. https://mec.gov.md/sites/default/files/ghid_individualizare_2018.pdf
6. Ghid metodologic cu exemple de activități și instrumente educaționale incluzive. Programul Operațional Comun România-Republica Moldova 2014-2020. - Bălți: S. n.; Botoșani, 2022 Tipografia din Bălți, 2022. P68. ISBN 978-9975-161-15-2. 376.091 <https://togetherforchildren.ro/wp-content/uploads/2022/06/Ghid-metodologic-1.pdf>
7. PETCU Irina-Elena, GAVRILA Roxana Maria, SĂVESCU Daniela. Centrarea pe competențe cheie în educație. KEY COMPETENCES IN EDUCATION. Asociația Europeană a Profesioniștilor în Educație EDUMI www.edumi.ro Editura Book For LIFE București 2023, 309 p. <https://www.edumi.ro/wp-content/uploads/2023/12/Competente-cheie.pdf>



8. ZUBENSCHI E. LAPOȘINA E. Presopunctura – medotă de activizare a limbajului la copii cu tulburări severe de limbaj Pag. 164-169/ Știință, educație, cultură, Vol. 2, 2023. Conferința "Știință, educație, cultură" 2023, Comrat, Moldova, 2023 ISBN 978-9975-83-254-0. 978-9975-83-256-4. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/164-169_compressed.pdf
9. ZUBENSCHI E. Importanța cuvântului rostit în comunicare. Vol.2. 2024. Comrat. ISBN 978-9975-83-294-6. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/120-126_22.pdf

CZU 364:314.74(4+478)

MODELE EUROPENE DE PROTECȚIE SOCIALĂ

Zubenschi Ecaterina

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: ecaterinazubenschi@gmail.com
orcid id: 0000-0002-1822-7460

Ianioglo Maria

doctor în pedagogie, conferențiar universitar
Universitatea de Stat din Comrat
mun. Comrat, Republica Moldova
e-mail: maria.ianioglo@gmail.com
orcid id: 0000-0001-7285-541X

Abstract. Worldwide, several experiences have been accumulated in establishing, organizing and optimizing financing models for social protection systems. At the same time, currently, in modern conditions, European society is faced with problems of economic crises, migration, population aging, wars, etc. The analysis of the specialized literature notes that over 30% (with a growing trend) of the global population is outside the social protection system. This fact determines the need to improve social policies in the reorganization of the social protection system, in the context of the well-being of the population.

The content of the article elucidates the analysis of the well-being of existing European models, of the social protection systems of the population, in the context of the modernization of social policies of the life of modern society. This could serve as some benchmarks in the future legislative streamlining of the social protection system in the Republic of Moldova.

Key-words: social protection, services, European system and models, social policies, etc.

Termenul protecție își trage sorgintea de la cuvântul latin *protectio*, ceea ce desemnează sprijin, apărare, ajutor, ocrotire, grijă. Cuvântul securitate își regăsește originea în latinescul *securitas* (franceză – *sécurité*, engleză *security*, italiană – *sicurezza*), semnificând apărare, siguranță, protecție, stare de urgență, faptul de a fi pus la adăpost de orice pericol. 1) Conform Dicționarului suedez de politică socială, noțiunea de protecție socială este sinonimă cu noțiunea de securitate socială, cuprinzând în sine asigurările și asistența socială și de protecție a muncii. 2) În Enciclopedia liberă Wikipedia, „securitatea socială” constituie un subgrup al protecției sociale, care desemnează „un sistem de indemnizații, administrate public, acordate cetățenilor afectați de situațiile de risc social (șomaj, boală, bătrânețe, accident de muncă, boală profesională, pierderea întreținătorului etc.)[16]. Cercetătorul american R. Titmuss [9], a clasificat modelele de protecție socială, în funcție de rolul participării statului la protecția socială, se împart în: - model „residual” sau liberal; - model de dezvoltare industrial-economică sau conservator, corporatist; - model socialist sau model redistributiv

de stat. În literatura de specialitate se conturează trei teorii referitoare la conținutul protecției sociale: teoria economică; teoria juridică și teoria riscului social.

Conținutul protecției sociale în context teoretic	
	Teoria economică, bazată pe principiul repartizării bunurilor din fondurile sociale cu destinație comună. În domeniul protecției sociale intră toate formele de ajutor social, finanțat din fonduri ale statului, acordat membrilor societății: învățământ gratuit, locuințe gratuite, acordarea de subsidii imobiliare, servicii medicale gratuite, asistență socială - toate categoriile de prestații sociale și deservire socială. Sursa: Хабиби Р. Об экономических функциях общественных фондов потребления // Экономические науки, 1975, nr.5, p.27-34.
	Teoria juridică, susține că protecția socială trebuie acordată numai cetățenilor care confirmă merite deosebite în fața statului. Sursa: Буянова М.О. Право социального обеспечения: учебное пособие / С.И. Кобзева, З.А. Кондратьева. – Москва: КНОРУС, 2005, p.4.
	Teoria riscurilor sociale: protecția socială vizează repartizarea produsului colectiv din contul mijloacelor organizațiilor publice, caselor de ajutor reciproc, deservirea social-culturală tuturor membrilor societății, care se află în situații de risc. Sursa: https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/Consideratii%20referitoare%20la%20conexiunea%20notiunilor%20de%20protectie%20sociala.pdf

Figura 1. Teorii cu referire la conținutul protecției sociale

Factorul demografic are un impact determinativ în bunăstarea sistemului medical și de protecție socială. Îmbătrânirea populației în anul 2050 va aringe 1,5 miliarde de oameni față de 0,3 miliarde, în anul 1990. Este clar, că problemele financiare actuale, care caracterizează sistemele publice de pensii vor deveni și mai acute în viitor[5, 12]. Acest lucru se datorează faptului că majoritatea sistemelor europene se bazează pe contribuții din salariile lucrătorilor și, prin urmare, sunt foarte sensibile la orice fluctuații ale raportului dintre populația activă din punct de vedere economic, care contribuie și beneficiarii prestațiilor de pensie.

Diagramă. Structura de vârstă a populației în UE (în %), 2000-2040

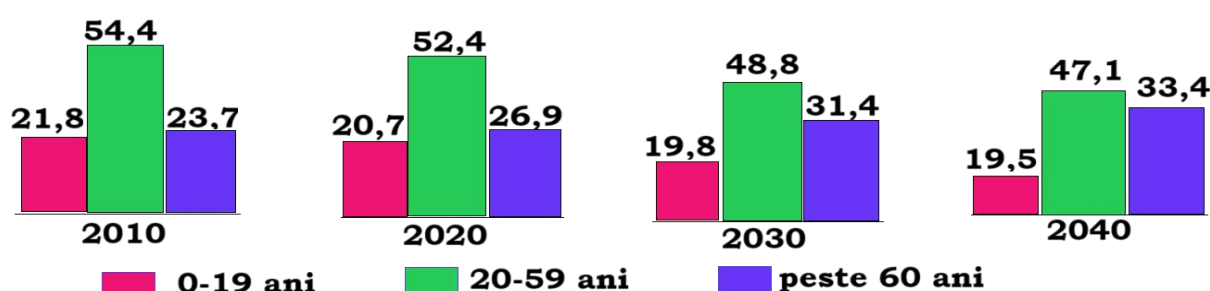


Figura 2. Structura de vârstă a populației în UE.

Sursa: Eurostat: Europe in Figures, 2000

Comunitatea modernă din Uniunea Europeană este centrată pe dreptul fiecărui cetățean la muncă și mai puțin pe redistribuirea venitului în afara muncii. Patru elemente deosebesc sistemele de asistență socială a statelor europene: 1. - Existența, în anumite state, a unor sisteme universale de asigurarea a unui venit minim pentru toate persoanele care se confruntă cu o stare de deprivare materială; 2. - Orientarea politicilor în domeniul social în direcția conservării nivelului venitului pentru anumite categorii sociale aflate în pragul limitei de subzistență, fără a se avea în vedere aspectele de incluziunea socială; 3. - Echilibrul asigurat prin respectarea dreptului privind accesul la servicii sociale și realitatea accesului disproporționat și inechitabil; 4. - Gradul de descentralizare, între instituțiile publice centrale și cele locale, al responsabilităților privind sistemul de asistență socială. În conformitate cu aceste patru elemente, care deosebesc practica din domeniul asistenței

sociale în cadrul UE, la sfârșitul anilor 1980, în spațiul european (L.Hantrais), s-au fundamentat, patru modele de bază, în funcție de sursele de finanțare[4].

1. Modelul comunitar continental (corporativ, conservator), Bismarck bazat pe asigurări publice obligatorii – este primul sistem comunitar de protecție socială. Modelul Bismarck este comun statelor fondatoare ale Comunității Europene: **Germania, Austria, Franța, Olanda, Belgia, Luxemburg, (mai târziu Cehia, Ungaria, Polonia, România, Moldova)**. Fondatorul acestui model este cancelarul german **Otto von Bismarck și von Taffe**, care între anii 1871 și 1891 au introdus primele legi: 1. Asigurarea pentru accidente industriale (1871); 2. Asigurarea de sănătate (1883); 3. Asigurarea de Pensii (1891). Franța introduse această lege 1889). SUA, Canada, Austria abia în anul 1991. În 1989, sistemul Bismarck era finanțat din taxele contribuabililor cu destinație protecției sociale. **Pensiile se acordau de la 65 de ani, în condițiile în care durata medie de viață era de 45 de ani**, iar drepturile de pensie erau calculate ca procent din veniturile anterioare. Sistemul de pensii Bismarck urmărea înlocuirea veniturilor și menținerea nivelului de trai anterior al individului. **Sistemul de "solidaritate socială" era bazat pe trei condiții ce trebuiau îndeplinite simultan: - o rată înaltă a fertilității; un număr redus de pensionari; creșterea susținută a populației.**

Rolul principal în sistemul de protecție îi revine statului. Principalele canale de redistribuire a fondurilor sunt fie în mâinile statului sau sub controlul acestuia. Asigurări sociale obligatorii, servicii prestate pentru diverse forme de asigurare: medicala, pensie și asigurări de șomaj. Protecția acestora este realizată prin programele de asistență socială, care sunt deosebit de dezvoltate. Beneficiile sociale pentru cetățenii nevoiași: asistență materială pentru șomeri, pensii suplimentare, alocații pentru persoanele cu dizabilități, alocații familiale, diferite forme de ajutor social. Corpurile profesionale și partenerii sociali au un rol important în administrarea protecției sociale. **Finanțarea prestațiilor este realizată exclusiv prin contribuțiile angajatorului și angajatului, ca parte a costurilor forței de muncă.** Prestațiile sunt strâns legate de câștigurile anterioare ale persoanei, în conformitate cu sistemul de asigurări contractuale. Sistemele de ocrotire a sănătății, ca și cel al protecției sociale, are la bază statusul de angajat sau statusul familial. Muncă este "singura datorie absolută a oricărui cetățean, acțiunile și măsurile de ajutorare a păturilor social vulnerabile sunt direct dependente de activitatea de muncă a acestora.

Sistemul de asistență socială reprezintă un drept universal pentru toate persoanele care se află în pragul sărăciei și necesită ajutor financiar din partea statului. Acest sistem tinde să limiteze redistribuirea beneficiarilor între diferite categorii de venituri ale cetățenilor, să combată sărăcia prin asigurarea subexistenței după un standard uniform de redistribuire a banilor colectați. În cadrul acestui sistem nivelul pensiei este fortifar, suplimentat cu diferite ajutoare publice sau private, fiind bazate taxe generale colectate. **Probleme: - creșterea vârstei de pensionare și a perioadei maxime de contribuție;** - contribuabilii nu beneficiază de pensiile lor conform contribuțiilor plătite. Pentru soluționare, sistemul Beveridge **a introdus pensiile private, în variantă obligatorie și facultativă**, pentru ca sumele provenite din administrarea privată să substituie ceea ce statul nu va putea să susțină pensionarii care vor ieși la pensie. Sistemul perpetuează efectele inegalității existente pe piața muncii, redistribuția veniturilor între diferitele segmente ale populației fiind redusă. Componenta non-contributivă (asistența socială), este finanțată de stat pe baza impozitelor generale, constituind o plasă de siguranță pentru cei care nu îndeplinesc condițiile sistemului de asigurări. Prestațiile sunt dependente de câștiguri și stabilirea lor are la bază principiul asigurării. Finanțarea, prin contribuții, implică aplicarea unor reglementări diferite în funcție de grupul ocupațional. **Anumite grupuri de neangajați rămân în afara sistemului de asigurări sociale. Sirsa [1,2,3].**

2. Modelul liberal anglo-saxon denumit și Modelul Britanic de tip Beveridge (Stat al Bunăstării), **bazat pe taxe și impozite**, – caracteristic pentru **Marea Britanie, Irlanda de Nord, SUA, Canada, Japonia, Australia**. Suma totală a indemnizațiilor nu depinde de salariul anterior, iar îngrijirile de sănătate sunt garantate tuturor, fără cotizație prealabilă. Beveridge a apărut după cel de-al doilea Război Mondial, **în 1948, în Regatul Unit**, sub influența economiștilor reformatori. Bazele sistemului actual de protecție socială au fost puse de către **Lordul William Beveridge**, economist, având la bază **ideea de cetățenie socială**. Cele mai importante legi: 1. Legea Educației (1944); 2.

Legea Serviciului Național de Sănătate (1946); 3. Legea Asigurărilor Naționale (1946); Legea Asistenței Naționale (1948). Aceste legi prevedeau un sistem de ajutorare universală fixă pentru pensii, boală și șomaj, pentru bărbații și femeile asigurate și soțiile (soții) lor cât și o schemă națională de asistență socială bazată pe testarea mijloacelor, ca o rețea de siguranță pentru acei care, sistemul asigurărilor sociale nu-i acoperă. **Sistemul Beveridge este finanțat prin bugetul central al statului și este organizat și gestionat de către stat din resurse colectate prin sistemul public de impozite și taxe generale.**

Gestionarea sistemului este realizată de o administrație profesionistă care rămâne sub controlul Parlamentului. Specialiștii din sistem sunt angajați ai statului. Este introdus principiul universalității (acoperirea tuturor membrilor societății, care au nevoie de sprijin): nu numai lucrătorii, ci și întreaga populație este îndreptățită la securitate socială, cel puțin la nivelul de sub existență. Uniformitatea serviciilor sociale (pensii și beneficii egale, uniformitatea condițiilor de plată). Tipuri de prestații sociale acordate: ajutoare materiale pentru copii orfani, alocații pentru familiile monoparentale, alocații pentru găsirea unui loc de muncă, ajutoare materiale pentru persoanele cu dizabilități și credite sociale. Sistemul național de sănătate tip Beveridge are următoarele caracteristici: guvernul este plătitorul serviciilor de sănătate; bugetul (venit global) este: divizat, repartizat după destinații, după criterii de importanță socială (după educație, sănătate, apărare, ordine publică); sumele care revin Ministerului Sănătății se repartizează pe zone administrative. În sistemul asigurărilor sociale, asigurații sunt împărțiți în patru clase în funcție de nivelul veniturilor lor. **Prima clasă** este formată din angajați și antreprenori.

Contribuțiile stabilite pentru acestea se calculează ca procent din câștig, limitat de un maxim și un minim stabilit anual. **A doua clasă** o reprezintă cetățenii care desfășoară activități independente, pentru care contribuțiile de asigurare sunt stabilite la o sumă fixă - 4,55 lire sterline (GBP) și o sumă suplimentară de 6,3% din câștigurile anuale, limitate la un minim de 5.450 GBP și un maxim de 18.200 GBP. Contribuțiile de clasa a doua oferă dreptul la prestații de boală, prestații de maternitate și pensii pentru limită de vârstă (dar nu și prestații de șomaj). **Clasa a treia** este prezentată de persoanele care nu lucrează sau au un stagiu insuficient de muncă pentru asigurare în a obține dreptul de securitate socială, corespunzător primelor două categorii de clase. Asigurarea persoanelor incluse în clasa a treia se realizează pe bază de voluntariat. Sumele asigurărilor sociale sunt mai mici decât pentru primele două clase. **Clasa a patra** sunt persoanele fizice care desfășoară activități independente (actori, muzicieni etc.), precum și directori de afaceri și personal administrativ și managerial, cu venituri peste nivelul necesar asigurării din clasa I și II. În anumite condiții, unor categorii (de exemplu, șomeri, studenți, persoane cu handicap temporar de muncă) li se permite să primească credite în loc să plătească contribuții pentru a nu-și pierde carnetul de asigurare. Limitele de câștig din care se plătesc contribuțiile sunt ajustate anual. De obicei, limita inferioară este mult mai mică decât suma supusă impozitului pe venit, iar limita superioară este de aproximativ dubla salariului mediu. Aceasta înseamnă că fondul de asigurări este finanțat în primul rând prin contribuții ale lucrătorilor cu venituri medii, mai degrabă decât prin redistribuirea fondurilor de la cei mai bogați la cei mai puțin înstăriți.

Schema regresivă de impozitare socială creează anumite avantaje pentru lucrătorii mai bine plătiți prin reducerea participării acestora la finanțarea protecției sociale, oferindu-le în același timp beneficii mai mari. În Anglia, serviciile medicale gratuite sunt oferite tuturor cetățenilor, indiferent de nivelul lor de venit, dar în Irlanda – doar celor cu venituri mici. **Avantaj:** Sistemul Beveridge asigură acoperirea universală a populației; plata serviciului se realizează după administrarea actului terapeutic; grupurile cu risc au prioritate. **Dezavantaje:** liste lungi de așteptare pentru eșalonarea plății actelor terapeutice, pentru boli și categorii de bolnavi. Pacientul înscris pe o listă de așteptare (așteaptă o perioadă destul de îndelungată, situație în care, starea de sănătate i se poate deteriora). limitele Pachetului de servicii medicale de bază și resurse financiare alocate anumitor afecțiuni, este limitat. Lipsa de stimulente pentru personalul medical. În Marea Britanie, grupurile aflate la periferie sau în afara pieței muncii pot fi excluse de la anumite prestații, iar în Irlanda eligibilitatea deplină la serviciul național de sănătate are la bază nevoia economică. Sursa[8,10].

3. Modelul comunitar scandinav (social-democrat), **denumit Modelul Nordic** – caracteristic țărilor scandinave: **Suedia, Norvegia, Finlanda, Danemarca**. Modelul nordic (sau social-democrat) a început să se contureze în prima jumătate a secolului XX, dar a fost consolidat în perioada postbelică, în special între anii 1930 și 1970. Modelul nordic a fost consolidat în anii 1950-1970, când state scandinave au dezvoltat politici de protecție socială extinsă, educație gratuită, servicii medicale accesibile și un sistem fiscal progresiv. Așadar, deși rădăcinile sale datează din anii 1930, modelul nordic a devenit predominant în a doua jumătate a secolului XX. **Rolul principal în protecția populației îi revine statului.** Serviciile sociale sunt garantate tuturor locuitorilor țării și nu depind de angajare și de plată prime de asigurare. Finanțarea protecției sociale și medicale se bazează pe impozite și taxe, deși nu exclusiv ca mod de finanțare.

Protecția socială este înțeleasă ca un drept legal universal al cetățeanului. Toți cetățenii au drepturi egale la asigurări sociale, finanțate din impozite. Excepție reprezintă asigurarea pentru șomaj, care este separată de sistemul de asigurări sociale de stat și se bazează pe principiul voluntarității. Multitudinea funcțiilor protecției sociale sunt integrate într-un cadru administrativ unitar. O trăsătură distinctivă a modelului scandinav este acoperirea largă a diferitelor riscuri sociale și situații de viață care necesită sprijinul societății. În cazul apariției unui risc, fiecare persoană este îndreptățită la aceeași sumă de baza, dar angajații obțin venituri suplimentare de la sistemele ocupaționale obligatorii. Serviciile sociale sunt garantate tuturor rezidenților țării, nefiind condiționate de angajare sau de plata primelor de asigurare. Subvențiile acordate de stat sunt importante.

Modelul scandinav prevede următoarele tipuri de alocații: alocație pentru: locuință, tineri, familii monoparentale, alocații pentru conservarea nivelului de trai. De aceste alocații beneficiază cetățenii naționali, rezidenți în statele respective. Statele modelului Nordic, efectuează cele mai mari cheltuieli de finanțare a sistemului de protecție și asistență socială, beneficiile sociale acordându-se în baza principiului cetățeniei. Modelul social în țările menționate este descentralizat, autoritățile publice locale dețin un nivel de autonomie ridicată. Modelul dat promovează incluziunea socială, universalitatea asistenței sociale, cooperarea partenerilor sociali cu guvernul. Autoritățile statale (centrale și locale) au responsabilități directe în acordarea prestațiilor și serviciilor. Asigurarea de șomaj are un caracter voluntar și este administrată de sindicate, fiind singurul program care nu face parte din componenta publică a protecției sociale. Modelul nordic european a demonstrat că “productivitatea înaltă și egalitatea veniturilor pot fi combinate pozitiv. Flexibilitatea pieții muncii și securitatea sunt precondiții oportune, dezvoltate prin măsuri de promovare a educației, pregătirii forței de muncă competitive și dinamice, prin măsuri active de ocupare a forței de muncă[12, 13].

4. Modelul latin sud-european mediteranean – sau modelul **rudimentar** de protecție socială, funcționează în statele **Italia, Grecia, Portugalia și Spania**. Nivel scăzut de securitate socială. Protecția socială ține de îngrijirea rudelor și familiei. Protecția socială este apanajul familiei și al rudelor. Acest model poate fi interpretat ca fiind de tranziție, în curs de dezvoltare, neavând o organizare clară. Situația dată este agravată de îmbătrânirea populației: persoanele vârstnice de peste 65 de ani din Italia, au constituit 18,3% în anul 2000 față de 16,7 în anul 1997. Peste 30% din PIB aparțin sectorului economic clandestin, în care activează mai mult de 25% din populație. Pentru a menține sistemul de protecție socială, statul a întreprins mai multe reformări, cum ar fi: - creșterea treptată a vârstei de pensionare. Mărimea pensiei a fost diminuată de la 80% la 65% din cota ultimului salariu primit. Sistemele de asigurări sociale caracteristic Modelului mediteranean nu are un caracter general (național). Sistemele de asistență socială sunt mai puțin dezvoltate decât cele din țările nordice.

Modelul este fundamentat pe principiul incluziunii sociale. Sistemul de protecție sociale din aceste țări prezintă un pattern mixt. **Formele tradiționale bazate pe familie și relații de rudenie au un rol important în realizarea protecției sociale. Biserica și comunitățile locale sunt surse majore de prestații și servicii sociale.** Angajatorii sunt cei care suportă cele mai mari costuri ale prestațiilor. Cetățenii care provin din medii sociale dezavantajate pot beneficia de alocații pentru copii (orfani sau minori instituționalizați); pensii sociale; suport material pentru găsirea unui loc de muncă și integrării sociale; alocații pentru familii monoparentale; ajutoare sociale pentru persoanele cu dizabilități. Spre

deosebire de celelalte 3 modele europene menționate mai sus, categoriile de beneficiari necuprinși de programele acestui sistem, sunt mai numeroase și nu beneficiază de forme de protecție socială de tipul venitului minim național[6,7]. În acest model, există și sisteme foarte fragmentate de menținere a venitului, care se bazează pe asigurări de obținere a unor pensii mari. ***Finanțarea asistenței medicale se realizează prin impozite, contribuții din venit.*** Majoritatea beneficiilor se acordă persoanelor care dețin dreptul de ședere pe teritoriul țării respective. Din anul 1990, statele din Europa de sud au mărit proporția sumelor cu destinație socială pentru a finanța extinderea sistemelor lor de protecție socială. Modelul sud-european[4, pp.32-34].

Modelul bugetar centralizat de stat (de tip Semashko), finanțat prin taxe și impozite (bugetul de stat). Fondurile sunt colectate la bugetul de stat din impozite generale ale salariaților și ale agenților economici. Modelul a fost inițiat în URSS, în anul 1918, introdus după al Doilea Război Mondial, în toate țările URSS. Actualmente Modelul bugetar centralizat de stat (de tip Semashko), funcționează în țările comuniste din China și Cuba. Doctorul rus Nikolaie Aleksandru Semashko (1874-1949), ***pentru prima dată în lume, a creat o structură specială de stat - Ministerul Sănătății, organism guvernamental suprem, care a preluat toate ramurile de sănătate din țară.*** Sistemul de stat sanitar unitar, creat cu o rețea imensă de instituții medicale (unități medicale, clinici, dispensare, centre de sănătate multifuncționale în sate, centre raionale, în orașe, la uzine și fabrici, în organizații mari. Paramedicul rural și terapeutul local, care asigurau îngrijire primară la nivelul inferior al modelului, erau generaliști, puteau diagnostica și trata cele mai frecvente boli. În paralel cu sistemul principal, s-a construit un sistem specializat de îngrijire medicală pentru copii, repetând practic structura pentru adulți: de la medicul pediatru local din clinica raională pentru copii până la instituțiile medicale pentru copii republicane și unionale.

În URSS au existat cinci niveluri de îngrijire medicală în asistența medicală: la nivel local, raional, municipal, central, unional. Toți cetățenii, indiferent de vârstă, statut social și venituri materiale, au primit dreptul la îngrijiri medicale calificate, drept garantat de stat. Expertul Comitetului Internațional pentru Drepturile Omului, profesorul Bobrov, a subliniat că „eficiența economică a sistemului Semashko a fost de cinci ori mai mare decât eficiența sistemului occidental” [11]. ***Sistemul de asistență socială*** era centrat pe acordarea serviciilor sociale persoanelor vârstnice, care beneficiau de odihnă balneară și tratament sanatorial gratuit. Adulții și categoriile de copii cu diverse tipuri de dizabilități beneficiau de instituții specializate de educație, de ocupare a forței de muncă (după posibilități), cămine, apartamente, tratament gratuit de stat, suport material. Șomajul nu era tolerat, toți oamenii erau încadrați în activitatea de muncă. Persoanele care se eschivau de la muncă erau amendate, supuse forțat să lucreze în folosul comunității. ***Dezavantaje:*** - cheltuieli enorme ale statului pentru întreținerea sistemului de sănătate.

În perioada de stagnare din anii 1970, modelul Semashko a suferit o revizuire profundă, care a mutat accentul de la medicul local către îngrijirea specializată în clinica regională (district), ceea ce a afectat negativ calificările terapeuților locali și a dus la o scădere a prestigiului lor, inclusiv în ochii pacienților. Un neajuns fundamental al modelului de sănătate Semashko l-a constituit birocratizarea excesivă și rigidă a sistemului. Subfinanțarea sistemului de sănătate. proporția cheltuielilor pentru sănătate din PIB, constituia doar 10-15%. Sistemul medical de sănătate a demonstrat, că statul trebuie să aibă o politică în domeniul îngrijirii sănătății pentru cetățenii săi. Sistemul Semashko a devenit prima experiență în crearea unui sistem național unificat de îngrijire medicală. La baza conceptului sistemului național Beveridge din Marea Britanie, sistemelor medicale din Suedia, Danemarca, Irlanda, Japonia, Coreea de Sud, sunt preluate ideile sistemului medical Semashko[14,15].

Este necesar de menționat, că în UE este pe larg răspândit Modelul social European (MSE)” descris în literatura de specialitate, prin care se identifică experiența europeană în vederea coeziunii sociale și creșterii economice. Unii autori, afirmă că modelul social European, nu este altceva decât o delimitare a modelului social American, iar conducerea uniunii, afirmă că modelul social reprezintă „o poveste de succes”. Pentru prima dată, conceptul de „model social european” a fost folosit de Jacques Delors, la mijlocul anilor 1990, pentru a desemna o alternativă a modelului american de capitalism pur, idea de bază fiind aceea că progresul economic și social trebuie să meargă mână în

mână, prin combinarea creșterii economice cu coeziunea socială [12, 13, p. 24]. Modelul social european (MES), se bazează pe ideile de justiție socială și de asigurare a drepturilor fundamentale ale omului. În același timp, Uniunea Europeană recunoaște existența unor serii de probleme nerezolvate ale statului social modern, organizațiilor societății civile (în primul rând a sindicatelor).

Concluzie. Din cele menționate, concluzionăm, că fiecare țară din Uniunea Europeană și-a format modelul social propriu de protecție socială, orientat spre economia de piață. Factorii obiectivi care influențează dezvoltarea sistemelor de protecție socială a populației, țin cont de specificul societății țării respective, includ nivelul de dezvoltare socio-economică a țării date, locația geografică, caracteristicile demografice, tradițiile istorice, principiile și dezvoltarea politicilor sociale ale țării. Acest fapt, poate fi argumentat prin anumite criterii comparabile dintre modelele europene de protecție socială (vezi tabelul 1 de mai jos)

Tabelul 1. Criterii de comparare a modelelor europene

Modelul (M):	Criterii	Caracteristici
M. Scandinav Suedez social-democrat. Caracteristic țărilor: Suedia, Norvegia, Finlanda, Danemarca	Modelul Scandinav Suedez (social-democrat): s-a conceput în anii 1930, dar s-a consolidat în anii 1950-1970.	
	Principiul de bază al politicilor sociale: Solidaritatea cetățenilor, responsabilitate unul față de altul	
	Sistem de finanțare: Impozite (57% pentru persoane fizice; 67% persoane juridice)	
	Instituția responsabilă de sistem	Statul și sindicatele
	Cota de redistribuire: PIB din buget	Înaltă 50%-60%
M. Continental de tip Bismark: (1871): Germania, Austria, Franța, Olanda, Belgia, Luxemburg (mai târziu România, Moldova)	Principiul de bază al politicilor sociale: Autoapărare, autoasigurare	
	Sistem de finanțare: Asigurări publice obligatorii (contribuții pînă la 80%) în raport cu venitul real obținut	
	Instituția responsabilă de sistem: Corporativ, Organizații de asigurări autonome/sindicate. Case independente de gestionare a cotizațiilor. Responsabilitatea personală.	
	Cota de redistribuire: PIB din buget	Limitată (30,3 %)
	Acoperirea populației cu servicii	Centrată pe persoanele angajate în muncă
M. anglo-saxon de tip Beveridge (1948) Marea Britanie, Irlanda de Nord, Finlanda și SUA, Canada, Australia	Principiul de bază al politicilor sociale: Politici reglementate de stat	
	Sistem de finanțare: Impozite (32,9% - persoane fizice), taxe generale – buget public	
	Instituția responsabilă de sistem: Statul, Guvernul plătitorul serviciilor. Instituțiile sociale private și responsabilitatea personală	
	Cota de redistribuire: PIB din buget	Medie (până la 40%)
	Acoperirea populației cu servicii: Asigură acoperirea universală a populației Serviciile sociale și medicale garantate tuturor, fără cotizație prealabilă	
M. Mediteranean sud-european, 1990: Portugalia, Grecia, Spania, Italia și 12 țări ale	Modelul Mediteranean sud-european a fost concolidat în anul 1990, ca urmare a procesului de extindere a Uniunii Europene și a relațiilor economice și politice tot mai strâns cu țările din regiunea sudică a Mediteranei	
	Principiul de bază al politicilor sociale: Protecția socială a familiei	



Africii de Nord și Orientului Mijlociu	Sistem de finanțare: Asigurarea prin contribuții mpozitabile și prin alte surse	
	Instituția responsabilă de sistem	Statul, Familia și Biserica
	Cota de redistribuire: PIB din buget	3,2%
	Acoperirea populației cu servicii	A celor cu venituri mici
Republica Moldova, de tip Bismark (2004)	Principiul de bază al politicilor sociale: Principiul solidarității sociale	
	Sistem de finanțare: Impozite obligatorii de 12% din venitul real obținut anual	
	Instituția responsabilă de sistem: Statul - Guvernul, CNAS (Casa Națională de Asigurări Sociale), ANSP Agenția Națională pentru Sănătate Publică și responsabilitatea personală	
	Cota de redistribuire: PIB din buget	Limitată (până la 11,2%)
M. Semashko (1918): Rusia, fostele țări ale URSS, actualmente China, Cuba	Principiul de bază al politicilor sociale: Politici reglementate de stat	
	Sistem de finanțare	Impozite, taxe generale – buget public
	Instituția responsabilă de sistem	Statul
	Cota de redistribuire: PIB din buget	10% China – 15-18,7%
	Acoperirea populației cu servicii: Acoperire universală a populației Serviciile sociale și medicale garantate tuturor, fără cotizație prealabilă	

Din tabelul 1, prezentat, se observă că fiecare model european, caracteristic unui anumit grup de țări, s-a conturat și s-a consolidat în diferite perioade de timp, în diferite condiții sociale, istorice, economice și demografice, fundamentate pe o anumită cultură, tradiții, stereotipuri, exteriorizate în principii politice și sociale de bunăstare a populației. Aceste modele diferă între ele și nu sunt nici unice pentru o anumită țară, care deși face parte dintr-un anumit model european. Referindu-ne la Republica Moldova, care în trecut urmărea modelul social Semashko, iar în prezent a preluat modelul european de tip Bismark, apar mai multe neclarități. Deși statul este principala instituție care gestionează protecția socială a populației, pretinzându-se acoperirea universală a populației, există multe aspecte nesoluționate, cum ar fi: - impozitele obligatorii ale contribuabililor și plata poliței de asigurare, din toate sumele de venit muncite în raport cu pachetul minim de servicii medicale, care nu acoperă necesitățile medicale în situație de boală; - serviciile private costisitoare la care n-au acces persoanele cu venituri mici; - situația boschetarilor (care și-au pierdut căminul, care nu au un statut rezidențial de muncă), rămași în stradă pe tot parcursul vieții lor, fără de nivi o protecție socială adecvată; - situația viitorilor tineri neangajați în muncă, cu risc viitor de boschetari etc. Cu părere de rău, îmbunătățirea sistemului de asigurări sociale și calitatea vieții, nu fac obiectul cercetărilor științifice și a discuțiilor în ramurile executive și legislative ale guvernului.

Biibliografie:

1. BURDUCEA Doru. Sisteme moderne de servicii sociale. București, Editura Polirom ISBN 9789734613328
2. CIOCAN Mircea. Modele de organizare a serviciilor medicale spitalicești în țări din Europa. https://revista.irdo.ro/pdf/2015/revista_2_2015/06_Ciocan.pdf
3. ESPING-ANDERSEN Gøsta. The Three Worlds of Welfare Capitalism. / Cele trei lumi ale capitalismului bunăstării. Editor Princeton, New Jersey: University Press, SUA, 1990. 248 p. ISBN 9780069028573
4. HANTARIS Linda. Social policy the European Union. Third Edition. Editura: Red Globe Press; Ediția a 3-a, London, 2007. 304 pagini. ISBN-10: 0230013090 ISBN-13: 978-0230013094



5. Manual de drept european privind nediscriminarea. Ediția 2018 Agenția pentru Drepturi Fundamentale a Uniunii Europene și Consiliul Europei, 2019. Luxemburg: Oficiul pentru Publicații al Uniunii Europene, 2019. Consiliul Europei: ISBN 978-92-871-9837-2 FRA – print: ISBN 978-92-9474-453-1 FRA – web: ISBN 978-92-9474-452-4
https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/fra-2018-handbook-non-discrimination-law-2018_ro.pdf
6. MÂNDRILĂ LĂZĂREANU, Carmen Gabriela. Asistența socială și religiozitatea la persoanele cu handicap. Iași, str. Tepeș Vodă, nr.2: Copyright Editura Lumen, 2020, 28 p. ISBN 978-973-166-583-2
https://edituralumen.ro/wp-content/uploads/2021/02/LUMEN_Asistenta-sociala_Lazareanu_2020_extras-P.pdf
7. MUNTEAN Ana, SAGEBIEI Juliane. Practici în asistența socială. Romania si Germania. București, Editura: Polirom, 2007. 416 p. ISBN: 978-973-46-0544-6
8. PREOTEASA Ana-Maria. Cercetarea politicilor sociale. București. Ed. Lumen, 2009. 208p. ISBN: 978-973-66-150-6
9. TITMUSS Richard Morris. Social Policy. / Politica socială: o introducere. - London: Allen and Unwin, 1974, 160 p. /p.38-42. ISBN-10: 0043610188; ISBN-13 : 978-0043610183
10. АНТРОПОВ Владислав Владимирович. МОДЕЛИ СОЦИАЛЬНОЙ ЗАЩИТЫ В СТРАНАХ ЕС стр. 70-76. DOI:10.20542/0131-2227-2005-11-70-77 Журнал МИРОВАЯ ЭКОНОМИКА И МЕЖДУНАРОДНЫЕ ОТНОШЕНИЯ № 11 2005
11. БОБРОВ Е. А. Административные ограничения в реализации социальных прав // Право человека на жизнь и гарантии его реализации в сфере труда и социального обеспечения. Материалы международной научно-практической конференции / под ред. К. Н. Гусова — М.: Проспект, 2008. С. 446—450.
12. Европа, 2022 год. Приоритеты социального обеспечения тенденции, проблемы и решения. Международная ассоциация социального обеспечения 2022. ISBN 978-92-843-5174-9
<https://www.issa.int/sites/default/files/documents/2022-04/5-priorities-report-Europe-WEB.pdf>
13. НИКИФОРОВА Н. Н. Право социального обеспечения : учебное пособие в схемах, таблицах и определениях. Часть 1. - СанктПетербург: Санкт-Петербургский юридический институт (филиал) Университета прокуратуры Российской Федерации, 2020. — 87, [1] с. УДК 349.3(075.8) ББК 67.405я73 https://www.procuror.spb.ru/izdaniya/2020_03_12.pdf
14. Право социального обеспечения. Общая часть: учебник / коллектив авторов; под ред. М.О. Буяновой. — Москва: КНОРУС, 2021. — 224 с. — (Бакалавриат). ISBN 978-5-406-06404-7
<https://publications.hse.ru/pubs/share/direct/546297975.pdf>
15. ХАБЕРМАС Ю. Европейское национальное государство: его достижения и пределы. О прошлом и будущем суверенитета и гражданства // Нации и национализм. — М., 2022.
16. https://ro.wikipedia.org/wiki/Siguran%C8%9Ba_public%C4%83



CZU 373.3/5.02

MODELUL PEDAGOGIC AL MANAGEMENTULUI ACTIVITĂȚII EDUCATIVE LA CLASA DE ELEVI

Balanici Olga

doctorandă, Școala Doctorală *Științe ale Educației*
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: balaniciolga7@gmail.com
orcid id: 0000-0001-9401-4056

Afanas Aliona

doctor hab. în științe ale educației, conferențiar universitar,
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: afanasaliona.ise@gmail.com
orcid id: 0000-0001-6369-0940

Abstract. The article presents the *Pedagogical Model of the management of the educational activity in the class of students*, through the two dimensions: the theoretical-conceptual dimension and the praxeological dimension of the management of the educational activity in the class of students. The *theoretical-conceptual dimension of educational activity management* represents the following structural components: epistemological foundations of educational activity management, theories, models and paradigms, psychopedagogical principles and conditions, concepts: educational activity management as a central element from which participative management derives as an anchor component for the process educational, educational management, class of students, relationships and types of relationships in the organization and realization of the educational activity. *The praxeological dimension* capitalizes on the professional goals/skills, the pedagogical experiment, the training program, the curriculum, the experimental tools, the typology of the educational activities.

Keywords: pedagogical model, epistemic benchmarks, methodological benchmarks, student class, professional skills, educational activity, experimental tools.

Introducere

Un model pedagogic complex al managementului educativ în învățământul general ar putea include o gamă largă de elemente care să contribuie la asigurarea unui proces de învățare adecvat și de calitate pentru elevi.

În ultimele decenii, în procesul de reformare a învățământului la toate nivelurile sale, în special în domeniul activităților educaționale, s-a constatat că politicile educaționale din Republica Moldova necesită o orientare mai clară către dezvoltarea unui cadru metodologic pentru proiectarea și realizarea activităților educaționale, precum și pentru a crește motivația elevilor pentru a participa la activități extracurriculare.

În instituțiile de învățământ general din Republica Moldova procesul educațional este unul complex, sistemic și continuu, care se planifică, se organizează și se realizează prin intermediul activităților educaționale. De aceea, la nivelul procesului educațional este necesară o fundamentare teoretică-conceptuală și o fundamentarea praxiologică, prin elaborarea și implementarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general*. Modernizarea procesului educațional asigură dezvoltarea instituției de învățământ la nivel de cadrul didactic, elev, părinte, alți actori implicați în activitatea școlii, finalitatea dorită fiind obținerea rezultatelor calitative, care asigură creșterea calitativă a activității, și ocupă un rol central în acțiunea de proiectare, ordonare și structurare a conținuturilor tematice și ale finalităților activității educative.

Scopul și metodologia cercetării

Scopul cercetării reprezintă conceptualizarea *Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi*, elaborarea dimensiunii teoretico-conceptuale și a dimensiunii praxiologice ale managementului activității educative.

Cercetarea vizează utilizarea următoarelor *metode*: studiul bibliografic, analiza documentară, demersul analitic și sintetic, demersul sistemic, reflecția.

Rezultate și discuții

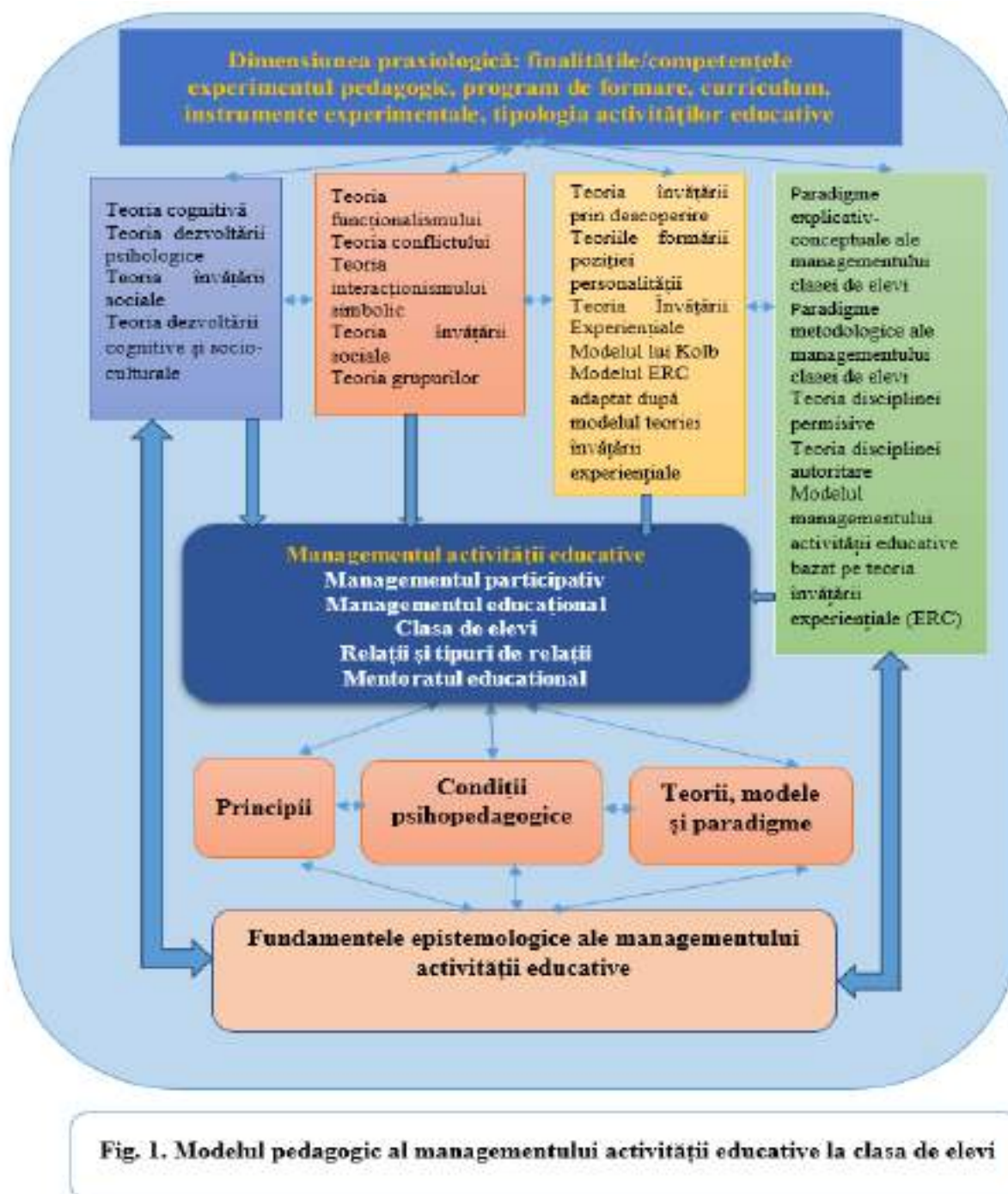
Ca urmare a analizei și sistematizării abordărilor conceptuale, teoriilor, modelelor, paradigmelor, a reperelor teoretice și praxiologice din literatura de specialitate, dar și a cadrului normativ, a fost elaborat *Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi în învățământul general* (Fig. 1).

I. Dimensiunea teoretico-conceptuală a managementului activității educative reprezintă următoarele componente structurale: fundamentele epistemologice ale managementului activității educative, teorii, modele și paradigme, principii și condiții psihopedagogice, conceptele: managementul activității educative ca element central din care derivă managementul participativ ca o componentă ancoră pentru procesul educativ, managementul educațional, clasa de elevi, relațiile și tipurile de relații în organizarea și realizarea activității educative.

1. Fundamentele epistemologice ale managementului activității educative. *Modelul pedagogic* a fost elaborat pe fundamentele epistemologice din *Teoria generală a educației*, *Managementul educațional*, *Managementul activității educaționale*, *Management*, *Managementul clasei de elevi* include teoriile, modelele și paradigmele analizate din perspectiva următoarelor abordări: psihologică, sociologică, pedagogică și managerială. *Reperete epistemice* ale *Modelului pedagogic* reprezintă abordarea sistemică, comportamentală, structurală și culturală, analizate în capitolul teoretic, care pot varia în funcție de perspectiva și contextul în care este utilizată la nivel de management instituțional și funcțional. Elementele-cheie ale managementului activității educative sunt prezentate, axându-se pe: învățarea centrată pe elev, managementul procesului de învățare, dezvoltarea profesională a cadrelor didactice, implicarea părinților și a comunității în formarea/dezvoltarea personalității elevului.

2. Principiile activității educative au permis asigurarea cadrului normativ și conceptual al *Modelului pedagogic* prin identificarea *principiilor generale de proiectare a educației* (S. Cristea [4], N. Silistraru [11]): principiul individualizării, principiul activității, principiul concretizării și corelării; *principiile esențiale care asigură relația profesorului cu elevii* (R. Iucu [], I. O. Pânișoară [], M. Badea [1], A. Popescu [10], M. Zlate [12], I. Neacșu [7]); *principiile educației centrate pe elev* (T. Callo, A. Paniș, V. Andrițchi, A. Afanas, V. Vrabii [2]), care au fost adaptate cercetării noastre la diferite etape ale cercetării științifice teoretice și experimentale.

3. Condițiile psihopedagogice ale activității educative includ mai multe tipuri de condiții: *pre-condiții ale activității educative* (adaptare după I. Neacșu [7]), *psihopedagogice* (I. Neacșu [7], R. Iucu [6]), *interne și externe* (R. Gagné [5], R. Iucu [6], I. Neacșu [7]), respectate *la nivel local* prin promovarea unei comunicări eficiente cu diriginții și echipa managerială a instituției educaționale; gestionarea rațională a resurselor umane implicate în diferite activități (seminare pe teme educative cu profesorii diriginți, directorii adjuncți pentru educație, părinții, ateliere pedagogice, lecturi pedagogice etc.), diseminarea activităților organizate; *la nivel instituțional*: implicarea cadrelor didactice în activitățile realizate în instituție și extra instituție, încheierea acordurilor de parteneriat între școală-familie-comunitate/alți actori interesați de activitatea instituției educaționale etc.; *la nivel individual*: cadrele didactice participă activ la activitățile solicitate, își elaborează traseul personal de profesionalizare a carierei didactice cu componenta *Activitatea educativă*; acordă sprijin cadrelor didactice debutante în realizarea orelor de dirigenție, seminarelor, atelierelor tematice; diseminează experiențele profesionale și personale prin organizarea diferitor evenimente: conferințe, seminarii, mese rotunde etc. cu implicarea părinților, colegilor din instituție și alte instituții, reprezentanți ai diferitor organizații/societăți profesionale etc.



4. Reperete metodologice ale Managementului activității educative include componenta de bază *Managementul participativ*, esențial în fortificarea relațiilor în clasa de elevi și a stabilirii relațiilor și tipurilor de relații, cât și a rolurilor profesorului mentor prin mentoratul educațional. Conceptul de clasă de elevi în activitatea educativă are ca bază retele metodologice în viziunea mai multor cercetători: P. Popescu-Neveanu, M. Ionescu, I. Radu, M. Zlate au definit clasa de elevi, coeziunea unui grup și importanța acestuia în activitatea educativă; managementul clasei de elevi în viziunea autorilor R. Iucu; rolurile esențiale ale unui profesor în activitatea educativă; *rolurile profesorului diriginte* în viziunea cercetătorilor N. Silistraru, V. Andrițchi, L. Cebanu; grupul și dimensiuni specifice fiecărui grup: *instrumentală*, *relațională* și *contextuală* în viziunea autorului Ch. Leclerc; dinamica grupului – A. Neculau, I. Neacșu, N. Silistraru; *relațiile interpersonale ale elevilor* - K. Lewin, J. L. Moreno, G. Homans, A. Neculau, R. Iucu, A. Afanas, L. Munteanu ș.a.; tipurile de relații existente în clasa de elevi și influența acestora în reușita procesului educațional; stilurile de

conducere a unui cadru didactic – D. Potolea; factorii care influențează calitatea procesului educațional, și anume, *climatul psihosocial* – S. Cristea; E. Losîi analizează clasa de elevi ca grup școlar ș.a.; clasa de elevi a fost prezentată în *Cadrul normativ al procesului de management educativ în învățământul general* în procesul educațional la nivel național.

5. Conceptul de management participativ: definiție și semnificație. Necesitatea elaborării unor strategii pedagogice de organizare a activităților educative, implementarea acestora pentru dezvoltarea instituțională și dezvoltarea metodologiilor de planificare și realizare a activităților educative necesită colaborare și încredere în angajații instituției de învățământ. Conducerea descentralizată, mai ales acum, este esențială, iar managementul participativ creează cadrul pentru ca acest lucru să se întâmple. Acolo unde managerii se bazează pe competențele profesionale ale personalul lor, în elevii din instituția respectivă, există o cultură a acestora care influențează ca ei să crească în rolul lor. Acolo unde managerii transmit înțelegerea tacită că nu au toate răspunsurile la întrebări și au încredere în elevii/colegii lor, se întâmplă o schimbare pozitivă.

II. Dimensiunea praxiologică: finalitățile/competențele profesionale, experimentul pedagogic, programul de formare, curriculumul, instrumentele experimentale, tipologia activităților educative.

1. Competențele profesionale. Analiza literaturii de specialitate demonstrează că există mai multe tipuri de competențe necesare managementului activității educative în clasa de elevi: *competențe în domeniul managementului clasei de elevi, competențe metodologice, competențe în domeniul cunoașterii, consilierii și orientării elevilor*. În contextul dat, adaptăm tipurile de competențe elaborate de autorul E. Păun [8, p. 175-185].

În viziunea noastră, primul tip de competențe vizează *competențele în domeniul managementului clasei de elevi*: profesorul dispune de capacitatea de a înțelege motivația și comportamentele individuale și de grup în scopul creării unui mediu de învățare care încurajează interacțiunile sociale pozitive în clasa de elevi [8, p. 184].

Strategiile specifice utilizate de profesorul diriginte:

- stimularea interacțiunilor și comportamentelor de cooperare și de competiție între elevi;
- dezvoltarea strategiilor de prevenire, evitare, rezolvare și eliminare a stărilor conflictuale din clasa de elevi;
- crearea unui climat bazat pe cooperare, participare și implicare activă ale elevilor și profesorilor;
- sprijinirea grupului-clasă să-și dezvolte valorile proprii (cultura organizațională) [8, p. 184].

Al doilea tip de competențe reprezintă *competențele metodologice* privind modalitățile de organizare și de transmitere a cunoștințelor în cadrul activității educative [8, p. 182]. Competențele metodologice reprezintă înțelegerea și utilizarea unei varietăți de strategii pentru a transmite cunoștințele și a stimula dezvoltarea competențelor cognitive, psihomotorii și afective/comportamentale ale elevilor.

Strategiile specifice utilizate de profesorul diriginte:

- proiectarea optimă a conținuturilor pentru activitățile educative;
- folosirea adecvată a timpului alocat activității cu elevii;
- folosirea unor strategii alternative în vederea atingerii scopurilor și obiectivelor activităților educative, răspunderii adecvat la particularitățile și nevoile individuale și de grup ale elevilor;
- utilizarea unor strategii centrate pe diferite forme de activitate: prin cooperare, dezbateri în grup etc.;
- utilizarea resurselor tehnologice în cadrul activităților educative (sisteme audio-video, noile tehnologii de comunicare);
- diversificarea rolurilor cadrului didactic în procesul educațional;
- prezentarea experiențelor de învățare interdisciplinară, transdisciplinară și integrativă;
- promovarea activităților educative în echipă etc.

Un alt tip de competențe vizează *competențele în domeniul cunoașterii, consilierii și orientării elevilor* prin crearea oportunităților educaționale pentru toți elevii, care sunt diferiți din punct de vedere cognitiv, dar și comportamental.

Strategiile specifice utilizate de profesorul diriginte:

- diversitatea particularităților dezvoltării cognitive, sociale, emoționale, morale și fizice ale elevilor influențează luarea unor decizii educaționale;
- identificarea nevoilor și a dificultăților existente în procesul educațional;
- sprijinirea elevilor în funcție de interesele și nevoile lor în diferite situații educaționale;
- cooperarea cu specialiști în domeniul orientării și consilierii elevilor [8, p. 182].

Completăm tipurile de competențe cu *competențele în domeniul relaționării procesului educativ*, care vizează cunoașterea de către profesor a grupului de elevi, a relațiilor existente între aceștia, tipurile de relații și rolul acestora în diferite situații de grup.

Strategiile specifice utilizate de profesorul diriginte:

- selectarea metodelor specifice situației identificate în cadrul grupului/clasei de elevi;
- dezvoltarea relațiilor constructive cu elevii bazate pe corectitudine, înțelegere respect, încredere, și sprijin;
- promovarea valorilor, atitudinilor și comportamentelor pozitive față de elevi;
- crearea unui climat favorabil activităților educative;
- oferirea sfaturilor practice colegilor în cazul unor situații referitoare la egalitate, incluziune și diversitate pentru a răspunde nevoilor elevilor;
- recunoașterea, aprecierea și valorificarea diversității sociale, religioase, etnice și lingvistice a clasei, în beneficiul elevilor etc.

Considerăm că este necesară *competența de management al activității educative*, care constă în planificarea, organizarea, realizarea și evaluarea activităților educative. Strategiile specifice utilizate de profesorul diriginte sunt:

- proiectarea activității educaționale la nivel de clasă și la nivel de instituție educațională;
- organizarea activităților educative într-un mediu favorabil educațional;
- utilizarea strategiilor de motivare a elevilor pentru a participa în activitățile educative;
- implicarea părinților în activitatea educativă a școlii;
- realizarea parteneriatului școală-familie în organizarea diferitor activități educative;
- utilizarea modalităților de evaluare a activităților educative;
- creșterea eficienței colaborării între școală și familie;
- dezvoltarea abilităților de planificare și proiectare a activităților educaționale;
- identificarea factorilor motivaționali în activitatea educațională etc.

2. Experimentul pedagogic constă în realizarea experimentului pedagogic de constatare, de formare și de validare, descris și prezentat în capitolul 3 (partea experimentală). În cadrul experimentului au fost aplicate chestionare, program de formare, curriculum de formare cu tema Managementul activităților educative la clasa de elevi, fișe de lucru cu beneficiarii încadrați în experimentul de formare.

3. Programul de formare a vizat următoarele categorii de subiecți: profesori diriginți, directori adjuncți pentru educație, părinți. Implementarea Programului de formare va fi detaliat în capitolul 3.

4. Curriculumul de formare pentru Programul de formare al managementului activității educative la clasa de elevi a fost implementat prin diferite *activități de formare, modele de proiectare a activităților educative*, valorificate în cadrul experimentului de formare.

5. Instrumentele experimentale constau din chestionare aplicate cadrelor didactice, directorilor adjuncți și părinților implicați în experimentul pedagogic la toate cele trei etape: constatare, formare și validare (capitolul 3).

6. Tipologia activităților educative. Un alt aspect relevant este tipologia activităților educative în clasa de elevi, necesare pentru relaționarea profesori – elevi și elevi – elevi; clasificarea strategiilor pedagogice moderne ale activităților educative, concentrându-se pe nevoile elevului, ale

dezvoltării personalității elevului; activitățile educative în funcție de domeniul de dezvoltare; în funcție de arie curriculară.

7. Conținuturile educaționale:

- Resursele educaționale: *informaționale, umane, materiale.*
- Tehnologiile educaționale: *metode, procedee, tehnici educaționale; metode, procedee*
- Evaluare.

Acest model ar putea fi structurat în patru etape principale: analiza, planificarea, implementarea și evaluarea (Tabelul 1).

Tabelul 1. Implementarea Modelului pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi

Etapile modelului pedagogic	Descrierea
Analiza	- Aceasta implică analizarea și evaluarea nevoilor și cerințelor elevilor, precum și a resurselor disponibile în cadrul instituțiilor de învățământ. În această etapă, managerii educaționali ar trebui să identifice nevoile și cerințele elevilor, să evalueze performanța acestora și să identifice resursele disponibile și care ar fi necesare pentru a îmbunătăți procesul de învățare și performanța elevilor.
Planificarea	- Aceasta implică dezvoltarea de planuri și strategii educaționale adecvate și relevante pentru a asigura succesul instituției de învățământ. În această etapă, managerii educaționali ar trebui să dezvolte un plan strategic de acțiune care să includă obiective clare și acțiuni specifice pentru a le atinge. Acest plan ar trebui să se concentreze pe crearea unui mediu de învățare adecvat și de calitate, care să răspundă nevoilor elevilor și să îmbunătățească performanța acestora.
Implementarea	- Aceasta implică implementarea planurilor și strategiilor dezvoltate în etapele anterioare. În această etapă, managerii educaționali ar trebui să coordoneze activitățile educaționale, să monitorizeze procesul de învățare și să asigure că resursele și programul educațional sunt adecvate și relevante pentru nevoile elevilor.
Evaluarea	- Aceasta implică evaluarea continuă a procesului de învățare și a performanței elevilor. În această etapă, managerii educaționali ar trebui să utilizeze indicatori relevanți de performanță și să dezvolte procese interne pentru a asigura o îmbunătățire continuă a procesului de învățare și a performanței elevilor.

Acest model ar putea fi completat cu următoarele elemente cheie:

- Dezvoltarea de programe educaționale relevante și actualizate pentru elevi, care să răspundă nevoilor și intereselor acestora.
- Dezvoltarea și implementarea de politici și proceduri adecvate pentru a asigura o gestionare eficientă a resurselor umane și materiale.
- Crearea unei culturi de învățare continuă și îmbunătățire a performanței în cadrul instituțiilor de învățământ.
- Implicarea părinților și a comunității în procesul de învățare și în susținerea obiectivelor educaționale.
- Dezvoltarea abilităților și competențelor profesorilor și a altor cadre didactice, pentru a îmbunătăți procesul de învățare și performanța elevilor.



- Dezvoltarea și implementarea de tehnologii educaționale moderne și adecvate, care să sprijine procesul de învățare și să îmbunătățească performanța elevilor.

Concluzii

În concluzie, menționăm că *Modelul pedagogic al managementului activității educative la clasa de elevi* reprezintă un construct complex, care vizează trei dimensiuni: teoretico-conceptuală, metodologică și experimentală, relaționată pe verticală și pe orizontală, în concordanță cu scopul cercetării noastre și obiectivele fixate pentru aceste dimensiuni. Experimentarea și validarea *Modelului pedagogic* se realizează prin realizarea experimentului pedagogic la etapele de constatare, formare, validare prin scopul și obiectivele specifice fiecărei etape experimentale.

Bibliografie:

1. BADEA, M. *Principii și strategii de motivare a elevilor în învățământul general*. Revista de Pedagogie, 2017, vol. 63(2), pp. 67-74. Online ISSN: 2559-639X.
2. CALLO, T.; PANIȘ, A.; ANDRIȚCHI, V.; AFANAS, A.; VRABII, V. *Educația centrată pe elev. Ghid metodologic*. Chișinău: Print-Caro SRL, 2010. 171 p. ISBN 978-9975-4125-9-3.
3. CEBANU, L. *Managementul activităților extrașcolare*. Chișinău: IȘE:Cavaioli, 2015. 84 p. ISBN 978-9975-62-413-3.
4. CRISTEA, S. *Cultura pedagogică a profesorului*, p. 22-34 https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/22-34_2.pdf
5. GAGHÊ, R. *Condițiile învățării*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1975. 336 p. ISBN 973-30-5503-4.
6. IUCU, R. B. *Managementul clasei de elevi*. Iași: Editura Polirom, 2006, 272 p. ISBN 973-46-0235-7.
7. NEACȘU, I. *Instruire și învățare*. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1999. 282 p. ISBN 973-30-5503-4.
8. PĂUN, E. *Pedagogie. Provocări și dileme privind școala și profesia didactică*. Iași: Polirom 2017. 230p. ISBN 978-973-46-6820-5.
9. PÂNIȘOARĂ, I. O. *Profesorul de succes: 59 de principii de pedagogie practică*, ed. a 2-a. Iași: Polirom, 2015. 245 p. ISBN 978-973-46-5277-8.
10. POPESCU, A. *Activități extrașcolare - forme moderne de dezvoltare a personalității elevului*. Revista de Educație Fizică și Sport, 2015, 2(2), pp. 29-36. ISSN 2344-0531.
11. SILISTRARU, N. *Valori ale educației moderne*. Chișinău: Editura Institutul de Științe ale Educației, 2006. 180 p. ISBN 978-9975-9685-0-8.
12. ZLATE, M. *Leadership și management*. Iași: Polirom, 2004. 240 p. ISBN 973-681-616-8.



CZU 376.2

COMPORTAMENTUL DE CETĂȚENIE ORGANIZAȚIONALĂ A CADRELOR DIDACTICE ÎN PERIOADA DE CRIZĂ

Ballalis Hila

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova
mun. Chișinău, Republica Moldova
inspector școlar, Israel
e-mail: hilab2013@gmail.com
orcid id: 0000-0002-2832-5515

Bodrug-Lungu Valentina

doctor habilitat, profesor universitar
Universitatea de Stat din Moldova
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: valbodrug@mail.ru
orcid id: 0000-0002-2957-2796

Abstract. This article is dedicated to exploring the organizational citizenship behavior (ocb) of teachers during the crisis period, addressing the pre-covid and post-covid stages. By developing, implementing and validating the psycho-pedagogical program for the development of teachers' organizational citizenship behavior, the efficiency of teachers' activity was achieved, confirmed by the dimensions of ocb: supportive behavior, effective relationships, organizational conscience, personal initiative, civic virtue, organizational loyalty, personal development. Given that ocb is a context-related phenomenon, it was identified how the specific characteristics of the work environment during the pandemic affect the components of teachers' organizational citizenship behavior. It was demonstrated that israeli teachers who participated in the psycho-pedagogical program before the pandemic were able to withstand the challenges of the pandemic due to the development of ocb components, reporting the functionality of practically all ocb components "during covid-19" (except for those of an objective nature related to restrictions).

Keywords: organizational citizenship behavior, teachers, private education institution, public education institution, psycho-pedagogical program, dimensions.

Introducere. Resursele umane reprezintă elementul crucial al oricărei organizații. Respectiv, organizațiile investesc efortul, timpul și resursele monetare pentru a recruta, a atrage și păstra personalul, a marca organizația ca un loc de muncă dezirabil, pentru a crește satisfacția angajaților și pentru a stabili o strategie și o cultură organizațională unicată. În acest context, cercetătorii și practicienii au recunoscut impactul semnificativ al comportamentului civic organizațional asupra succesului unei organizații.

Comportamentul civic organizațional (CCO) este definit ca comportament pe care indivizii îl manifestă la propria discreție, care nu este direct evident sau recunoscut de sistemul oficial de recompensă al organizației. Elementele acestui comportament promovează cumulativ funcționarea eficientă și eficacitatea organizației [1, p.708] și, prin urmare, influențează direct „succesul” organizației, fie că este măsurat prin „eficiență organizațională”, „scop organizațional”, „instituționalizarea organizațională” sau „supraviețuirea organizațională” [2, p.85].

Comportamentul civic organizațional, cunoscut sub numele de comportament extra-rol, este un factor important pentru supraviețuirea organizației și atingerea obiectivelor organizaționale [5]. CCO poate fi foarte eficient dat fiind că poate motiva și direcționa angajații în vederea creșterii performanței, ceea ce depășește doar îndeplinirea sarcinilor lor formale.

Având ca puncte de reper conceptul comportamentului civic organizațional propus de Organ [3] ș.a. cercetători, autoarele au contribuit la extinderea sferei discuției privind CCO în rândul cadrelor didactice prin investigarea conceptualizărilor subiective ale profesorilor asupra comportamentului lor

civic organizațional. Totodată, Programul psihopedagogic pentru dezvoltarea comportamentului civic organizațional al profesorilor, elaborat și implementat de cercetătoarea Ballalis în școlile pilot din Israel, a contribuit la eficientizarea activității profesorilor, confirmată prin dimensiunile CCO: comportament de susținere, relaționare eficientă, conștiință organizațională, inițiativă personală, virtute civică, loialitate organizațională, dezvoltare personală.

CCO în context de criză. Pandemia COVID-19 a generat multiple provocări pentru existența umană. Sistemul de învățământ, la fel, s-a confruntat cu presiuni enorme asupra tuturor actorilor educaționali (elevii, cadrele didactice, managementul școlar, părinții). Lucrul într-un mediu dinamic cu schimbări frecvente de sus în jos în baza reglementărilor a provocat presiuni semnificative în special asupra personalului didactic și managerii școlari, subminând capacitatea acestora. Aceștia au fost nevoiți să se adapteze în timpul pandemiei, trecând prin schimbări rapide, care necesitau eforturi adiționale.

Aderând la poziția lui Batugal & Tindowen precum că „resursele umane sunt forța motrice a unei organizații, iar gestionarea capacităților acestora va contribui foarte mult la realizarea calității și productivității organizației” [apud 5, p. 12], reiterăm importanța CCO. Mai mult, în aceste noi circumstanțe, a existat o nevoie vitală ca comportamentele extra-rol ale profesorilor să ajute la construirea unei alternative noi rutinei de instruire și învățare cu care mulți deja s-au deprins.

În acest context, autoarele au continuat explorarea tematicii comportamentului de cetățenie organizațională a cadrelor didactice. Comunicarea cu unele participante la programul psihopedagogic (mai mult online), dar și cu persoane care nu au participat la acest program înainte de pandemie, au permis Post-evaluarea Programului psihopedagogic de dezvoltare a comportamentului de cetățenie organizațională a cadrelor didactice.

Astfel, la etapa adițională a cercetării, drept scop a fost propusă explorarea dimensiunilor CCO ale profesorului în timpul COVID-19, prin prisma eficienței programului psihopedagogic menționat. Reiterăm faptul că în pandemie brusc predarea și învățarea față în față au fost înlocuite cu comunicare online izolată. Rolurile profesorilor s-au schimbat, de asemenea, dramatic (Pokhrel & Chhetri [4]). Respectiv, s-a conturat întrebarea cu privire la aplicabilitatea componentelor CCO identificate de noi. Având în vedere că CCO este un fenomen legat de context, era important de identificat cum caracteristicile specifice ale mediului de lucru în perioada pandemiei afectează componentele comportamentului de cetățenie organizațională a profesorilor.

Subiectul a fost abordat din perspectivă cantitativă și calitativă. Analiza cantitativă a fost realizată în baza chestionarului elaborat de autoare, pentru a examina măsura în care profesorii au explorat componentele CCO în perioada pandemiei în plan comparativ cu vremurile obișnuite (Pre-COVID). La această etapă au participat 40 profesoare care au beneficiat de programul psihopedagogic (20 din școlile publice și 20 din școli private) – grupul experimental (GE).

Participantele au răspuns la întrebarea: în ce mod componentele CCO au fost funcționale înainte de pandemie și în pandemie? (variante de răspuns: jos, mediu, înalt). Tabelul 1 reflectă răspunsurile participantelor la programul formativ (GE) din școlile publice.

Tabel 1. Răspunsurile participantelor la programul formativ (GE) din școlile publice

Componentele CCO	Pre-COVID (N20)			Pandemia COVID (N20)		
	jos	mediu	înalt	jos	mediu	înalt
Comportament de suport			20			20
Relaționare eficientă			20			20
Conștiința organizațională		3	17		3	17
Inițiativă personală		4	16		3	17
Virtute Civică		3	17		3	17
Loialitate organizațională		3	17		3	17
Dezvoltare personală			20			20

Tabelul 2 reflectă răspunsurile participantelor la programul formativ (GE) din școlile private.

Tabel 2. Răspunsurile participantelor la programul formativ (GE) din școli private

Componentele CCO	Pre-COVID			Pandemia COVID		
	jos	mediu	înalt	jos	mediu	înalt
Comportament de suport		4	16		2	18
Relaționare eficientă		4	16		2	18
Conștiința organizațională		8	12		4	16
Inițiativă personală		5	15		3	17
Virtute Civică		8	12		4	16
Loialitate organizațională		8	12		4	16
Dezvoltare personală		2	18			20

Analiza cantitativă a fost suplinită de analiza calitativă, realizată prin metoda focus grup. Răspunsurile participantelor au fost sintetizate, oferind un tablou mai amplu per componentele CCO. Rezultatele sunt următoarele: referitor la comportamentul de suport, profesorii din școlile publice din GE au menționat aplicarea tuturor conținuturilor înainte de pandemie: ghidarea elevilor cu materiale adiționale în clasă și extrașcolar; ghidarea noilor colegi; suport colegilor absenți prin redistribuirea sarcinilor de învățare în clase; voluntariat pentru comitetele școlare; voluntariat în lucrul cu părinții extraprogram. În timpul pandemiei, acest comportament a fost explorat intens cu accent mai mare pe lucrul cu elevii și părinții acestora, dar și suport reciproc între colegi; voluntariatul pentru comitetele școlare total absent. Profesorii din școlile private din GE, valorificând lucrul cu elevii și părinții înainte și după pandemie, mai puțin au acordat suport colegilor și mai puțin au primit ei suport, în ambele împrejurări.

Referitor la relaționarea eficientă, profesorii din școlile publice din GE au menționat aplicarea practic a tuturor conținuturilor înainte de pandemie: neimplicarea în reclamații și conflicte; manifestarea de răbdare, empatie, toleranță în rezolvarea problemelor de serviciu; dedicație în beneficiul grupului și al instituției; comunicare asertivă cu părinții elevilor și colegii; manifestarea preponderent de atitudine pozitivă în lucru. În timpul pandemiei, acest comportament a fost explorat intens cu accent mai mare pe răbdare, empatie, toleranță și efort de comunicare asertivă cu părinții elevilor și colegii de ambele grupuri de profesori din GE din sectorul publicat și privat. Dar, mai dificilă a fost manifestarea de atitudine pozitivă în lucrul online cu părinții elevilor, managerii și colegii. Totodată, cei din sectorul public au demonstrat mai multă dedicație în beneficiul claselor și al instituției comparativ cu cei din sectorul privat.

Privitor la conștiința organizațională, profesorii din GE din ambele tipuri de școli au indicat asupra utilizării următoarelor conținuturilor înainte de pandemie: respectarea regulilor și regulamentelor organizației, chiar și dincolo de supravegherea externă, evitarea situațiilor neplăcute, demonstrarea punctualității și disciplinei. În același timp, în pandemie, ambele grupuri au recunoscut presiuni semnificative asupra lor legate de condițiile de lucru mai aspre și afectate de schimbări frecvente de sus în jos cauzate de reglementări ale activității acestora. Adaptarea la noile condiții, marcate de schimbări rapide, a necesitat eforturi adiționale de mobilizare și disciplinare. Respectarea regulilor și regulamentelor organizației a fost diminuată, subminând capacitatea de lucru a personalului didactic și directorilor școlilor. Cei mai stresați în acest sens s-au arătat profesorii din școlile private din GE, din cauza fricii de a rămâne fără lucru.

În legătură cu inițiativă personală, profesorii din GE din școlile publice au recunoscut înainte de pandemie demonstrarea inițiativei personale/organizaționale peste cerințele fișei postului, propunerea de îmbunătățiri ale procesului didactic/curriculum-ului, mobilizarea personală și a altora pentru noi inițiative, acceptarea unor schimbări forțate, dar necesare. Importanța inițiativei personale, în special prin acceptarea schimbărilor forțate, a crescut semnificativ pe fundalul pandemiei. Profesorii din GE din școlile private, valorificând în mare măsură acțiunile de mai sus, au recunoscut dificultăți în realizarea inițiativelor peste fișa postului, dar și acceptarea unor schimbări forțate.

Componenta virtute civică, manifestată prin participarea la ședințele personalului, angajament față de instituție în ansamblu, disponibilitatea de a accepta responsabilitatea personală pentru succesul

instituției, a fost specificată de ambele grupuri de profesori din GE. Totodată, susținerea implicării elevilor/colegilor în proiecte comunitare a fost menționată mai mult de profesorii din școlile publice înainte de pandemie; pe când în timpul pandemiei această componentă s-a redus semnificativ din motive obiective. Dincolo de aceste impedimente, profesorii din ambele grupuri au recunoscut necesitatea participării la ședințele personalului, ca instrument de suport. La fel, a fost menționată importanța participării online la diverse activități sociale / comunitare.

Cu referire la loialitatea organizațională, care vizează promovarea instituției în ansamblu, protejarea reputației instituției și promovarea imaginii acesteia prin diverse activități sociale, mobilizarea altora în promovarea instituției, componenta respectivă a CCO a fost abordată de ambele grupuri de profesori din GE, dar în mod diferit. Astfel, un accent mai mare pe aceasta a fost pus de profesorii din școlile private. Dar și această componentă s-a redus semnificativ în timpul pandemiei din motive obiective. Dincolo de aceste impedimente, profesorii din ambele grupuri dar în special cei din școlile private au indicat importanța menținerii imaginii pozitive a instituției.

Componenta dezvoltare personală, caracterizată prin participare la programe de dezvoltare profesională și activități didactico-științifice, stagii, mobilitate profesională etc. dincolo de cele obligatorii, bazate pe angajament personal, a fost îmbrățișată de profesorii din GE din ambele sectoare înainte de pandemie. În timpul pandemiei, accentul a fost pus pe dezvoltarea intensivă de utilizare a tehnologiilor informaționale, determinată de necesitatea lucrului online. Mai mult, s-a impus și autodezvoltarea la distanță.

Totodată, în vederea validării post-factum a impactului Programului psihopedagogic asupra dezvoltării comportamentului de cetățenie organizațională la cadrele didactice, s-a recurs la organizarea a 2 focus grupuri mixte a câte 12 profesori din școlile publice și private, care nu au participat anterior la program (din grupul de control (GC)). Analiza datelor focus grupurilor a demonstrat că profesorii, care nu au participat la programul formativ, au recunoscut mai multe provocări comparativ cu profesorii din GE în activitatea lor pe unele conținuturi ale componentelor CCO „în timpul COVID-19” decât „înainte de COVID-19”. Respectiv:

- Comportamentul de suport* a fost orientat mai mult spre elevi, mai puțin față de școală și părinți și mult mai puțin față de colegi;
- Componenta de relaționare* a fost una epuizantă, implicând eforturi enorme de comunicare și răbdare cu elevii, dar mai mult cu părinții elevilor, o relaționare mai redusă cu colegii. Dar, mai dificilă a fost manifestarea de atitudine pozitivă în lucrul online cu părinții elevilor, managerii și colegii;
- Componentele de conștiință organizațională și inițiativă personală* au fost foarte stresante pe fundalul impunerii unor restricții, legate de noi reguli de lucru (online) și disciplinare, necesitând eforturi enorme de adaptare, subminând capacitatea de lucru a acestora;
- Componenta virtute civică și loialitate organizațională*, unele elemente fiind explorate anterior, în timpul pandemiei nu au fost funcționale;
- Dezvoltarea personală*, fiind explorată înaintea pandemiei, în condițiile restrictive s-a refocusat pe dezvoltarea intensivă de utilizare a tehnologiilor informaționale (lucrul online), lucru stresant pentru mulți profesori, care nu au dezvoltat aceste competențe anterior.

Concluzii: Analiza rezultatelor studiului a arătat că profesorii israelieni, care au participat la programul psihopedagogic înainte de pandemie, au raportat funcționalitatea practic a tuturor componentelor CCO „în timpul COVID-19” (înafara celor cu caracter obiectiv legate de restricții). Aceștia au recunoscut că participarea la programul psihopedagogic le-a ajutat să reziste provocărilor pandemiei datorită dezvoltării componentelor CCO. În special, acest lucru a fost reiterat de profesorii din instituțiile de învățământ private. Respectiv, a fost reconfirmat faptul că programul a avut un impact mai puternic asupra reprezentanților sectorului privat. Considerăm că acest lucru poate fi explicat prin explorarea cotidiană mai frecventă a componentelor CCO de către cadrele didactice din sectorul public.

Profesorii, care nu au participat la programul formativ, au recunoscut confruntarea cu mai multe provocări în activitatea lor „în timpul COVID-19” decât „înainte de COVID-19”.

Reiterăm funcționalitatea componentelor Profilului CCO al profesorilor elaborate de noi. Totodată, rezultatele acestei etape de cercetare subliniază importanța înțelegerii CCO ca un fenomen legat și de context, în special în perioadele de criză. Dependența școlilor de CCO al profesorilor este înaltă, dar și mai semnificativă în perioadele de criză; prin urmare, programele de pregătire a personalului didactic și managerial orientate spre CCO sunt vitale în contextul multiplelor crize cu care ne putem confrunta.

Bibliografie:

1. CHIABURU, Dan S., SUBRATA, Chakrabarty, JIEXIN, Wang, NING Li "Organizational support and citizenship behaviors: A comparative cross-cultural meta-analysis." *Management International Review* 55.5 (2015): 707-736. <https://doi.org/10.1007/s11575-015-0253-8>
2. CHO, Kyung-Ho, SEOK-HWAN, Lee. Another Look at Public-Private Distinction and Organizational Commitment: A Cultural Explanation. *International Journal of Organizational Analysis* 2001, 9(1): 84-102. ISSN: 1055-3185
3. ORGAN, D., Organizational Citizenship Behavior: It's Construct Clean-Up Time In: Human Performance, June 1997, 10(2):85-97. DOI:10.1207/s15327043hup1002_2
4. Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, 8(1), 133e141. <https://doi.org/10.1177/2347631120983481>
5. WINARSHIN, S., RIYANTO, S., The Effect of Organizational Culture, Organizational Justice, and Organizational Commitment on Organizational Citizenship Behavior (OCB) In: *International Journal of Management and Humanities* 2020, 5(1), pp.12-19. DOI:10.35940/ijmh.A1123.095120

CZU 342.7:33-055.2

ABILITAREA ECONOMICĂ A FEMEILOR ȘI DEZVOLTAREA PERSONALĂ

Papuc-Pomană Viorica

doctorandă, Universitatea de Stat din Moldova
psiholog practic, Cabinet de Consiliere și Psihoterapie
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: papuc.pomana.viorica@gmail.com
orcid id: 0000-0002-2722-224X

Bodrug-Lungu Valentina

doctor habilitat, profesor universitar
Universitatea de Stat din Moldova
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: valbodrug@mail.ru
orcid id: 0000-0002-2957-2796

Abstract. This article reflects some findings from a larger research study dedicated to the economic empowerment of women from Moldova who have returned from migration. In a constantly changing world, against the backdrop of multiple crises (humanitarian, energy, climate change), there is a massive increase in population mobility. Women's empowerment is recognized as an essential tool for economic security and ensuring well-being and economic well-being. The objectives of women's empowerment on various dimensions, such as social, economic, psychological, technological, educational, and political, can be achieved through personal development. At the same time, establishing a common understanding of the key concepts and contents related to economic empowerment but also the personal development of women who have faced economic migration is an important step in supporting them and the capacity of the community to develop necessary services

and support. We find, that economic empowerment and personal development are two interconnected concepts, essential for women to achieve their full potential in both their personal and professional lives.

Keywords: economic empowerment, personal development, women, economic well-being, interconnection, well-being.

Introducere. Abilitarea economică a femeilor are mai multe interpretări. Prin abilitarea economică este definit procesul de transformare prin care se crează oportunități sporite pentru a câștiga independență, stabilitate, abilități și avansare în toate domeniile legate de bunăstarea economică.

Totodată, abilitarea economică a femeilor poate viza situația în care femeile beneficiază de muncă decentă și protecție socială, dețin controlul asupra resurselor, propriului timp și a propriei vieți, participă în luarea deciziilor la toate nivelurile ale activității casnice și a celei profesionale.

Potrivit datelor ONU, pentru accelerarea abilitării economice a femeilor trebuie îndepliniți 5 parametri. Primul se referă la oferirea de resurse financiare pentru satisfacerea nevoilor de bază ale femeilor și extinderea activităților acestora. De exemplu, există un deficit de 1,7 trilioane de dolari în sprijinul financiar pentru întreprinderile mici și mijlocii deținute de femei din întreaga lume. Reducerea acestui decalaj până în 2030 ar putea duce la o creștere cu 12% a venitului mediu anual al femeilor [4]. Alături de resursele financiare, este important și accesul la servicii, resurse naturale/materiale, informații și tehnologie.

Al doilea parametru este asigurarea femeilor cu un mediu care oferă libertate, egalitate și securitate. Al treilea parametru este timpul, care vizează faptul că femeile dedică lucrului casnic și de îngrijire a membrilor familie de trei ori mai mult timp decât bărbații. Acest lucru duce la inegalitate și limitează timpul și oportunitățile pentru femei și fete pentru dezvoltare personală dar și profesională.

Al patrulea parametru este securitatea. Deseori femeile se confruntă cu diverse amenințări la adresa siguranței lor, inclusiv violență domestică și hărțuirea sexuală la locul de muncă și alte încălcări ale drepturilor acestora. Astfel de fenomene împiedică participarea femeilor la viața economică și socială. Reiterăm că costul global al violenței împotriva femeilor este estimat la 1,5 trilioane de dolari [4].

Iar ultimul parametru ține de drepturile omului, care stau la baza autonomizării economice a femeilor. Importanța respectării acestora este asigurată de faptul că sistemele economice inechitabile și patriarhale întăresc inegalitatea de gen și normele sociale discriminatorii.

Conexiunea dintre abilitarea economică și dezvoltarea personală

Abilitarea femeilor înseamnă că femeile au aceleași drepturi ca și bărbații, dar și acces la aceleași oportunități și resurse. Abilitarea femeilor semnifică capacitatea acestora de a lua propriile decizii.



Fig.1. Domenii de abilitare a femeilor

Abilitarea femeilor poate include mai multe dimensiuni, care se conturează în domenii specifice: socială, economică, psihologică, tehnologică, educațională și politică (figura 1), tradus de autoare după [3, p.7]. În viziunea noastră, obiectivele de explorare a acestor domenii pot fi atinse prin dezvoltare personală. Dezvoltarea personală poate ajuta femeile cu instrumentele, mentalitatea și abilitățile necesare pentru a lua decizii adecvate, a-și urmări visele, valorifica potențialul și a face față provocărilor.

Totodată, reiterăm faptul că abilitarea economică reprezintă o nevoie esențială pentru multe persoane care s-au confruntat cu fenomenul migrației economice și este una din componentele asociată atât cu programele de suport economic cât și de servicii sociale și suport psihoemoțional. Abilitarea economică este un concept cu mai multe fațete și sunt multe de învățat despre ce este abilitarea economică, de ce este importantă și cum poate fi realizată. Stabilirea unei înțelegeri comune a conceptelor cheie legate de abilitarea economică dar și dezvoltarea personală a femeilor care s-au confruntat cu migrația economică este un pas important pentru sprijinirea acestora dar și a capacității comunității de a dezvolta servicii necesare și sprijin.

În acest context, ne-am propus în calitate de unul din obiectivele operaționale explorarea opiniei femeilor, revenite acasă de la munca de peste hotare, asupra esenței abilitării economice dar și a dezvoltării personale. Astfel, în cadrul discuțiilor cu 15 femei în 2 focus-grupuri, constatăm următoarele.

Ce este abilitarea economică? Viziunea participantelor la focus-grup: Abilitarea economică este:

- capacitatea de a ne asigura o viață bună pentru familie
- access la resurse pentru a dezvolta o afacere
- posibilitatea de a scăpa de sărăcie
- oportunitatea de a fi respectată, apreciată
- posibilitatea de a-ți împlini dorințele și de a-ți realiza potențialul
- control asupra propriei vieți (a nu depinde de bărbat)
- șansa de a schimba ceva în comunitatea natală
- învățare și abilități de a schimba viața spre bine
- posibilitatea de a oferi o viață mai bună propriilor copii
- îmbunătățirea condițiilor de viață personale și familiale

- oportunitate pentru dezvoltare personală ș.a.

Deducem că abilitarea economică creează un ”efect de domino” cu multe beneficii, nu doar pentru indivizi, ci și pentru familii, uneori și comunități. Aceasta poate contribui la reducerea vulnerabilității financiare a femeilor dar și la fortificarea capacității acestora de a crește, de a acționa, de a avea grijă de cei dragi și de a face față evenimentelor neașteptate.

Care sunt necesitățile în raport cu abilitarea economică?

- Acces adecvat la servicii financiare, inclusiv la acces sigur și la prețuri accesibile la produsele și serviciile financiare de care femeile au nevoie și le folosesc aproape zilnic: conturi bancare, metode de plată adaptate, produse de credit și de economii, asigurări pentru a proteja afacerea ș.a.

- Cunoștințe adecvate în domeniul afacerilor pentru a lua decizii informate. În acest sens, s-a făcut referire la necesitatea învățării continue. Aceasta poate ajuta la depășirea provocărilor legate de utilizarea produselor și serviciilor financiare și încurajează comportamentele financiare sigure.

- Managementul resurselor. Abilitatea de a gestiona finanțele în mod independent. Respectiv, abilitarea economică înseamnă a avea control asupra propriilor resurse financiare și abilitatea de a decide personal vizavi de alocarea acestora.

- Facilități din partea statului pentru dezvoltarea afacerilor (ca factor de impact extern). Stabilitate politică și socio-economică (ca factor de impact extern) ș.a.

Prin abilitarea economică se fortifică și liderismul, care poate conduce la luarea deciziilor adecvate, pot îmbunătăți situația socială și economică a femeilor, dar și a comunităților în care acestea activează.

Abilitarea poate duce, de asemenea, la preluarea unor roluri de conducere (liderism), iar dezvoltarea personală poate ajuta, de asemenea, în acest sens. Prin cultivarea calităților de liderism, cum ar fi luarea deciziilor, rezolvarea problemelor, managementul emoțiilor și relațiilor, de asemenea, pot încuraja femeile să reziste și să meargă înainte. Respectiv, inițial, ne-am concentrat pe echiparea femeilor cu abilități esențiale de viață, promovând comunicarea eficientă, gândirea critică, soluționarea problemelor și capacitățile de liderism.

În lumea reală, nu este niciodată ușor, pot exista diverse bariere în parcursul spre independența economică. Femeile pot să se confrunte cu eșecuri, provocări și respingeri, iar dezvoltarea personală le poate ajuta să devină mai reziliente, antrenându-le să învețe din greșeli și să facă față provocărilor și să continue să progreseze.

Totodată, au fost explorate opiniile participantelor vizavi de dezvoltarea personală. Ce este dezvoltarea personală? Opiniile au fost următoarele: Dezvoltarea personală:

- activități care vă îmbunătățesc cunoștințele, abilitățile și potențialul
- înțelegerea punctelor slabe și a celor tari, capacitatea de identificare a soluțiilor de a merge mai departe
- înseamnă deblocarea/scoaterea la suprafață a potențialului adevărat
- munca de îmbunătățirea a punctelor slabe, dar și dezvoltarea unor laturi pozitive
- proces continuu de dobândire a cunoștințelor și explorarea abilităților, și dezvoltarea unor noi abilități pentru a asigura o viață mai bună
- cheia pentru atingerea succesului personal și a stării de bine ș.a.

Constatăm că dezvoltarea personală joacă un rol important în obținerea unor perspective prin conștientizarea de sine și oferirea unui sentiment de încredere, care poate indica direcția în viață. Dezvoltarea personală poate fi abordată din mai multe perspective: fizică, mentală, emoțională, socială, spirituală. Stimulează conștientizarea de sine, înțelegerea punctelor slabe și a celor tari, capacitatea de reflectarea supra lor dar și identificarea de soluții.

Un element crucial menționat de participante: dezvoltarea personală este raportată la construirea unei imagini de sine pozitive și a încrederii în sine.

Care sunt necesitățile în raport cu dezvoltarea personală?

- Activități de atingere a acceptării de sine și depășirea neîncrederii în sine
- Managementul emoțiilor și comunicarea constructivă (adaptată la context)
- Tehnici de relaționare – negociere (de importanță specială în afaceri)



- Reflecții asupra lecțiilor învățate din experiențele anterioare
- Valorificarea experiențelor pozitive acumulate peste hotare (depășirea stereotipurilor negative)
- Construirea încrederii în sine, valorizarea "eu-lui", creșterea stimei de sine
- Formarea echilibrului dintre viața personală/de familie și cea profesională
- Suport de mentorat, prin îndrumare și feedback constructiv
- Participarea la grupuri profesionale (de exemplu, Asociația Femeilor Antreprenoare din Moldova) și conectarea cu alți profesioniști/profesioniste pe platforme sociale ș.a.

Urmare a discuțiilor în focus-grupuri, a fost elaborat un program de dezvoltare personală pentru femeile revenite de la muncă peste hotare, care a cuprins mai multe componente cu accent pe stima de sine, comunicarea asertivă, managementul emoțiilor și relațiilor, lucrul cu stereotipurile de gen și prevenirea violenței în bază de gen, realizate în cadrul trainingurilor și sesiunilor de consiliere personală.

Unele din recomandările, exersate împreună cu participantele au fost următoarele:

◇ Realizarea de activități fizice: plimbări, alergare, aerobică, ș.a., combinate cu muzică ("pentru a nu fi nefericit").

◇ Meditația: reduce stresul și anxietatea și chiar ajută la creativitate.

◇ Ieșirea din zona ta de confort: încercarea de activități noi, pas cu pas.

◇ Renunțarea la obiceiurile proaste precum alcoolul și fumatul, care afectează fizic și psihic. Cultivarea unor obiceiuri sănătoase, care îmbunătățesc viața prin creșterea productivității, stabilirea relațiilor mai bune.

◇ Învățarea frecventă a ceva nou: o abilitate, o activitate sau o limbă; ne îmbunătățim cunoașterea, memoria, concentrarea și funcționalitatea.

◇ Somnul regulat, cel puțin 6–7 ore, este crucial pentru funcționare.

◇ Comunicarea prin feedback: pentru a îmbunătăți abilitățile și performanța, este util să ceri feedback de la colegi, mentori.

◇ Construirea rețelei de susținere: să ne asociem cu persoane care au o influență pozitivă și ne sprijină în bine și în rău. Detașarea de persoană toxice (excesiv de critice, răuvoitoare) ș.a.

Concluzii: Reiterând faptul că abilitarea economică vizează dezvoltarea sentimentului de autonomie și încredere în sine, deducem și importanța acesteia în transformarea relațiilor sociale. Respectiv, educația pentru abilitarea economică poate echipa femeile la diferite etape ale vieții cu cunoștințele, abilitățile și resursele necesare pentru a depăși barierele, a profita de oportunități și a obține o independență economică durabilă.

Abilitarea economică și dezvoltarea personală sunt două concepte interconectate, care se completează și se condiționează reciproc (pe unele dimensiuni). Ambele concepte sunt importante în valorificarea la maxim a potențialului femeilor atât în viața personală/familială, cât și în cea profesională.

Dezvoltarea personală inspiră femeile să își stabilească obiective realiste și să pună în aplicare planuri în vederea atingerii acestora. Acest proces îi ajută să obțină concentrarea și determinarea pentru a-și atinge sinele visat.

Dezvoltarea personală reflectă, totodată, eficiența învățării pe tot parcursul vieții și formarea unei "mentalități de creștere". "Mentalitatea de creștere"[1] înseamnă a fi deschis la învățare, dezvoltarea abilităților și dobândirea continuă de cunoștințe. Este vorba despre a crede că abilitățile personale și inteligența pot fi îmbunătățite prin învățare și experiență (creșterea continuă). Respectiv, obiectivele abilitării economice a femeilor pot fi atinse în mare parte prin dezvoltarea personală.

Este cert faptul că pentru dezvoltarea personală este esențială învățarea continuă. Un raport al Organizației pentru Cooperare și Dezvoltare Economică (OCDE) arată că persoanele care participă la formare continuă au șanse mai mari de a fi angajate și de a obține salarii mai mari. Aceste date confirmă importanța învățării permanente ca parte integrantă a dezvoltării personale [2]. Totodată,



aceasta nu se reduce doar la educația formală, dar se referă și la diferite forme de învățare non-formală și informală, prin participarea la cursuri online, master-class, seminarii și workshop-uri.

Abilitarea economică și dezvoltarea personală sunt concepte complexe, care înglobează procesul continuu de îmbunătățire a cunoștințelor, atitudinilor și abilităților în vederea valorificării potențialului maxim. Prin combinarea abilitării economice cu dezvoltarea personală, poate fi clădită o temelie trainică, în baza căreia femeile să se simtă valoroase și împlinite, iar societățile mai prospere.

Bibliografie:

1. Abbas M. Mohsin, Cultivating a Growth Mindset for Lifelong Learning. 2024 https://medium.com/@mohsin_abbas/cultivating-a-growth-mindset-for-lifelong-learning-609b5fb8e1c6
2. Ce este dezvoltarea personală, 2024 https://hr-romania.ro/ce-este-dezvoltarea-personala/?utm_source=chatgpt.com
3. Rathore, S., Raghuvanshi, R., Empowering Rural Women: The Gateway to Gender Equality. 2023. ISBN: 978-93--95319-62-1
4. Расширение прав и возможностей женщин - фактор устойчивого развития, 2024 [Расширение прав и возможностей женщин - фактор устойчивого развития](#)

CZU 373.2.015.3

JOCURILE LOGICO-MATEMATICE ÎN EDUCAȚIA INTELECTUALĂ A COPIILOR DE VÂRSTĂ PREȘCOLARĂ

Barbă Maria

asistent universitar

Universitatea de Stat „Bogdan Petriceicu Hasdeu”

din Cahul, Republica Moldova

e-mail: maria.barba48@gmail.com

orcid. id: 0009-0002-4280-1255

Abstract. Intellectual education at preschool age is essential for the development of a child's cognitive foundations. Structured educational activities in the form of didactic games, logic games with teaching aids Dienes kit, Logo I, Log II, contribute to the development of essential intellectual skills such as logical thinking, problem solving, language and creativity. Teaching materials play an important role in the learning process, capturing children's attention and facilitating understanding. Mathematical logic games contribute to the formation of the competences set out in the Curriculum for Early Childhood Education, namely: working with crowds of objects, integrating natural numbers, the dimensions of objects, identifying and constructing geometric shapes, determining and locating objects in space, issuing creative and logical solutions to problems, arguing their own ideas and decisions.

An important role in intellectual development and the organization of logical-mathematical games is played by the educator in collaboration with the parents. The educator creates a stimulating learning environment by planning activities tailored to children's needs and interests. His/her role is to observe, guide and encourage intellectual exploration.

Parents continue the educational process at home through interactive activities and supporting the child's curiosity.

Keywords: Logical play, Ludic (play activity), holistic development, intellectual education means, teaching materials.

Educația intelectuală reprezintă procesul prin care sunt dezvoltate capacitățile cognitive, creativitatea și curiozitatea copiilor, oferindu-le instrumentele necesare pentru a înțelege și interpreta lumea din jur. Acestea includ stimularea gândirii critice, a imaginației și a dorinței de cunoaștere, contribuind la formarea unei personalități echilibrate și receptive.

În contextul preșcolar, educația intelectuală se concentrează pe crearea unor experiențe care să îi ajute pe copii să exploreze, să analizeze și să învețe în mod natural.

Educația intelectuală constituie fundamentul și axul central al acțiunilor personalității, are ca specificitate formarea și maximalizarea capacităților cognitive; dobândirea instrumentelor intelectuale, achiziționarea tehnicilor culturale, dintre cele mai importante: citit, scris, socotit [1, p. 60].

Elisabeta Voiculescu menționează: educația intelectuală ocupă un loc important în formarea personalității, fără a se considera că este o sarcină fundamentală (ea fiind, în primul rând, de competența educației școlare).

Scopul educației intelectuale, pentru vârsta preșcolară, îl reprezintă lărgirea orizontului cultural al copilului, în funcție de interesele, înclinațiile și posibilitățile proprii. Sarcina primordială a educației intelectuale, a generației în creștere, constă în dezvoltarea capacităților de gândire a omului, care i-ar permite asimilarea de sinestătătoare a procedeele de activitate intelectuală, fără de care este imposibilă autodezvoltarea personalității, acumularea de experiență și cunoștințe de informație științifică și tehnică [2, p. 122].

Educația intelectuală, cu ajutorul jocului logic, are specificul său. La copii le formăm atitudini emoționale pozitive față de activitatea intelectuală, introducând, pe etape, problemele didactice. Atunci când dezvoltăm interesele cognitive ale copiilor prin joc, noi contribuim la trecerea de la curiozitate, la dorința de cunoaștere a copilului, la educarea spiritului de observație, la dezvoltarea imaginației, memoriei, vorbirii [3, p. 27-29].

Educația timpurie în Republica Moldova se fundamentează pe teoria jocului, o teorie a psihologului Daniil B. Elconin (1904-1984).

Jocul este activitatea ludică de bază, care stimulează la copii dezvoltarea posibilităților de învățare sistematică și a celor de muncă [4, p. 15-16].

Prin activitatea de joc, copiii:

- rezolvă problemele de viață din mediul lor, fizic și social;
- experimentează posibilități de adaptare, de a deveni flexibil în gândire și în rezolvarea problemelor;
- comunică cu ceilalți și/sau cu sine vorbesc, folosesc multe cuvinte, se exprimă plastic și învață, în general, limbajul;
- ascultă, înțeleg;
- se concentrează pe ceea ce fac, devin atenți, motivați și interesați de ceea ce le place, ce le trezește curiozitate.

Activitatea de joc stimulează dezvoltarea copilului, dorința de perfecționare a acestuia.

Jocul dobândește statut de strategie ludică de învățare prin faptul că integrează în structura sa mai multe metode și forme de organizare [4, p. 28-29].

Învățarea prin metoda ludică facilitează modul de percepere a lucrurilor și fenomenelor de către copil: Cum să prodeze în anumite situații? În cine poate avea încredere? Ce e mai bine pentru el?, etc. Totodată, activitatea de joc a copilului satisface necesitatea acestuia de a explora și determina alte calități ale personalității, precum: simțul/ perceperea noului, responsabilitatea, capacitatea de a-și asuma inițiativă, de a acționa în situații dificile de criză. Jocul oferă posibilitatea de a fi un inițiator în propria sa lume, nu doar o persoană manipulată.

Jocul logic este important prin faptul că realizează o îmbinare optimă între obiectivele urmărite, conținutul activității și particularitățile psihice ale vârstei preșcolare, prin transmiterea sarcinilor de învățare în joc.

În jocurile logice, accentul cade pe latura formativă a activității, urmărindu-se pregătirea preșcolarilor pentru procesul de învățare [5, p. 66-67].

Jocul logico-matematic se fundamentează pe elemente de teoria mulțimilor și de logică, acestea fiind elemente de bază pentru însușirea ulterioară a noțiunilor matematice. Valoarea formativă a jocurilor logice constă în calitatea lor de a pune copilul în situația de a activa asupra obiectelor, reconstituind realul în limita unor principii logice, implicate în acțiune, prin modul de organizare.

În organizarea jocurilor logice se utilizează truse de piese, ale căror caracteristici de formă, mărime, culoare, grosime – se disting cu ușurință. Astfel de truse sunt: trusa lui Z. Dienes, Logi I și Logi II. [6, p. 70].

Trusa Dienes este formată din 48 de piese de 4 forme: cerc, patrat, triunghi, dreptunghi; 3 culori: roșu, galben, albastru; 2 mărimi: piese mari și piese mici; 2 grosimi: piese groase și piese subțiri. La grupa mare și pregătitoare se utilizează toate cele 48 de piese ale trusei originale.

Trusa poate fi folosită atât de cadrul didactic, cât și de copii, ca mijloc de exersare și de formare de deprinderi în activitățile matematice pe bază de exerciții, în jocurile logico-matematice la formare de mulțimi, la numerație, la figuri geometrice.

Trusa Logi I cuprinde 24 de piese de 4 forme: cerc, pătrat, triunghi, dreptunghi; 3 culori: roșu, galben, albastru; 2 mărimi: piese mari și piese mici. Trusa Logi II cuprinde în plus, față de Trusa Logi I, și forma de oval.

Aceste truse sunt de dimensiuni reduse față de trusa Dienes, special confecționate ca material distributiv [7, p. 75].

Rolul principal în organizarea acestor jocuri logico-matematice este al cadrului didactic, care își va concepe munca, ținând cont de următoarele:

- cadrul didactic nu are rolul aici de a preda cunoștințe sau de a prezenta soluțiile unor probleme, el provoacă doar anumite situații-problemă, în fața cărora sunt puși copiii să rezolve.
- calea spre soluție trebuie descoperită de către copii, cadrul didactic oferind doar unele sugestii, dacă este cazul;
- cadrul didactic trebuie să stimuleze inițiativa și inventivitatea copiilor; să îi lase să își confrunte părerile, să caute singuri soluțiile, să învețe din propriile greșeli;
- Cadrul didactic nu trebuie să impună copiilor un anumit procedeu de lucru. E foarte bine dacă preșcolarul își găsește singur procedeul cel mai potrivit, pentru că nu toate procedeele indicate de adulți sunt accesibile copiilor. De multe ori copilul înțelege mai bine explicațiile altui copil;
- jocurile logice sunt activități care se organizează frontal sau pe grupe și numai rareori individual [7, p.160].

În jocul logic colectiv copiii învață să se ajute unii pe alții, să se bucure de succesele colegilor, să aprecieze și să recunoască nepărtinitor reușitele altora. Fiind o activitate comună în grup jocul logico-matematic învață copiii „ABC-ul” comportării civilizate, deoarece utilizează și expresiile ca „vă rog”, „nu vă supărați”, „vă mulțumesc”. Repetarea și respectarea acestor expresii, în cadrul jocurilor, sunt necesare și utile [5, p.124].

Jocurile libere, pregătitoare se practică cu fiecare grupă la începutul anului, în cadrul jocurilor liber-creative. Jocurile pregătitoare au rol de a conduce copiii către o înțelegere intuitivă și concretă a matematicii și pregătesc utilizarea jocurilor logice propriu-zise.

Aceste jocuri pregătitoare au două forme:

În jocurile explorator-manipulative, copiii utilizează piesele trusei Dienes sau Logi, cu scopul familiarizării cu acestea. Copiii sunt lăsați să se joace liber, să construiască din imaginație. Manipulând piesele trusei, unii preșcolari le clasifică după culoare, formă sau mărime, alții construiesc obiecte simple cu ajutorul lor. Rolul cadrului didactic este de a observa copiii și a verifica în ce măsură distinct și denumesc corect culoarea, forma, mărimea.

De la stadiul cercetării pieselor geometrice, jocul trece într-o nouă formă, a jocului reprezentativ. În jocul reprezentativ, copiii atribuie figurilor geometrice alte proprietăți decât cele pe care le au în realitate.

Trecerea de la jocul manipulativ la cel reprezentativ se poate face și prin intervenția directă a cadrului didactic, care le va sugera copiilor anumite teme pe care să le construiască utilizând materialul.

Din punct de vedere matematic, jocurile reprezentative care stimulează gândirea, atenția, spiritul de observație și imaginația copiilor sunt construcțiile după indicații verbale sau povestiri. Jocul reprezentativ face trecerea de la joc la învățarea prin acțiune. Valoarea formativă a acestor jocuri pregătitoare constă în familiarizarea și formarea la copii a deprinderilor de a se juca cu „prietenii”, figurile geometrice, însușindu-și prin joc o serie de noțiuni de bază legate de formă, culoare și dimensiunea acestor piese.

Ca exemple prezint în continuare jocurile „Să construim un șarpe colorat” și „Unde s-a ascuns iepurașul” [7, pp. 161-162].

Să construim un șarpe colorat

Scopul didactic: familiarizarea copiilor cu piesele trusei Dienes și Logi I; dezvoltarea capacității de comparare și diferențiere a pieselor după culoare.

Material didactic: trusa Dienes și Logi I pentru fiecare copil.

Desfășurarea jocului: cadrul didactic construiește un șarpe în care o piesă diferă de alta prin culoare, nu contează forma. Copiii vor fi îndemnați să construiască și ei unul asemănător și să-l compare cu cel construit demonstrativ. Copiii vor recunoaște regula alternării culorilor. Se poate apoi prezenta un șarpe în care se alternează cele trei culori, o serie de piese geometrice care respectă această regulă [7, p.p. 162-163].

Unde s-a ascuns iepurașul?

Scopul didactic: recunoașterea figurilor geometrice; folosirea corectă a denumirii acestora; recunoașterea culorilor.

Material didactic: figurile geometrice în culorile cunoscute, confecționate din carton; un iepuraș decupat din carton.

Desfășurarea jocului: figurile geometrice vor fi așezate pe flanelegraf sau pe tabla magnetică, în culoare, una sub alta, în linie orizontală sau împrăștiate, cu spațiu între ele. În partea dreaptă a flanelegrafului va fi așezat iepurașul. Copiii vor fi numiți vânători. Iepurașul, mânuit de cadrul didactic, se ferește de vânător, fuge și se ascunde în stânga, după una dintre figuri. Cadrul didactic întreabă: „Unde s-a ascuns iepurașul?” Copilul vânător trebuie să răspundă: după pătrat, triunghi, dreptunghi, oval (după caz). Pătratul este mare sau mic și are culoarea roșie, sau galbenă, albastră, etc. Jocul continuă până sunt denumite toate figurile geometrice, propuse pentru verificare [8, p.p. 30-32].

Cu ajutorul trusei Dienes se pot organiza jocuri logico-matematice pentru:

- construirea mulțimilor, ca exemple pot fi jocurile: „Alege prietenii mei cei mici”, „Așează-mă la căsuța mea!”, „Cum este și cum nu este această piesă?”
- jocuri de aranjare în tablou: „V-ați găsit locul?”, „Tabloul tricolor”;
- jocuri cu diferențe: „Trenul cu o diferență (apoi cu două, respectiv, cu trei diferențe)”
- jocuri cu transformări: „Racheta”.

În **concluzie**, jocurile logico-matematice contribuie la formarea competențelor prevăzute de Curriculumul pentru Educația Timpurie, la domeniul de activități ale copilului, Științe și tehnologii [9, p.70].

Jocurile logice contribuie la dezvoltarea capacităților intelectuale. Prin jocuri se dezvoltă potențialul intelectual și acțional-creator al preșcolarilor, spiritul de observație, unele calități ale gândirii, capacitatea de analiză, sinteză, comparația, abstractizarea și generalizarea.

Jocul logic exercită o influență pentru conturarea personalității holistice a copilului în pregătirea lui pentru școală.



Bibliografia:

1. CUCOȘ, Constantin. Pedagogie. Ediția a II-a, revizuită și adăugată. Iași: Editura Polirom, 2002.
2. VOICULESCU, Elisabeta. Pedagogie preșcolară. Ediția a II-a, revizuită. București: Editura Aramis, 2003.
3. GRANICI, Lidia. Instruirea prin joc. Teorie și practică. Chișinău: Editura Epigraf, 1999.
4. Cadrul de Referință al Educației Timpurii din Republica Moldova. Chișinău: Lyceum, 2018.
5. CEMORTAN, Stela. Educația copiilor pentru jocuri. Cheie educației. N.6. Ghid metodologic pentru cadrele didactice din instituțiile preșcolare și clasele primare pentru părinți. Chișinău: Stelpart, 2008.
6. IFTIME, Gh. Jocuri logice pentru preșcolari și școlarii mici. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1976.
7. PETROVICI, C. Didactica activităților matematice în grădiniță. Iași: Editura Collegium Polirom, 2014.
8. DIMA S., PÂCLEA D., ȚARCĂ E. Jocurile logico-matematice pentru preșcolari și școlarii mici. București: editată de Revista Învățământului Preșcolar, 1998.
9. Curriculum pentru educație timpurie. Chișinău: Lyceum, 2019.

CZU 373.3.015.3

APLICAREA TEHNICILOR DE CALMARE PENTRU DISCIPLINAREA EMOȚIONALĂ ÎN CLASELE PRIMARE

Cazacu Natalia

doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
mun. Bălți, Republica Moldova
e-mail: natalia.demenciuc@gmail.com
orcid id: 0009-0001-1587-0055

Șova Tatiana

conferențiar universitar, doctor
Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți
Mun. Bălți, Republica Moldova
e-mail: tatiana.sova@usarb.md
orcid id: 0000-0002-4852-3148

Abstract. The article highlights the necessity of emotional discipline for primary school students and proposes a description of calming techniques used in primary classrooms to foster emotional regulation. The role of the teacher and their personal example is emphasized as key in creating a safe and emotionally balanced learning environment.

Keywords: emotional discipline, emotional self-discipline, calming techniques, primary school students.

Disciplinarea emoțională este un subiect tot mai frecvent abordat de cercetătorii științifici, dar și de practicienii în domeniul științelor educației. Argumentele pornesc de la provocările persistente în gestionarea comportamentelor individuale și de grup, precum și ale emoțiilor intense manifestate de către elevii din clasele primare generate de problemele sociale și cele specifice vârstei copilului.

În literatura de specialitate sunt foarte clar definite și descrise etapele de dezvoltare a copilului, caracteristicile fiecărei etape fiind specifică pentru toți. Cu toate acestea, fiecare copil are ritmul propriu de creștere și dezvoltare, inclusiv în sfera afectivă. Profilul afectiv al copilului de vârstă școlară mică (6-10 ani) se caracterizează printr-o serie de trăsături emoționale și comportamentale

specifice acestei etape de dezvoltare. Această perioadă reprezintă o tranziție importantă de la universul preșcolar dominat de joc către structurile și cerințele specifice mediului școlar. La această vârstă, emoțiile copilului pot fluctua rapid, trecând de la entuziasm la tristețe sau frustrare. Copilul manifestă dorința intensă de a primi aprobarea și afecțiunea părinților, profesorilor și colegilor. Încep să apară capacități mai evidente de a recunoaște și înțelege emoțiile altora, dar această empatie este uneori încă limitată de egocentrismul specific vârstei. Apar emoții precum rușinea și vinovăția, pe măsură ce copilul devine conștient de regulile sociale și așteptările celor din jur. Reacțiile la eșec pot fi exagerate, copiii având dificultăți în a gestiona frustrarea și sentimentele de inferioritate. Copiii de vârstă școlară mică își construiesc modele ideale (de exemplu, profesori sau personaje din povești) pe care le admiră și le imită. Reușitele în mediul școlar și extrașcolar pot genera sentimente de mândrie și încredere în sine. Copiii devin treptat mai capabili să-și exprime nemulțumirile și să negocieze conflicte, dar uneori reacționează impulsiv. Deseori la această vârstă putem observa izbucniri de furie, anxietate sau comportamente disruptive, care afectează atât procesul educativ, cât și atmosfera de învățare [2].

Conchidem că la această vârstă sunt puțin dezvoltate abilitățile de autoreglare emoțională la copii, ei fiind în faza de formare a controlului emoțional și comportamental, motiv din care recomandăm disciplinarea emoțională a elevilor claselor primare prin crearea unui mediu sigur și afectiv în care copilul se simte acceptat indiferent de greșeli, încurajarea exprimării emoțiilor și învățarea unor modalități constructive de gestionare a acestora, oferirea de feedback pozitiv și sprijin în fața eșecurilor, promovarea jocurilor de rol și a activităților cooperative pentru dezvoltarea empatiei, cultivarea unei comunicări deschise și suportive între copil și adulți.

Pornind de la ideea că disciplinarea emoțională se referă la capacitatea unei persoane de a-și gestiona și controla emoțiile într-un mod constructiv, permițându-i să facă față provocărilor și să mențină relații sănătoase, putem argumenta necesitatea dezvoltării acestei capacități de la cele mai fragede vârste. În acest sens, disciplinarea emoțională a elevilor din clasele primare conduce la dezvoltarea capacităților de recunoaștere și gestionare a emoțiilor într-un mod sănătos, contribuind, astfel, la creșterea nivelului de autocontrol și la îmbunătățirea relațiilor interpersonale în clasa de elevi. De asemenea, elevii disciplinați emoțional pot face față provocărilor școlare, sunt capabili să-și îmbunătățească performanțele academice și să-și dezvolte empatia, învățând să interacționeze respectuos cu ceilalți.

Cercetătorul Charles C. Manz, cunoscut profesor la Universitatea din Massachusetts, Amherst, în lucrarea „Disciplina emoțională” (2005), explorează acest concept, subliniind importanța autocontrolului emoțional în atingerea succesului personal și profesional. Autorul susține că disciplinarea emoțională constă în diverse alegeri pe care le face persoana în abordarea situațiilor curente și atunci când se pregătește pentru cele viitoare, alegeri practice care oferă autoinstruire, o cale de autodezvoltare și un întreg repertoriu de strategii pe care le poate folosi conform necesităților și care îi dau puterea de alege felul în care se va simți [1, p 18].

Disciplinarea emoțională reprezintă un aspect al disciplinării, ce constă în acceptarea și respectarea conștientă a principiilor, normelor și regulilor de conviețuire socială. Disciplinarea emoțională include totodată organizarea și controlul propriului comportament emoțional (autodisciplinare emoțională), presupunând stăpânire de sine și raționalitate în tot ceea ce gândește și face persoana. Or, disciplinarea emoțională îndeplinește aceleași funcții ca și disciplina școlară: mijloc, scop și rezultat al procesului educativ. Ca mijloc, disciplina este condiția bunei desfășurări a activității școlare și a recepționării influențelor educative. Se asigură prin cerințe clare, unitare și exprimate cu consecvență, supraveghere (strictă la început), urmărirea respectării cerințelor, recompense și pedepse și, foarte important, modelul oferit de către profesor. Prin exemplu se formează conduita disciplinată și, pe măsura interiorizării cerințelor, disciplina devine autodisciplină, care la rândul ei este scop, condiție și rezultat al educației și autoeducației [5, p 183].

Pentru disciplinarea emoțională a elevilor cladelor primare, cadrele didactice trebuie să pornească de la nevoile copiilor. Aici subliniem importanța *teoriei ierarhiei valorilor*, numită și *teoria ierarhiei nevoilor umane*, elaborată de Abraham Maslow, psiholog umanist american. Autorul

ierarhizează nevoile umane, structurându-le grafic în forma unei piramide, de aceea, teoria mai e numită *piramida trebuințelor*. Nevoile de afecțiune, înscrise în categoria nevoilor de apartenență, se află pe al treilea nivel al piramidei, fiind printre condițiile de bază pentru autoactualizare, care, în opinia lui Maslow, înseamnă „a trăi conform întregului potențial” și „a deveni ceea ce suntem cu adevărat” [4].

Din aceste rațiuni, în clasele primare asigurarea unui mediu sigur și sprijinirea nevoilor emoționale și sociale ale copiilor sunt condiții de bază pentru asigurarea succesului școlar. Crearea unui climat socioemoțional, care promovează sentimente de apartenență și securitate, contribuie la autoreglarea emoțională și la disciplinarea emoțională a copiilor.

Disciplinarea emoțională se bazează, de asemenea, pe *teoria disciplinei permissive* sau *liberale*, concepută de J.J. Rousseau, care considera că un copil este bun de la natură, de aceea nu este necesară intervenția educatorului pentru a-l disciplina. Concepția lui Rousseau a fost preluată și dezvoltată de reprezentanții „educației noi”, care au pus accent pe libertatea de manifestare a copilului. Există pedagogi precum J. Dewey, M. Montessori, Ed. Claparede, E. Key, C. Rogers, care au susținut că disciplina nu se impune din exterior, ea vine din asigurarea libertății de manifestare a copilului. La polul opus se situează reprezentanții unei concepții intervenționiste, precum Herbart, promotorul *teoriei guvernării*, și Durkheim, care afirmă că un copil trebuie să-și stăpânească egoismul natural. *Teoria disciplinei autoritare*, reprezentată de J. Herbart, pornește de la ideea potrivit căreia ființa umană este, prin natura sa, predispusă manifestărilor negative și „nimic nu slăbește guvernarea ca faptul de ceda rugămintelor, lacrimilor și, cu atât mai mult, violenței copiilor” [Apud, 3, p. 220].

Din cele expuse, deducem importanța și necesitatea disciplinării emoționale a elevilor din clasele primare, care este esențială pentru crearea unui mediu de învățare pozitiv și echilibrat. În continuare, vom descrie experiența noastră în calitate de învățătoare la clasele primare, ce vizează aplicarea tehnicilor de calmare pentru disciplinarea emoțională a elevilor.

În sala de clasă am creat *Ungherașul disciplinării emoționale* – un loc special amenajat, unde elevii pot merge atunci când simt nevoia să se calmeze sau să-și regăsească echilibrul emoțional. Ungherașul include perne, cărți, jucării tactile și materiale care le permite copiilor să-și recapete echilibrul emoțional.

Exercițiile de respirație profundă aplicate de noi atât în timpul lecțiilor, cât și a pauzelor au ajutat copiii să se relaxeze și să-și controleze reacțiile emoționale.

Respirația în 4 timpi. În timpul diferitelor lecții, când elevii erau stresați sau supărați, le-am propus elevilor să inspire 4 secunde, să țină aerul în piept 4 secunde, să expire 4 secunde și să mențină o pauză de 4 secunde. Aceste exerciții sunt ușor de învățat și de practicat, sporind disciplinarea emoțională și diminuarea anxietății.

Respirația conștientă (Respirația „balonului”). La o pauză între lecții elevii au fost invitați să stea confortabil pe scaun și să-și pună mâinile pe burtă. Au fost îndemnați să-și imagineze că au un balon în burtă. La fiecare respirație, și-au imaginat că balonul se umflă și se dezumflă. I-am încurajat să se concentreze pe respirație pentru câteva minute. Această tehnică a ajutat copiii să învețe cum să se calmeze rapid, să-și regleze emoțiile și să-și îmbunătățească concentrarea atenției. Unii copii au avut dificultăți în a rămâne concentrați pentru mai mult de câteva secunde.

Scanarea corpului. La lecția de Dezvoltare personală, studiind subiectul „*Sănătatea elevului. Activitate și odihnă*”, elevii au închis ochii și și-au orientat atenția asupra diferitelor părți ale corpului, începând de la picioare până la cap. Li s-a cerut să observe dacă există tensiune sau disconfort în orice zonă și să o „elimine” prin respirație. Ca rezultat, copiii au devenit mai conștienți de propriul corp, au învățat să recunoască semnalele de stres și să-și îmbunătățească auto-reglarea emoțională. Unii copii au avut dificultăți în a se concentra pe părțile corpului lor pentru mult timp, câțiva au devenit agitați.

Conștientizarea simțurilor (Exercițiul „5-4-3-2-1”). La lecția de Matematică cu subiectul „*Numerele de la 1-5. Consolidare - dezvoltare*”, elevii au avut sarcina să observe 5 lucruri pe care le pot vedea, 4 pe care le pot auzi, 3 pe care le pot simți, 2 pe care le pot mirosi și 1 pe care le pot gusta. Această tehnică i-a ajutat să-și concentreze atenția pe ceea ce se întâmplă în jurul lor. Tehnica

dată îmbunătățește concentrarea și atenția, reduce anxietatea și ajută copiii să fie mai conectați la momentul prezent. A fost provocator pentru unii copii să se concentreze pe simțuri, mai ales într-un mediu cu multe distrageri.

Jocul „Căutarea liniștii”. La o pauză, copiii au fost îndemnați să stea în cerc și să închidă ochii. Li s-a explicat că vor închide ochii pentru câteva secunde și vor căuta sunete liniștitoare în jurul lor. După câteva momente, copiii au împărtășit cu colegii ce sunete au auzit. Tehnica dată ajută copiii să-și îmbunătățească atenția auditivă și să-și regleze emoțiile prin observarea sunetelor liniștitoare. Unii copii au fost mai agitați și le-a fost greu să stea liniștiți cu ochii închiși.

Pauze de mișcare conștientă. Elevilor li s-a propus să facă mișcări lente și conștiente, de exemplu, întinderea brațelor sau mișcarea capului, concentrându-se pe senzațiile din corp în timpul fiecărei mișcări. Aceste pauze le-am integrat în activitățile de zi cu zi. Tehnica propusă a dezvoltat concentrarea atenției, a ajutat elevii să elibereze tensiunea acumulată și a promovat o stare generală de calm. Unii copii n-au înțeles cum să fie atenți la mișcările lor.

Vizualizarea „Locul liniștit”. La sfârșitul orelor elevii au fost ghidați într-o sesiune scurtă de vizualizare, cerându-le să-și imagineze un loc liniștit și sigur, cum ar fi o plajă sau o pădure. Au fost încurajați să exploreze acest loc în minte, observând detaliile vizuale, sonore și tactile. Datorită acestei tehnici a crescut capacitatea de concentrare și a ajutat copiii să-și gestioneze anxietatea, oferindu-le un „loc mental” unde se pot retrage în momente de stres. Unii copii au avut dificultăți în a vizualiza imagini, câțiva au devenit prea visători.

Împărtășirea recunoștinței. La finalul unei zile, copiilor li s-a cerut să-și împărtășească ceva pentru care sunt recunoscători. Putea fi ceva simplu, cum ar fi o prietenie sau un lucru frumos pe care l-au observat. Această tehnică a ajutat copiii să-și dezvolte o atitudine pozitivă și să aprecieze momentele mici din viața lor. Le-a crescut starea de bine emoțională și le-a dezvoltat empatia. Unii copii n-au înțeles pe deplin conceptul de recunoștință sau și au fost mai reținuți în a împărtăși gânduri.

Jocul „Emoții în mișcare”. La lecția de Dezvoltare personală cu subiectul „Trăiri emoționale ale elevului de clasa I. Înțelegerea, recunoașterea și exprimarea emoțiilor”, elevii au fost îndemnați să-și exprime diferite emoții prin mișcările corpului, să mimeze fericirea, tristețea, furia, frica și calmul, fiecare emoție fiind asociată cu un anumit tip de mișcare (fericirea – sărind sau dansând, furia – să lovească un perete imaginar, calmul – respirație adâncă). Această tehnică a ajutat copiii să recunoască și să-și exprime emoțiile într-un mod fizic, reducând tensiunea și promovând conștientizarea de sine. Unii copii au avut dificultăți în a înțelege sau a imita anumite emoții.

„Povestea emoțiilor”. Copiii au fost provocați la o lecție de Limba și literatura română, subiectul „Atitudinea față de comportamentul personajelor. Bastonata cu întorsătură în partea de jos spre dreapta” să creeze o poveste după un set de imagini în care diferite personaje trăiesc diverse emoții (fie că sunt pozitive sau negative). Ei trebuiau să găsească soluții pentru ca personajele să-și gestioneze emoțiile. Această metodă a încurajat creativitatea, a ajutat la înțelegerea mecanismelor emoționale și a oferit posibilitatea de a învăța prin analogii și povești. Unii copii nu au putut să înțeleagă pe deplin complexitatea emoțiilor, nu au putut crea povești.

„Cutia cu emoții”. La lecția de Dezvoltare personală cu tema „Fii încrezător în forțele proprii. Managementul clasei” fiecare copil a fost solicitat să deseneze pe o foaie ce emoție simte în acel moment și să pună desenele într-o „cutie cu emoții”. După ce a făcut fiecare acest lucru, am discutat împreună despre emoțiile lor și ce activități îi ajută să se simtă mai bine, când sunt copleșiți de emoții negative. Prin această metodă am încercat să încurajăm auto-reflecția și empatia, oferind o oportunitate de a vorbi despre emoții într-un mod controlat. Unii copii au fost prea timizi pentru a împărtăși ce simt, iar alții n-au înțeles importanța exercițiilor de auto-reflecție.

„Clipe de reînviore”. La lecțiile de Limba și literatura română s-a recurs des la clipele de reînviore. Elevii au efectuat exercițiile fizice pentru câteva minute fiind însoțite de versuri:

„Noi am scris, am scris, am scris
Degetele-au obosit.
Unu-doi, unu-doi,
Hai la scris înapoi!”

„Iepurașul când se scoală,
Strânge rouă și se spală
Și pe ochi, și pe urechi,
Și fuguța la curechi.”

Această tehnică este aplicată pentru a restabili efortul fizic, mental și echilibrul emoțional al elevilor. Unii copii au fost mai agitați și le-a fost greu să efectueze aceste exerciții în rând cu colegii.

Respirația în 4-7-8. La lecțiile de Educație fizică, la sfârșitul exercițiilor de înviorare, copiii au învățat să respire astfel: „inspiră pe nas pentru 4 secunde, țin respirația pentru 7 secunde și expiră pe gură pentru 8 secunde.” Această tehnică ajută la reducerea stresului și promovează o stare de calm. De asemenea, îmbunătățește oxigenarea creierului, ceea ce poate sprijini concentrarea atenției. Unii elevi au întâmpinat greutăți la reținerea respirației, mai ales în primele încercări. Nu i-am forțat și le-am oferit timp să se obișnuiască.

„Jocul de relaxare” (respirația și mișcarea). La orele de Educația fizică copiii au fost învățați să respire adânc și să se miște în același timp (de exemplu, să imite mișcări de animale sau să se miște ca niște plante care cresc în ritm cu respirația lor). Această tehnică ajută la eliberarea tensiunii prin mișcare, dar și la disciplinarea emoțională prin respirație. Unii copii au fost mai energici și le-a fost greu să se calmeze suficient pentru a face mișcărilor în ritmul respirației.

Tehnica „Corpul meu e calm” (relaxare progresivă musculară). În urma unor pauze mai „gălăgioase și active”, elevii au fost îndemnați să urmeze instrucțiunea, au fost ghidați să-și contracteze și să-și relaxeze mușchii pe rând, începând cu picioarele și urmând cu restul corpului. Exercițiul a fost însoțit de un ghidaj verbal, explicând fiecare pas (ex: „Strângeți mâinile ca și cum ați ține o bilă mare”). Elevii care nu au fost obișnuiți cu așa tip de exercițiu, nu înțelegeau complet cum să-și controleze mușchii.

Pauze de relaxare cu muzică liniștitoare. Această tehnică a fost aplicată mai des, în timpul orei și la final, a fost redată muzică calmantă, și elevii au fost încurajați să se așeze confortabil, să închidă ochii și să respire adânc, concentrându-se pe sunetele muzicii. Muzica ajută la reducerea stresului și poate crea o atmosferă calmă în clasă. De asemenea, le permite copiilor să se „deconecteze” și să-și regăsească concentrarea. Unii copii deveneau agitați și neliniștiți pe toată durata exercițiului.

Tehnica „Cine și ce am făcut azi”. La sfârșitul zilei, elevii au fost îndemnați să reflecteze asupra comportamentului lor din ziua respectivă și să propună îmbunătățiri pentru ziua următoare. Această tehnică ajută la gestionarea emoțiilor și la autoevaluarea comportamentului emoțional. Unii elevi au întâmpinat greutăți în analiza propriului său comportament.

Jurnalul Reflexiv. Zilnic, timp de o lună, elevii au fost încurajați să scrie sau să deseneze cum s-au simțit la școală, ce au învățat, ce le-a fost ușor și ce le-a fost greu. Li se ofereau și întrebări ghidate, cum ar fi „Ce ți-a plăcut cel mai mult azi?” sau „Ce ai vrea să îmbunătățești?”. **Această tehnică** dezvoltă auto-conștientizarea și încurajează gândirea critică. Elevii învață să-și recunoască emoțiile și să-și analizeze comportamentele emoționale. Unii elevi au avut dificultăți în a exprima clar ce simt sau în a-și organiza gândurile. A persistat și rezistență din partea unor copii care nu sunt obișnuiți cu reflecția personală.

Discuții în grup mic (Reflectarea în echipe). La lecția de Educație moral-spirituală cu subiectul „Respectul” elevii au fost împărțiți în grupuri mici și li s-a oferit o întrebare „Ce ai învățat azi despre respect?”. După discuție, fiecare grup a împărtășit concluziile cu întreaga clasă. Această tehnică a dezvoltat abilitățile de colaborare și comunicare emoțională, ajutându-i pe elevi să-și exprime opiniile și să-și disciplineze comportamentul emoțional. **Au fost** provocări legate de gestionarea discuțiilor în grupuri mari și de implicarea tuturor elevilor, mai ales în cazul celor timizi sau reticenți.

Întrebări de auto-reflecție la sfârșitul lecției. La finalul lecțiilor, elevii au fost îndemnați să răspundă la întrebări precum „Ce am învățat astăzi?”, „Cum pot aplica ce am învățat?”, „Ce a fost ușor/difil?”. Această tehnică îi ajută să realizeze ce au învățat și cum pot aplica cunoștințele dobândite, îmbunătățind memoria și procesul de învățare activă. Uneori, copiii aveau emoții și nu puteau răspunde expromt, fără a se gândi prea mult.

Auto-evaluare prin scale de evaluare. La finalul orelor le-am solicitat elevilor să-și autoevalueze comportamentul emoțional pe o scală de la 1 la 5 sau de la 1 la 10. **Această tehnică i-a** ajutat pe elevi să devină mai disciplinați emoțional și să-și asume progresul personal. Pe parcurs,

unii elevi nu erau complet sinceri în evaluări, alții au avut dificultăți în a înțelege unde se află pe scală, mai ales dacă nu aveau o referință clară.

Reflecția prin Artizanat. La lecția de Limba și literatura română cu subiectul „La menagerie. Cuvântul dintr-o silabă” a fost practică o activitate de artizanat, anume desenul. Elevii au putut să-și exprime stările emoționale și gândurile legate de personajele textului. După activitate, au descris ce au realizat, cum s-au simțit și cum le-au influențat lecția. **Această tehnică** oferă elevilor un mod non-verbal de a reflecta asupra experienței lor și de a exprima emoțiile care pot fi greu de verbalizat. Pe parcursul activității unii copii au simțit disconfort în exprimarea emoțiilor prin artizanat.

Jocuri de rol. La lecția de Educație moral-spirituală, cu subiectul „Școala mea - școală prietenoasă și primitoare pentru toți copiii. Acceptarea diversității colegilor”, elevii au fost ghidați să joace diferite roluri prin selectarea unui bilețel din cutie. Prin acest joc copiii au învățat cum să rezolve conflictele și cum să-și exprime emoțiile într-un mod respectuos. Copiii mai timizi sau care au avut dificultăți de exprimare s-au simțit un pic incomod și au evitat activitățile.

Discuții despre emoții. La ora de Educația moral-spirituală, cu subiectul „Prietenia. Cooperarea” elevii au fost încurajați să-și exprime emoțiile, să le identifice și să le denumească (de exemplu, „Cum te simți când un prieten te face să râzi?”). Aceasta tehnică a putut fi realizată prin jocuri și activități vizuale (postere cu fețe care exprimă emoții). Tehnica dată ajută elevii să devină mai conștienți de propriile lor emoții și să învețe cum să le exprime într-un mod adecvat. Unii copii au fost reticenți și au avut dificultăți în a-și exprima emoțiile, mai ales dacă nu au fost obișnuiți să discute despre acestea.

Medierea conflictelor. Au fost organizate sesiuni de „mediator” în care un elev acționa ca mediator între doi colegi care s-au aflat într-un conflict. Datorită acestei tehnici elevii dezvoltă abilități de rezolvare a conflictelor, îmbunătățind relațiile interpersonale și prevenind escaladarea disputelor. Elevii puteau să nu știe cum să aplice tehnicile de mediere și să fie mai reticenți de a accepta un al treilea punct de vedere în conflicte.

Setarea de obiective. Împreună cu elevii, dirijați de cadru didactic, s-au stabilit obiective clare și realizabile referitoare la disciplinarea emoțională, atât pe termen scurt (exprimarea corectă a emoțiilor, reținerea de a răspunde neîntrebat), cât și pe termen lung (regulile disciplinării emoționale, empatia față de colegi). Setarea obiectivelor a fost mai dificilă pentru copiii care nu înțeleg încă conceptul de planificare pe termen lung și care au avut dificultăți în autoevaluare.

Tehnica „Roata emoțiilor”. La studierea modului „Arta cunoașterii de sine și a celuilalt” la orele de Educația moral-spirituală, a fost creată o roată cu diferite emoții (fericire, supărare, frică, tristețe etc.), iar copiii trebuiau să-și aleagă o emoție pe care o simt la început de oră și să discute despre aceasta. Această tehnică ajută la dezvoltarea vocabularului emoțional și la disciplinarea emoțională, fiind un instrument util pentru gestionarea stresului. Unii copii pot întâmpina dificultăți în a-și exprima emoțiile sau pot prefera să evite discuțiile legate de starea afectivă a lor.

Desenatul a fost practicat la diferite lecții, în special la Educația plastică ca fiind o metodă de relaxare care permite copiilor să-și exprime emoțiile și gândurile prin imagini.

Tăiatul foi este o tehnică ce a fost aplicată la lecțiile de Educație tehnologică la modulul „Colaje și decorațiuni”. Tăierea hârtiei poate fi o activitate calmantă, care stimulează concentrarea și coordonarea emoțională, oferind, în același timp, o modalitate de a elibera tensiunea acumulată.

Modelarea cu plastilină. Această tehnică este o activitate tactilă care ajută copiii să se calmeze prin manipularea materialului. Este o formă de meditație prin activitate fizică, deoarece ajută la relaxarea emoțională și la dezvoltarea coordonării motorii fine. Aceste activități sunt, de asemenea, utile pentru dezvoltarea abilităților cognitive, motorii și socio-emoționale ale copiilor.

În concluzie, aplicarea tehnicilor de calmare contribuie semnificativ la disciplinarea emoțională a elevilor din clasele primare, elevii devenind mai echilibrați emoțional și mai pregătiți pentru provocările educaționale. Totodată și cadrele didactice beneficiază de un mediu educațional mai calm și organizat. Tehnicile de calmare pot fi adaptate și integrate cu ușurință în activitățile zilnice. Or, disciplinarea emoțională contribuie la formarea unor viitori adulți responsabili și echilibrați emoțional, fiind nu doar o nevoie, ci o investiție în viitorul generațiilor următoare.

Bibliografie:

1. CHARLES, C., M. *Disciplina emoțională*. București: Curtea Veche Publishing, 2005. 224 p. ISBN 973-669-159-4
2. CREȚU, T. *Psihologia vârstelor*. Iași: Polirom, 2016. 392 p. ISBN 978-973-46-6008-7
3. FRĂSINEANU S., E. *Pedagogie. Managementul clasei de elevi*. Craiova: Craiova Sitech, 2014. 248 p. ISBN 978-606-11-4034-3
4. MASLOW, A. *Motivație și personalitate*. București: Trei, 2017. 568 p. ISBN 978-973-7079-05-3
5. TRUȚA, E., MARDAR, S. *Relația profesor-elevi: blocaje și deblocaje*. București: Aramis Print, 2005. 287 p. ISBN 973-679-290-0

CZU 316.36:2

PERSPECTIVA CREȘTINĂ DE EDUCARE A RELAȚIILOR ARMONIOASE ÎN FAMILIE

Ciobanu Nicolae

doctorand, lector asistent

Universitatea de Stat din Moldova

mun. Chișinău, Republica Moldova

consilier cultural - Mitropolia Moldovei

paroh: Cruglic, Criuleni, Republica Moldova

e-mail: pr.nicolae.ciobanu@gmail.com

orcid id: 0009-0002-8161-7741

Abstract. In this article we address the family as the nucleus of society and as the central point of God's plan. A family is born from the feeling of love of two people, who become husband and wife. The source of this love is parental love and the love of children towards their parents, as well as mutual love between family members. Based on Christian values, marriage is not a means to the acquisition of pleasures, nor an insurance against the infirmities of old age. Marriage is communion and giving. Spouses travel together to Heaven and, receiving God's blessing, become parents by giving birth to children. Having children means that God has blessed your home.

The first thing that unites the family is the sweetness of the prayer done together and the common prayer in the church. A few minutes of prayer together in the morning and evening, going to church on Sunday with the whole family, religious reading together brings a lot of benefit within the family.

Keywords: marriage, family, spouses, children, Christianity, education, harmony.

”Nu știu alții cum sunt, spune Ion Creangă, dar eu când mă gândesc la locul nașterii mele, la casa părintească din Humulești,... parcă-mi saltă și acum inima de bucurie! Și, Doamne, frumos era pe atunci, căci și părinții, și frații, și surorile îmi erau sănătoși, și casa ne era îndestulată, și copiii și copilele megieșilor erau de-a pururea în petrecere cu noi, și toate îmi mergeau după plac, fără leac de supărare, de parcă toată lumea era a mea!” (Ion Creangă)

Introducere. Familia este cea dintâi uniune, firească și totodată sfințită, în care intră omul în virtutea necesității. El este chemat să clădească această uniune pe dragoste, pe credință și pe libertate, să deprindă în ea primele mișcări conștiente ale inimii și să se ridice de la ea la formele următoare ale unirii spirituale omenești – patria și statul [1, pag. 7].

Pentru fiecare dintre noi, familia include cei mai apropiați oameni cu care întreținem relații pe tot parcursul vieții, ea fiind nucleul social elementar, realizat prin căsătorie, care îi unește pe părinți și pe copii prin raporturi strânse de ordin biologic, spiritual și economic.

Prima familie, Adam și Eva, a fost creată și binecuvântată de Dumnezeu. Familia începe cu căsătoria și se formează în cadrul ei. Omul își începe viața într-o familie pe care nu a întemeiat-o el, este familia întemeiată de părinții lui, tatăl și mama, iar el a venit în această familie prin naștere cu

mult înainte de a reuși să conștientizeze lumea înconjurătoare. Conform creștinismului, familia este un dar de la Dumnezeu. Căsătoria se formează ca urmare a unei alegeri și hotărâri, iar copilul nu alege în ce familie să se nască. Ce va ieși din acest copil depinde de părinți, de modelul ce i s-a oferit în familie, de ce s-a discutat cu acest copil, cum s-au comportat părinții între ei, etc.

În baza analizei propriei vieți de familie, a unei practici îndelungate de slujire în biserică și de consiliere a familiei, dar și de relaționare pedagogică cu tânăra generație în cadrul școlii, propunem o sinteză sumară a unor învățături creștine de bază, care fundamentează relațiile armonioase în familie.

Repere conceptual-teologice privind relațiilor familiale. Bucuria unei căsătorii fericite, binecuvântată de Dumnezeu, cu copii iubitori, ascultători, care trec ușor de la copilărie la adulți răspunzători, este visul celor mai mulți oameni. Dorința aceasta, aflată aproape în fiecare națiune și cultură, fiind instalată genetic în mințile și în conștiința noastră. Speranța într-o căsătorie fericită, satisfăcătoare, cu persoana pe care o iubim cel mai mult, este una dintre dorințele cele mai aprinse ale bărbaților și ale femeilor. Împărtășirea sentimentelor de fericire, a speranțelor, viselor, a succesului și a experiențelor întregii vieți, este una dintre cele mai satisfăcătoare activități umane.

O căsătorie bună, binecuvântată cu copii fericiți, respectuoși, care au succes și care pot produce același fel de nepoți, este încoronarea unei vieți bune. Acestea pot fi numai atunci când ne pregătim duhovnicește de acest moment frumos al vieții, care este căsătoria.

În baza experienței pastorale și familiale, insistăm asupra unor repere fundamentale pentru edificarea unei căsnicii fericite, după planul lui Dumnezeu. Aceste învățături fac parte din pedagogia creștină de veacuri, care nu și-a pierdut deloc din actualitate.

În opinia noastră, una dintre condițiile importante pentru crearea familiei fericite și binecuvântate este căsătoria devreme a tinerilor. Este bine tinerii să se căsătorească înainte ca ei să cadă în păcatul împreunării. Sfântul Ioan Gură de Aur spunea: „Dacă soții se căsătoresc neîntinați, și fiecare vede pentru prima oară goliciunea celuilalt, atunci și simțul dragostei dintre ei va fi mai puternic, și frica de Dumnezeu în ei va crește mai mult, și patul nunții va fi numit cinstit pe dreptate, deoarece primește trupurile lor curate și neprihănite, și copiii care se vor naște din ei vor fi binecuvântați ” [2, pag. 31].

Pregătirea pentru căsătorie include două etape: pregătirea îndepărtată și pregătirea apropiată.

- *Pregătirea îndepărtată* pentru căsătorie are trei etape amănunțite, care sunt absolut necesare: stăpânirea de sine, modestia și viața curată. În lipsa acestor amănunte nu ne putem imagina o viață de familie fericită. Stăpânirea de sine ne ajută foarte mult să ne controlăm, să respectăm voința altora și să nu punem în fața noastră numai propriile dorințe. Modestia este la fel de importantă deoarece prin modestie se arată dragostea curată. Unii dintre tineri se axează pe bogățiile materiale atunci când vor să întemeieze o familie, dar cei cu averi modeste, de multe ori își arată dragostea necondiționată unul față de altul. Viața curată este cea mai bună pregătire pentru o căsătorie fericită și este zestrea cea mai prețioasă a căsătoriei. Tinerii au datoria să se păstreze curați până la căsătorie.

- *Pregătirea apropiată.* Tinerii de acum încolo se pregătesc deosebit de logodnă, vorbesc tot mai des despre formarea unei familii. Când alegi persoana cu care te vei căsători, trăiești clipa cea mai importantă și ai nevoie de îndrumarea lui Dumnezeu. Un proverb rus spune: ”Plecă la război? Roagă-te o dată! Plecă pe mare? Roagă-te de două ori! Te căsătorești ? Roagă-te de trei ori!” Logodna este perioada de timp acordată de biserică în care trebuie să-ți cunoști partenerul și să reflectezi temeinic. Este imposibil ca un tânăr serios, care se află în pragul căsătoriei să nu-și facă un examen profund de conștiință, el se angajează la responsabilități uriașe. Pregătirea pentru căsătorie este semănța din care rodește o familie fericită, căci zicala zice: „Ce semeni, aceea culegi!”.

Relațiile armonioase în familie vin odată cu valorile moral spirituale născute în această familie și transmise copiilor. În familie, copiii învață primele reguli de comunicare, de igienă personală, de comportare la masă, la evenimentele din familie, la petrecerea timpului liber, în locurile publice, etc., adică tot ce se cuprinde în sintagma „cei șapte ani de acasă”. Între membrii familiei se stabilesc relații de respect, altruism, solidaritate, empatie, cooperare și dragoste. Toate acestea pun bazele viitorului comportament al copilului [3, pag 12].

A educa un copil înseamnă a pune în el temeiurile caracterului spiritual și a-l aduce la capacitatea de a se educa singur. Părinții, care și-au asumat această sarcină și au îndeplinit-o în mod creator, au dăruit poporului și patriei lor o nouă vatră spirituală; ei și-au realizat vocația spirituală și și-au justificat dragostea reciprocă. Nu este temelie mai trainică pentru o familie fericită decât dragostea spirituală reciprocă dintre soț și soție, dragoste în care principiul pasiunii și cel al prieteniei se contopesc, transformându-se în ceva mai înalt – în flacăra unirii depline.

Copiii trebuie să fie educați începând din scutece, (iar studii recente, confirmă că educația începe prin sângele mamei, când fătul se dezvoltă în burtă), pentru că doar la vârsta cea mai fragedă sunt maleabili și sensibili la orice învățătură. Sufletul lor este moale ca ceara, în el se întipărește orice, și exemplele rele, și cuvintele evlavioase, și orice exemplu luminos și curst. [4, pag 63].

Creștinii din vechime își învățau copiii de la cea mai fragedă vârstă să se roage și să citească Sfânta Scriptură. În prezent mulți cred că rugăciunea și citirea Sfintelor Scripturi, a cărților de zidire duhovnicească e pentru călugări și persoanelor de vârsta a treia.

Sfântul Tihon din Zadonsk a exprimat atât de simplu: "Un copăcel va crește în direcția în care-l înclini; un vas nou va răspândi mirosul cu care îl împregnați turnând în el lichide fie urât mirositoare, fie arome și curate" [5, pag. 63].

Pe copii trebuie să-i iubim cu iubire adevărată, profundă, duhovnicească, iubire care se exprimă în sacrificii. Doar atunci vom avea adevărata bucurie, doar atunci îi vom ajuta și îi vom educa corect. Această iubire nu ne impune doar să stăm cu admirație în fața lumii lor, ci ne îndeamnă să pătrundem în această lume, să ne preocupăm de ei, să le oferim timpul pe care ni-l cer, să învățăm limbajul lor, să ascultăm cu răbdare nelămuririle lor, să ne interesăm de problemele lor și responsabil să le răspundem la problemele pe care îi macină. Iubirea ne ajută să coborâm la nivelul copiilor, să ne jucăm cu ei, să ne bucurăm în lumea lor, să înțelegem ce-i bucură, ce-i emoționează și ce-i înspăimântă, să participăm la îngrijorările lor și în vreme ce ei cresc, să înțelegem lupta lor. [6, pag 110]. „Dacă urmașii noștri sunt educați în bunele năravuri, greu își vor schimba purtarea când vor crește. Sufletul de copil este ca pânza albă și curată, care dacă o vopsim în vreo culoare, se vopsește atât de bine încât, ori de câte ori vom vrea s-o revopsim, mereu se va observa culoarea de la început. Așa sunt și copiii, când se obișnuiesc cu binele, greu se mai schimbă.” [7, pag 149].

Cineva poate spune că astăzi, în această lume modernă, conceptul de familie este învechit, demodat, etc. Aceasta nu e adevărat. Astăzi, familia este mult mai importantă decât cu ani în urmă, astăzi mult mai mult este nevoie de manifestarea familiei creștine, a familiei cu valori moral spirituale. Mai ales astăzi, părinții trebuie să-și asume rolul nobil de a proteja și conduce familia prin acest labirint modern, sporind puterea valorilor și a credinței creștine potrivită pentru familie.

Socializarea este una dintre cele mai importante responsabilități ale familiei. Când familia nu reușește să ofere copiilor educația sănătoasă de care au nevoie, impactul asupra vieții lor poate fi distrugător și le poate scăpa șansa de a deveni oameni de ispravă. Copiii care nu socializează în mod adecvat atunci când trebuie și așa cum trebuie au probleme mai târziu. Ajung să nu respecte autoritatea, ierarhia sau limitele impuse de părinții lor. Disfuncția cauzată de lipsa de socializare a acestor copii contaminează în același timp și restul familiei, sporind îngrijorările [8, pag 26].

Dacă se ajunge la astfel de relații în familie, cu siguranță că este vorba de un cerc vicios. Pot fi urmarile prietenilor de stradă, vecinii, colegii de școală, influența mass-media, internetul, etc. Câtă violență se transmite prin filme, jocurile video sau cântece, care sporesc doza de agresivitate din comportamentul copiilor, adolescenților și chiar al adulților.

Familia se educă, iar copiii cresc luând exemplul de la tatăl lor – cum acesta își îndeplinește datoria. Lipsa îndelungată a tatălui influențează mult procesul de educație. Spre exemplu, militarii, marinarii, diplomații, care mult timp se află departe de familie, copiii acestora vor ști că tatăl lor este într-o misiune importantă servind Patria. Bărbatul care este pasionat de lucrul său trebuie să fie susținut de familie din toate puterile. Ar fi bine dacă toată familia ar participa cumva la activitatea tatălui. Pasiunea față de propria meserie se transmite de la tatăl la copii. Pe timpuri, copiii erau bine informați cu privire la viața, profesia și pasiunile părinților lor. Copiii erau deseori luați la locul de muncă al părinților, dar și acasă se discuta despre cum sunt treburile la serviciu. La fel și mama este

un bun exemplu mai ales pentru fiică, în cele ale casei, dar mai cu seama cum mama creează atmosfera caldă a căminului familial, prin vorbele ei calme, cu răbdare și înțelepciune. Mamele sunt cel dintâi și cel mai mare învățător al copiilor. Ceea ce se adaugă mai târziu la școală e foarte puțin lucru, față de ceea ce fapta și vorba din casa părintească dau fiecăruia pe drumul vieții în cei șapte ani de acasă. „Până la șapte ani, copilul învață atât de multe, încât ceea ce se adaugă mai târziu e puțin lucru. Cine s-a învățat lângă mama lui să spună adevărul, cinstit rămâne până închide ochii”. [9, pag 21]. Întotdeauna părinții au fost un model pentru copiii lor, prin comportament și prin faptul ce și cum discutau. Să ținem minte, orice problemă se rezolvă în primul rând prin discuție, cu răbdare și cumpătate, iar copiii au nevoie cel mai mult de aceste discuții.

Un alt lucru bun pe care familia trebuie să-l practice este petrecerea timpului liber împreună, iar distracția frumoasă își are locul ei în familie. Ce frumos ar fi ca membrii familiei să râdă împreună, să-și organizeze vacanța și să se joace împreună. „Sunt situații în care joaca, drumeția și alte moduri de destindere consolidează legătura dintre soți și-i învață pe copii cinstea, onestitatea, spiritul de echipă și politețea” [10, pag 64]. Numai împreună familia e putere, pot trece mult mai ușor peste încercările ce apar în viață, iar rugăciunea de mulțumire ce se aduc lui Dumnezeu sunt răsplătite cu binecuvântări.

Concluzii și recomandări. Dacă ne dorim să avem o familie sănătoasă și educată cu copii instruiți pentru a persevera în eficiența personală, trebuie ca părinții să se implice trup și suflet dobândirii acelor capacități necesare de practicare în viața cotidiană a valorilor pe care le recunosc drept cele mai importante. Toți părinții se află într-o luptă hotărâtoare cu o lume fâțarnică, mincinoasă, frumos ambalată, luptând pentru dreptul de a scrie scenariul vieții copilului lor. Din cauză că nu putem elimina definitiv aceste influențe negative din viața copiilor noștri, cu atât mai mult se cuvine să le oferim cunoștințe biblice, experiențe, valori și credințe bine înrădăcinate, în măsură să le contracteze pe cele negative. Trebuie neapărat de făcut aceasta, chiar dacă atenția copiilor va fi abătută de diferite probleme în fiecare clipă. Faptul că e dificil nu înseamnă că este mai puțin important sau mai puțin necesar. Rolul de părinte este extrem de important, este cea mai nobilă vocație pe care o putem avea în viață. Vom putea face față acestei provocări dacă vom avea bagajul de cunoștințe și instrumente necesare acestei importante sarcini. Un factor decisiv este dragostea necondiționată și sinceră față de copii.

Bibliografie:

1. Seria familie, dragoste, educație, nr.1, Viața de familie. București: Sofia, 2009, 147 p. ISBN 978-973-136-156-7
2. Levința, C. Cum să devii o soție exemplară, despre fericirea și menirea femeii. Chișinău: Cuvântul-ABC, 2016, 56 p. ISBN 978-9975-3133-8-4
3. Iordăchescu, V. Buzilă, A. Manole, O. Arta comportamentului moral. Auxiliar didactic, Chișinău, 2022, 128 p. ISBN 978-5-88554-133-6
4. Seria Familie, dragoste, educație, nr.1, Viața de familie. București: Sofia, 2009, 147 p. ISBN 978-973-136-156-7
5. Seria Familie, dragoste, educație, nr.1, Viața de familie. București: Sofia, 2009, 147 p. ISBN 978-973-136-156-7
6. Hatzinikolaou, A. Problemele familiei contemporane. Galați: Ecumenița, 2021, 196 p. ISBN 978-606-550-445-5
7. Sfântul Ioan Gură de Aur, Problemele vieții. Galați: Ecumenița, [f.a.], 446 p. ISBN 978-973-8926-20-2
8. McGRAW, P. Familia mai presus de orice. București: Curtea veche, 2007, 410 p. ISBN 978-973-669-402-8
9. Chîlnicean, L. Dialogul femeii. 10 îndrumări pentru femeia de azi. Arad: Icona, [f.a.], 47 p. ISBN 978-606-93124-0-7
10. Andreicuț, A. Mai putem trai frumos? Pledoarie pentru o viață morală curată. Alba Iulia: Reîntregirea, 2004, 149 p. ISBN 973-8252-47-4



CZU 373.2.015.3

STIMULAREA GÂNDIRII DIVERGENTE PRIN ACTIVITĂȚI INTEGRATE LA PREȘCOLARII MARI

Constantin Sorina Carmen

doctorand

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

mun. Chișinău, Republica Moldova

Profesor, grad did. unu

Grădinița Nr. 255, Sectorul 3, or. București, România

e-mail: sorina.constantin@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-6218-3936

Abstract. This research explores how integrated activities in older preschoolers influence the development of imagination and the importance of these activities in the context of early education. The methodology used included: selection of a representative sample of large preschoolers. Planning and implementing integrated activities that combine various fields such as art, science, literature, etc.; using an observation sheet to monitor behaviors specific to the development of imagination; observations made by educators and specialized researchers. The results highlighted the following aspects: integrated activities stimulated the development of imagination in older preschoolers, manifested by increased creativity in problem solving, idea generation and free expression.

Children involved in these activities demonstrated an increased ability to express their thoughts and feelings through creative means such as drawing or acting. Imagination development has been correlated with improved problem-solving skills and team cooperation.

Research results:

- ✓ A significant increase in creativity and divergent thinking was observed in children involved in integrated activities compared to those who were not involved.
- ✓ Children developed more effective problem solving and communication skills.
- ✓ Integrated activities have stimulated children's curiosity and interest in learning, are effective in stimulating divergent thinking and creativity in preschool children.
- ✓ The integration of disciplines and diversified pedagogical methods can contribute to the harmonious development of children.

The findings of this research emphasize the importance of integrated activities in stimulating the imagination of older preschoolers. These activities provide a conducive environment for the development of creativity and cognitive, social and emotional skills. Through exploration, play and collaboration, children can develop their imagination and learn to express their ideas in an original and effective way, preparing for a better adaptation in modern society. The data obtained were analyzed both qualitatively, by identifying patterns of behavior and thinking, and quantitatively, by evaluating children's progress over time. The integration of disciplines and diversified pedagogical methods can contribute to the harmonious development of children.

Keywords: creativity, change, activities, development, innovation.

În mediul preșcolar, dezvoltarea cognitivă și creativă a copiilor joacă un rol crucial în pregătirea lor pentru succesul viitor în școală și în viață. Ca educatoare, ne propunem să creăm medii de învățare care să încurajeze și să stimuleze gândirea și creativitatea copiilor, pregătindu-i pentru provocările unui viitor în continuă schimbare. Este din ce în ce mai evident că, în lumea modernă, abilitățile de gândire creativă și divergentă sunt tot mai valorizate și că ele pot oferi un avantaj semnificativ în fața provocărilor complexe cu care se vor confrunta copiii noștri.

"Stimularea gândirii divergente prin activități integrate la preșcolarii mari" a fost motivată de recunoașterea importanței cruciale a gândirii divergente în dezvoltarea copiilor. Gândirea divergentă,

definită ca fiind capacitatea de a genera idei multiple și de a găsi soluții neconvenționale la probleme, este considerată un aspect fundamental al creativității și al rezolvării de probleme în viața de zi cu zi [2, p. 45]. Deși gândirea convergentă, care implică găsirea unui singur răspuns corect, rămâne importantă, gândirea divergentă este esențială pentru explorarea și descoperirea de soluții noi și inovatoare [3, p. 78].

În lucrarea aceasta, ne propunem să explorăm modalitățile prin care putem stimula și dezvolta gândirea divergentă la preșcolarii mari prin intermediul activităților integrate. Această alegere tematică este susținută de un set solid de motive:

- ✓ În primul rând, perioada preșcolară este una critică în dezvoltarea cognitivă și creativă a copiilor. Este momentul în care bazele gândirii lor sunt stabilite și în care ei încep să exploreze și să înțeleagă lumea din jurul lor. Stimularea gândirii divergente în această perioadă poate să le ofere copiilor un avantaj semnificativ în dezvoltarea lor ulterioară [4, p. 23].
- ✓ În al doilea rând, activitățile integrate oferă o modalitate eficientă de a aborda diverse aspecte ale dezvoltării copilului într-un mod holistic. Prin integrarea diferitelor domenii de învățare, cum ar fi arta, știința, muzica și mișcarea, putem oferi copiilor oportunități variate de a explora și de a-și dezvolta gândirea divergentă într-un cadru relevant și stimulat [6, p. 56].
- ✓ În plus, luând în considerare contextul educațional românesc, în care se pune accent pe învățarea activă și pe explorarea individuală, activitățile integrate se pot potrivi perfect cu obiectivele educaționale locale [1, p. 89].
- ✓ În cele din urmă, alegerea acestei teme este motivată de dorința noastră de a contribui la îmbunătățirea practicilor educaționale și la dezvoltarea continuă a abilităților noastre ca educatori. Prin explorarea și implementarea unor strategii eficiente de stimulare a gândirii divergente, putem crea un mediu de învățare captivant și susținător, care să le ofere copiilor noștri cele mai bune șanse de a-și dezvolta potențialul [5, p. 112].

Doamna Conf. univ. dr. Roxana Enache subliniază importanța imaginației în dezvoltarea gândirii critice și creative la elevi, argumentând că imaginația este esențială pentru a ajuta elevii să depășească limitele gândirii convenționale și să exploreze noi idei și perspective [1, p. 34].

În concluzie, această lucrare își propune să exploreze modalitățile prin care putem stimula gândirea divergentă la preșcolarii mari prin intermediul activităților integrate. Prin investigarea teoriilor și practicilor relevante și prin explorarea experiențelor concrete în medi

În timpul în care am lucrat la tema "Stimularea gândirii divergente prin activități integrate la preșcolarii mari", am experimentat o evoluție interesantă și am întâlnit diverse provocări și aspecte pozitive.

La început, am început cu o cercetare amplă pentru a înțelege bazele teoretice ale gândirii divergente și modalitățile de a o stimula la copiii mici. Am descoperit teorii fundamentale, precum cele ale lui Guilford, Piaget, Vygotsky, Gardner și alții, care au oferit o bază solidă pentru înțelegerea dezvoltării cognitive și a creativității la vârstele fragede.

Provocările au apărut în procesul de găsire a activităților potrivite pentru stimularea gândirii divergente la preșcolari. Am întâmpinat dificultăți în adaptarea activităților la nevoile specifice ale fiecărui copil și la resursele disponibile. A fost necesar să țin cont de diversele niveluri de dezvoltare a copiilor, de interesele lor individuale și de contextul specific al grupei de preșcolari pe care o coordonez.

De asemenea, am descoperit că implementarea activităților integrate necesită o planificare atentă și o colaborare strânsă între educatoare și alte resurse din instituția de învățământ. Acest lucru a presupus timp și efort pentru a organiza și coordona toate aspectele implicate.

Cu toate acestea, experiența a fost una extrem de plină de satisfacții. Am observat progrese semnificative în dezvoltarea gândirii divergente și a creativității la preșcolarii cu care am lucrat. Copiii s-au implicat în activități variate, au început să exploreze idei noi și să găsească soluții neașteptate la probleme. Observându-le evoluția și entuziasmul, am simțit o mare satisfacție și bucurie.

În plus, colaborarea cu colegii și cu părinții a fost extrem de valoroasă. Am avut ocazia să împărtășesc idei și să învăț de la ceilalți, ceea ce a contribuit la îmbunătățirea abordării noastre și la crearea unui mediu de învățare mai bogat și mai stimulent.

În ansamblu, experiența de lucru la această temă a fost una foarte bogată și fructuoasă, ajutându-mă să înțeleg mai bine importanța stimulării gândirii divergente în educația timpurie și modalitățile practice de a o realiza.

Alegerea temei de cercetare „Stimularea gândirii divergente prin activități integrate la preșcolarii mari” este fundamentată pe mai multe considerente relevante în contextul educațional contemporan, care subliniază importanța dezvoltării abilităților de gândire creativă încă din primele etape ale educației. Iată principalele argumente pentru alegerea acestei teme:

1. Importanța gândirii divergente în societatea modernă

Gândirea divergentă, definită ca capacitatea de a genera multiple soluții creative pentru o problemă deschisă, este esențială în lumea contemporană, unde inovația și adaptabilitatea sunt cheie. Societățile se confruntă cu probleme complexe care necesită abilități de rezolvare creativă, iar formarea acestor competențe trebuie să înceapă de la cele mai fragede vârste.

2. Contribuția la dezvoltarea competențelor de secolul XXI

Educația timpurie este decisivă în modelarea competențelor individuale. Gândirea divergentă este recunoscută ca o componentă fundamentală a competențelor de secolul XXI, care include creativitatea, gândirea critică, colaborarea și comunicarea. Stimularea acestei forme de gândire la preșcolari contribuie direct la formarea unor adulți capabili să se adapteze și să inoveze.

3. Fereastra de oportunitate în dezvoltarea cognitivă timpurie

Cercetările în neuroștiințe și psihologia dezvoltării au demonstrat că primele ani de viață sunt esențiali în dezvoltarea capacităților cognitive. Prescolarii mari (5-6 ani) se află într-un moment critic de dezvoltare, unde sunt deschiși la noi experiențe și pot asimila rapid noi modalități de gândire. Astfel, intervențiile educaționale care stimulează gândirea divergentă pot avea efecte de lungă durată.

4. Necesitatea adaptării metodelor educaționale

Tradițional, educația timpurie a fost centrată pe achiziția de cunoștințe și dezvoltarea abilităților de bază. Totuși, în contextul actual, este crucial să se acorde o atenție sporită dezvoltării abilităților cognitive superioare. Activitățile integrate care stimulează gândirea divergentă oferă o metodologie educațională modernă, adaptată nevoilor contemporane.

5. Beneficii pe termen lung

Studiile arată că stimularea gândirii divergente contribuie nu doar la succesul academic, ci și la bunăstarea emoțională și socială a copiilor. Abilitățile de a gândi creativ și de a propune soluții inovative sunt asociate cu o mai bună adaptare socială, reziliență în fața provocărilor și succes profesional.

6. Răspuns la cerințele curriculumului modern

Curriculumurile moderne pun un accent tot mai mare pe abilitățile de gândire complexă și pe integrarea disciplinelor. Activitățile educaționale care încurajează gândirea divergentă și integrează diverse domenii de cunoaștere (știință, artă, matematică) sunt în concordanță cu aceste tendințe și sprijină realizarea obiectivelor educaționale comprehensive. Prin urmare, alegerea acestei teme de cercetare nu numai că răspunde nevoilor actuale ale societății și educației, dar oferă și un cadru practic și teoretic pentru dezvoltarea de strategii educaționale inovative și eficiente pentru stimularea gândirii divergente la preșcolarii mari. Aceasta contribuie la formarea unei baze solide pentru dezvoltarea continuă a competențelor necesare în viitor.

Bibliografie:

1. Enache, R. (n.d.). Platforma EDICT *Importanța imaginației în dezvoltarea gândirii critice și creative la elevi*.
2. Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
3. Guilford, J. P. (1967). *The Nature of Human Intelligence*. McGraw-Hill.
4. Piaget, J. (1952). *The Origins of Intelligence in Children*. W. W. Norton.



5. Studii privind educația timpurie și gândirea divergentă. (n.d.). *Impactul asupra succesului academic și social*.
6. Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

CZU 337.02

IMPACTUL METODELOR INOVATOARE ASUPRA CAPACITĂȚILOR COGNITIVE ALE ELEVILOR DE VÂRSTĂ ȘCOLARĂ MICĂ

Constantin Rodica

Profesor învățământ primar

Școlară Gimnazială nr.1 Ciolpani, România

Student doctorand

Școala doctorală “Științe ale Educației”

Universitatea Pedagogică de Stat “Ion Creangă”

Chișinău, Republica Moldova

e-mail: rodectin72@gmail.com

orcid id: 0009-0000-0578-0120

Abstract. The article involves drawing the important lines of the influence that the intervention of innovative methods has in the formation of cognitive capacities in children of small school age.

Following the current educational policies, the proposer traces the directions that attract attention in the educational process, in relation to the theme proposed for the approach.

The needs of today's society have attracted the identification and use of new methods in the educational process, but this does not imply the exclusion or abandonment of the methods used in the traditional teaching system. The key points of the theme are identified as conflicting ideas that have attracted rigorous research.

The material of the article punctuates all these ideas and leaves the reader's analytical ability to establish the essential bridges of the content.

Key words: impact, innovative methods, cognitive abilities.

În Codul Educației se specifică faptul că „Educația reprezintă o prioritate națională și factorul primordial al dezvoltării durabile a unei societăți bazate pe cunoaștere.”

Misiunea învățământului primar este aceea de a contribui la formarea copilului ca personalitate liberă și creativă și asigură dezvoltarea competențelor necesare continuării studiilor în învățământul gimnazial.[3] În Legea Educației din România se punctează faptul că “Misiunea învățământului preuniversitar este aceea de asigurare a condițiilor și a cadrului necesar pentru atingerea potențialului de dezvoltare al fiecărui beneficiar primar al educației, atât din punct de vedere cognitiv, socio-emoțional, profesional, civic, cât și în domeniul antreprenoriatului, astfel încât acesta să participe activ și creativ la dezvoltarea societății, având sentimentul apartenenței naționale și europene.” Astfel, legislația în vigoare presupune formarea omului care să servească societății actuale [4].

Într-o lume în continuă schimbare, educația trebuie să se adapteze rapid pentru a răspunde nevoilor elevilor. Pe măsură ce tehnologia avansează și cerințele societății se transformă, metodele de predare tradiționale nu mai sunt suficiente pentru a pregăti elevii pentru viitor. Acest lucru este cu atât mai important în cazul elevilor de vârstă școlară mică, care se află într-o etapă crucială de dezvoltare cognitivă și emoțională.

Termenul **impact** conform dicționarilor consultate presupune influența unor idei, lucruri asupra persoanelor sau asupra evenimentelor. Făcând referire la proveniența termenului identificăm rădăcinile în cuvântul limbii franceze **impact** și o descendență clară din cuvântul latin **impactus**.

Transpus în sfera educațională și văzut ca și component în tema relatată din punct de vedere al formării, termenul impact are de urmărit tocmai influența concretizată în schimbarea apărută în urma utilizării metodelor inovative.

În politicile educaționale amintite se observă cu ușurință importanța dată de sistemul educațional actual, dezvoltării cognitive la copiii de vârstă școlară mică. „De ce la această vârstă?„, ar fi întrebarea care ne-ar ghida curiozitatea. Răspunsul ar putea fi unul multiplu. La începutul școlarității gândirea are încă un pronunțat caracter intuitiv, fiind focusată către găsirea soluțiilor pentru rezolvarea problemelor concrete apărute în activitățile desfășurate. Copilul capătă însă capacitatea de a explica, de a argumenta și nevoia de a dovedi adevărul judecăților sale. Elemente ale gândirii concrete, intuitive apar în gândirea școlarului de vârstă școlară mică atunci când este pus în situația de a rezolva sarcini noi, neobișnuite, dificile.

La vârsta școlară mică, copiii însușesc un volum mare de cunoștințe care implică în mod direct lărgirea orizontului intelectual și facilitează capacitatea lor de înțelegere a lucrurilor.

Prin metodele utilizate în procesul de învățământ se urmărește dezvoltarea gândirii indispensabile activității intelectuale iar gândirea se urmărește să devină mai productivă fiind rezultatul creșterii gradului de flexibilitate și mobilitate al folosirii procedeeleor de activitate mintală.

Conform studiilor și cercetărilor realizate de Erikson, Kohlberg și Piaget, stadiul dezvoltării cognitive în perioada miciei școlarității este conturată de operații concrete de gândire și începutul operațiilor formale [5].

Școlarul de vârstă școlară mică deține numeroase reprezentări ale lumii înconjurătoare concretizate în obiecte, plante, animale, activități. Tocmai aceste reprezentări conduc la realizarea proceselor gândirii, imaginației dar și doar anumite forme ale gândirii creatoare. În activitatea de învățare se realizează o strânsă legătură între dezvoltarea intelectuală și memorie, atenție.

Copilul de vârstă școlară mică, văzut ca și component al educației, are nevoie de metode care să îi vină în sprijin pentru a-l educa conform cerințelor societății actuale. Așadar se urmărește formarea unui om care să corespundă cerințelor actuale ale societății.

În Legea Educației din România se specifică faptul că se urmărește promovarea unui învățământ orientat pe valori, creativitate, capacități cognitive, capacități de acțiune, cunoștințe fundamentale și abilități de utilizare directă în profesie și în societate. Aceste afirmații sunt continuate de idealul educațional al școlii românești care urmărește dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și în asumarea unui sistem de valori care sunt necesare pentru împlinirea și dezvoltarea personală, pentru dezvoltarea spiritului antreprenorial pentru participarea cetățenească activă în societate, pentru incluziune socială și pentru angajare pe piața muncii [4].

Nu doar România are în vedere formarea oamenilor societății actuale, dar și Republica Moldova deține un Cod Educațional în care se menționează ca și misiune a educației, satisfacerea cerințelor educaționale ale individului și ale societății [3].

Așadar în sistemele de învățământ actuale presupun utilizarea de metode axate pe acțiune, metode inovative care solicită mecanismele gândirii, ale inteligenței, imaginației și creativității.

„Activ,- devine ființa umană intrată în sfera educației care „întreprinde o acțiune mintală de căutare, de cercetare și redescoperire a adevărilor, de elaborare a noilor cunoștințe” [2].

„Activismul exterior,, vine deci să servească drept suport material „activismului interior,, psihic, să devină un purtător al acestuia [1].

Metoda didactică presupune calea de urmat, care trebuie parcursă în activitatea comună a celui care educă și a celui care urmează să fie educat, având ca scop atingerea obiectivelor instruirii.

Metodă provine din cuvântul de origine greacă „methodos,, în care „metha,, înseamnă către, spre iar „odos,, drum, cale.

Metoda nu are valoare absolută decât dacă sunt lăsați mai mulți factori să intre în interferență. Factorii importanți, care este necesar să intervină, sunt reprezentați de personalitatea celui care aplică metoda, nivelul de dezvoltare al tehnicii și științei, nivelul de dezvoltare al elevilor, scopul vizat și nu în ultimul rând condițiile în care metoda este pusă în aplicare. Aceasta reprezintă premisa explicării faptului că aceeași metodă dă rezultate diferite atunci când este aplicată. În procesul educativ nu este recomandată utilizarea unei singure metode ci este bine să fie utilizat un sistem de metode care să se supună unui scop comun în atingerea obiectivelor propuse. Profesorul este cel care dă nuanță calității pedagogice a unei metode, el propunând prin aceasta o cale de cunoaștere pe care cel care este educat o transform ușor într-o cale de realizare a învățării.

Societatea actuală aflată într-o permanentă evoluție solicită utilizarea metodelor moderne, inovative, totuși, utilizarea metodelor inovative nu presupune renunțarea sau excluderea metodelor tradiționale.

Pentru a înțelege importanța metodelor inovatoare în educație, este necesar să analizăm conceptele fundamentale din psihologia dezvoltării. Jean Piaget, un pionier în studiul dezvoltării cognitive, a sugerat că la copii se produce o trecere prin mai multe etape de dezvoltare, fiecare cu caracteristici distincte. În timpul anilor de școală primară, copiii se află în etapa operațional-concretă, unde încep să dezvolte abilități logice dar au nevoie de experiențe concrete pentru a înțelege conceptele abstracte. Această observație sugerează că metodele de predare ar trebui să fie axate pe activități practice și interacțiuni care să faciliteze învățarea [5].

Lev Vygotsky, de asemenea, a subliniat importanța interacțiunii sociale în învățare. Conceptul său de „zonă de dezvoltare proximală” (ZDP) sugerează că elevii învață cel mai bine atunci când sunt ghidați de cei care au mai multă experiență, fie că sunt profesori sau colegi. Aceasta înseamnă că învățarea nu este un proces individual, ci unul social, și că colaborarea este esențială pentru dezvoltarea abilităților cognitive. Această teorie susține abordările educaționale care încurajează învățarea în grup și sprijinul reciproc [6].

Pe lângă acestea, teoria inteligențelor multiple a lui Howard Gardner adaugă o dimensiune suplimentară. Gardner propune că există diferite tipuri de inteligență, inclusiv inteligența lingvistică, logico-matematică, spațială și interpersonală. Această diversitate sugerează că fiecare elev are propriile sale puncte forte și că metodele inovatoare de predare pot ajuta elevii să își dezvolte abilitățile în moduri personalizate, recunoscând și valorizând diversitatea modurilor de învățare.

Metodele inovative au capacitatea de a-l face pe cel educat să-și concentreze atenția, să-i stârnească interesul și curiozitatea, să-i ghideze logica și afecțiunea către noile cunoștințe, făcându-l să apeleze la imaginație, înțelegere, memorie și puterea de anticipare. Aceste metode pun în centrul acțiunii cunoașterea operațională, facilitând învățarea prin acțiune, manipularea în plan real și mintal a obiectelor, acțiunilor.

Dacă termenul de metodă ne este clar în definiție cel de inovativă își cere cumva explicația.

Dicționarele dau următorul sens termenului de inovator și anume acela de cel care aduce noutate. Ajungând la noutate mai putem sublinia faptul că tocmai această noutate servește copilului aflat la vârstă școlară mică. Planificând astfel, ghidați de curiozitatea de descoperire a noului, pe care se bazează copilul la această vârstă, utilizăm metode inovative pentru stimularea gândirii productive, a gândirii divergente și laterale, libertatea de exprimare a cunoștințelor, a gândurilor, a faptelor.

Societatea actuală integrată într-un proces dinamic face apel la toate categoriile sociale să răspundă cerințelor de evoluție ale societății, implicit educația s-a văzut obligată să-și producă instrumentele care să îi asigure reușita.

Studiile de specialitate au adus în prim plan câteva beneficii ale metodelor inovatoare

Adoptarea metodelor inovatoare în educație aduce numeroase beneficii, în special pentru elevii de vârstă școlară mică. Unul dintre cele mai semnificative avantaje este îmbunătățirea abilităților de gândire critică și rezolvarea problemelor. De exemplu, învățarea bazată pe proiecte (Project-Based Learning-PBL) îi încurajează pe elevi să se implice activ în învățare, abordând probleme reale și găsind soluții prin cercetare și colaborare. Acest tip de învățare nu doar că le

dezvoltă abilitățile cognitive, dar îi și motivează să își asume responsabilitatea pentru propria învățare.

Pentru a ilustra impactul pozitiv al metodelor inovatoare, putem analiza un studiu de caz dintr-o școală primară din România. În această instituție, profesorii au implementat învățarea bazată pe proiecte ca parte integrantă a curriculumului.[7] De exemplu, o clasă a doua a fost implicată într-un proiect pe tema protecției mediului, în care elevii au fost împărțiți în echipe pentru a explora și a propune soluții la probleme precum reciclarea și reducerea poluării [7].

Rezultatele acestei inițiative au fost notabile. Elevii au arătat îmbunătățiri în ceea ce privește memoria, atenția și abilitățile de colaborare. De asemenea, s-a observat o creștere a motivației și a angajamentului față de învățare. Această experiență le-a oferit elevilor o mai bună înțelegere a subiectului, precum și abilități practice care le vor fi utile în viitor. Totuși, studiul de caz a evidențiat și provocări. Unii elevi, în special cei mai timizi, au avut dificultăți inițiale în a se adapta la un stil de învățare care pune accent pe autonomie și colaborare [7].

Descoperirile din cadrul studiului de caz și din literatura de specialitate sugerează că metodele inovatoare, cum ar fi învățarea bazată pe proiecte, tehnologia educațională și învățarea prin joc, au un impact semnificativ asupra dezvoltării cognitive a elevilor de vârstă școlară mică. Aceste metode nu doar că sprijină gândirea critică și abilitățile de rezolvare a problemelor, dar contribuie și la dezvoltarea abilităților sociale și emoționale [7].

Este esențial să recunoaștem că implementarea cu succes a acestor metode depinde de pregătirea și sprijinul profesorilor. Formarea continuă a cadrelor didactice este crucială pentru a le oferi instrumentele necesare pentru a integra aceste metode inovatoare în sălile de clasă. De asemenea, este important să se dezvolte resurse adecvate și să se creeze un mediu de învățare care să sprijine abordările inovatoare. Pe de altă parte, trebuie să fim conștienți de provocările asociate cu aceste metode. Schimbarea paradigmei educaționale nu este întotdeauna ușoară, iar profesorii și elevii pot avea nevoie de timp pentru a se adapta noilor strategii de învățare. De asemenea, este important să se asigure un echilibru între metodele tradiționale și cele inovatoare, astfel încât elevii să beneficieze de cele mai bune aspecte ale ambelor abordări.

În concluzie, metodele inovatoare de predare au un potențial considerabil de a îmbunătăți abilitățile cognitive ale elevilor de vârstă școlară mică. Aceste metode oferă oportunități captivante de învățare, stimulând gândirea critică, creativitatea și colaborarea. Totuși, implementarea lor necesită o planificare atentă și o formare corespunzătoare a cadrelor didactice. Viitorul educației ar trebui să se concentreze pe cercetări suplimentare care să exploreze impactul pe termen lung al acestor metode asupra dezvoltării cognitive și emoționale a elevilor, pentru a optimiza strategiile educaționale în funcție de nevoile fiecărei generații. Abordarea acestor provocări și susținerea metodelor inovatoare în educație ar putea conduce la o generație de elevi mai bine pregătiți pentru provocările viitoare.

Bibliografie:

1. Cerghit, I., Metode de învățământ, ediția a III-a, București, Editura Didactică și Pedagogică, R.A., București, 1997;
2. Cerghit, I., Metode de învățământ. Iași: Editura Polirom, 2006;
3. Codul Educației al Republicii Moldova. Monitorul Oficial. nr. 152 din 17.07.2014;
4. Legea Educației Naționale (1/201, România, Publicat în Monitorul oficial nr. 18 din 10 ianuarie 2011;
5. Piaget, J., The Origins of Intelligence in Children, International Universities Press, 1952;
6. Vygotsky, L., Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, 1978;
7. <https://edict.ro/incotro-spre-democratie-prin-abordarea-didactica-bazata-pe-proiecte/>

CZU 376.36:81'34-056.36

EFICACITATEA SOFTULUI EDUCAȚIONAL ÎN AMELIORAREA TULBURĂRILOR DE LIMBAJ LA ELEVII CU DEFICIENȚĂ DE INTELECT**Crișan Elena**Profesor logoped colaborator
Universitatea Ovidius din Constanța
or. Constanța, România
e-mail: elena81crisan@gmail.com
orcid id: 0009-0005-6946-043X

Abstract. Seeking to analyze the role that the use of educational software can have in the correction of language disorders of students with intellectual disabilities, the article starts from the premise that the use of these tools in speech therapy will accelerate the therapeutic effect. The analysis involved an experimental study in which 40 children between the ages of 10 and 14 with a degree of moderate mental deficiency participated, they were divided, according to certain criteria, into the experimental group of 20 students who benefited from speech therapy using the software educational LOGOPEDIX, respectively, in the control group of 20 students to whom speech therapy was applied using classical methods to correct the affected sounds. In the investigative approach, specific methods were used such as individual anamnesis, individual and group observation, the application of tests to know certain aspects of language (psychological age of language, lexia examination test), and the data obtained were processed statistically. The data analysis indicated that the students in the experimental group achieved a slightly higher performance than the students in the control group. The results of the research highlight the benefits that the alternative model of remediation of language disorders can bring through the use of educational software.

Keywords: special psychopedagogy, mental retardation, educational software, language disorders.

INTRODUCERE

Procesul de comunicare prezintă o importanță atât de mare încât condiționează însăși dezvoltarea societății omenеști. În procesul comunicării, indivizii se îndreaptă unii spre ceilalți, înarmați cu un ansamblu de ipoteze cu privire la felul în care îl evoluează fiecare pe celălalt, fiecare se adaptează la celălalt și are loc o ajustare a unui comportament la celălalt [1].

D. Carantina și D.M. Totolan [2] remarcă faptul că elevul cu deficiență de intelect izează preponderent de limbajul extern. Este cunoscut faptul că la acești copii sunt afectate în primul rând ariile cognitive și motivaționale, iar coordonarea manuală este deficitară. Ei au un interes scăzut pentru învățare, motivația extrinsecă este predominantă, ceea ce va face mai dificilă adaptarea lor școlară. Nu se pot concentra pentru o perioadă mai mare de timp și nu reușesc să-și adapteze capacitățile volitive la cerințele formulate de adult.

Cercetătorul A. Gherguț [4] consideră că existența unui număr mare de tulburări de limbaj și deficitul gândirii dau vorbirii copilului cu deficiență mintală un caracter aproape neinteligibil, receptarea sa fiind mult îngreunată, iar în planul exprimării o conduită verbală simplă, uniformă.

Orientările noi din domeniul psihopedagogiei speciale, în viziunea unor autori ca: R. Foloștină [3], O. Istrate [5], A. Roșan [8], A. Gherguț [4] pun în discuție funcțiile pe care "computerul" și programele lui aferente le au și anume de mediator – susține și motivează copilul adoptând învățarea la nivelul său, funcție "proteică" (calculatorul asigură o transcodificare a unui canal senzorial sau motor deficitar în altul bine controlat; acest tip de aplicații este util ori de câte ori se lucrează cu tineri care prezintă diferite tipuri de deficiențe.

Soft-urile educaționale special create pentru copiii cu dizabilități sunt surse importante în corectarea deficiențelor. Potențialul tehnologiilor informației și comunicării pentru ameliorarea

instruirii și pentru eficientizarea învățării este mare, însă valorificarea deplină în educație depinde de gradul în care cadrul didactic este pregătit să le integreze, de capacitatea și deschiderea întregului colectiv de cadre didactice precum și de resursele tehnologice disponibile.

Influența softului educațional asupra elevilor este evidentă: se poate observa creșterea interesului pentru învățatură, creșterea frecvenței la ore, rezultate școlare mai bune. Din punct de vedere psihologic și pedagogic, acestea se află în relație de cauzalitate directă. Strategiile de predare-învățare a conținuturilor curriculare prin intermediul soft-urilor educaționale necesită în prealabil un studiu detaliat și o bună cunoaștere a realității educaționale. Mijloacele informatice moderne sporesc semnificativ atractivitatea procesului educațional. Soft-ul educațional reprezintă „inovația tehnologică cea mai importantă a pedagogiei moderne”.

ORGANIZAREA ȘI METODOLOGIA CERCETĂRII

Problema cercetării: Determinarea specificului, condițiilor și strategiilor de utilitate a soft-urilor educaționale în corectarea tulburărilor de limbaj la elevii cu deficiență de intelect.

Scopul cercetării: Verificarea și aplicabilitatea soft-urilor educaționale în corectarea tulburărilor de limbaj la elevii cu deficiențe de intelect.

Ipoteza: Se prezumă că prin integrarea soft-ului educațional în terapia logopedică a tulburărilor de limbaj ale copiilor cu retard mental ușor și moderat se obțin rezultate semnificativ mai mari față de cele obținute prin terapia logopedică clasică.

În procesul investigației științifice, totodată, au fost utilizate următoarele metode:

- *teoretice:*

- analiza, sinteza și interpretarea informațiilor din literatura de specialitate;
- metoda ipotetico-deductivă de interpretare și explicare a rezultatelor obținute.

- *empirice:*

- anamneza individuală;
- observația individuală și în grup;
- seturi de probe pentru cunoașterea unor aspecte ale limbajului (vârsta psihologică a limbajului, proba de examinare a lexiciei).

- *prelucrare statistică a datelor (prin soft-ul S.P.S.S.):*

- statistică descriptivă: calcularea mediilor rezultatelor, pe grupuri, și reprezentarea grafică a acestora;

- statistică inferențială (Testul t, Testul U, Testul Exact Fisher, Testul Wilcoxon): stabilirea diferenței dintre două medii în cazul eșantioanelor independente/dependente; model de mediere.

Acestor metode s-au adăugat o varietate largă de metode și procedee logopedice utilizate în cadrul activităților cu elevii.

Grupul inițial de participanți cuprinși în studiu este format din 40 de elevi ai Școlii Gimnaziale Speciale "Constantin Păunescu", Tecuci, jud. Galați, caracterizat prin:

- vârsta cronologică: între 7 - 10 ani; - clasele: a II-a - a IV-a ;
- gradul deficienței mintale: - 40 participanți – dizabilitate intelectuală moderată și ușoară

Notă: nivelul dezvoltării intelectuale al participanților (valoarea coeficienților de inteligență) nu a fost calculat ci a fost extras din dosarele personale ale copiilor depuse la secretariatul școlii). În plus, diagnosticul a fost stabilit conform DSM IV TR.

Pentru analiza și interpretarea datelor a fost utilizată o gamă diversificată de metode, cu scopul de a evidenția cât mai clar rezultatele integrării softului educațional în terapia logopedică, comparativ cu terapia clasică.

Procesul de culegere a datelor.

Cercetarea s-a desfășurat pe o perioadă de un an școlar în cadrul Școlii Gimnaziale Speciale "Constantin Păunescu", Tecuci, jud. Galați, constituită din următoarele etape:

1. *Etapa inițială* - septembrie– septembrie- a avut ca repere:

- documentarea teoretică în legătură cu tema de cercetare, prin studierea și analiza lucrărilor de specialitate românești și străine menționate în bibliografie (cărți, articole, documente legislative în format clasic și electronic);

- stabilirea obiectivelor și formularea ipotezelor cercetării;
- corelarea obiectivelor propuse cu tema cercetării, cu o metodologie de lucru adecvată verificării ipotezelor și particularităților participanților la studiu;
- stabilirea, pregătirea și aplicarea bateriei de probe pentru evaluarea logopedică inițială complexă, culegerea rezultatelor, consemnarea și analizarea acestora;
- stabilirea structurii grupurilor de participanți (experimental și de control), bazate pe rezultatele obținute la probele de evaluare inițială;
- conceperea și redactarea programului de intervenție bazat pe soft-ul logopedic "Logopedix".
- Investigarea opiniilor logopezilor cu privire la eficiența utilizării soft-urilor educaționale în terapia logopedică.

2. *Etapa experimentală* – **septembrie – octombrie și februarie – aprilie** a constat într-un experiment formativ ce a urmărit aplicarea unui program de înțelegere a limbajului și corectare a tulburărilor de limbaj bazat pe utilizarea soft-ului educațional "Logopedix" în cazul grupului experimental, și pe terapia logopedică clasică, în cazul grupului de control. Ambele experimente s-au realizat în această perioadă în context fizic.

3. *Etapa finală* – **ianie– iunie** a constat în:

- reaplicarea bateriei de teste;
- analiza și interpretarea rezultatelor, comparând și corelând rezultatele finale cu cele inițiale;
- realizarea tabelor și graficelor;

În urma testării din etapa inițială, pe baza depistării neînțelegerii limbajului și a tulburărilor de pronunție celor mai frecvente, am selectat copii care ulterior vor fi introduși în programul de terapie logopedică complexă, repartizați în două grupuri, după cum urmează:

- a) Grup experimental – 20 elevi cu tulburări de pronunție - care participă la terapia logopedică utilizând softul educațional
- b) Grup de control - 20 elevi cu tulburări de pronunție - care participă la terapia logopedică utilizând metode clasice (tradiționale) în corectarea sunetelor afectate.

Repartizarea elevilor în cele două grupuri a fost realizată prin urmărirea respectării (pe cât posibil) a criteriului omogenității, în funcție de rezultatele obținute la evaluarea inițială, alături de alte criterii.

În constituirea celor două grupuri, s-a ținut cont și de influența posibilă a unor variabile aleatoare cum ar fi: nivelul motivațional al participanților, caracteristicile anatomo-fiziologice ale aparatului fono-articulator, nivelul de dezvoltare al auzului fonematic, experiența în utilizarea computerului (majoritatea elevilor care utilizează computerul acasă au fost repartizați în grupul experimental).

În cadrul programului de intervenție s-a folosit soft-ul educațional, acesta oferind posibilitatea dezvoltării abilității de a imita acțiuni și comenzi verbale, onomatopee, recunoașterea obiectelor după sunetele produse și să le identifice apoi în imagini. Toate aceste acțiuni s-au derulat conform soft-ului în prima etapă de corectare a tulburărilor de vorbire.

În etapa finală de lucru a programului s-a lucrat pe abilitatea copilului de a recunoaște litere, de a le reproduce grafic și de a forma propoziții cu cuvinte. Toate aceste exerciții s-au desfășurat conform programului soft-ului educațional.

Descrierea instrumentelor

Probele pentru cunoașterea vârstei psihologice a limbajului (după Alice Descoeudres - apud. Vlad, E., 1999, Evaluarea în actul educațional-terapeutic, București, Editura Pro Humanitate).

2. Proba pentru examinarea lexiei

Examinarea lexiei a fost realizată la nivelul cuvântului și a propoziției, sursa acestei probe fiind autorii N. Gheorghiu și A. Fradis (Vrășmaș, E., Stănică, C., 1997, Terapia tulburărilor de limbaj. Intervenții logopedice. București, E.D.P).

a. Examinarea citirii conștiente la nivelul cuvântului

b. Examinarea citirii conștiente la nivelul propoziției

Testul TACL-R (Testul pentru înțelegerea auditivă a limbajului Elizabeth Carrow-Woolfolk) este un test ce se administrează individual pentru testarea comprehensiunii auditive a limbajului copiilor

cu vârste cuprinse între 3 și 9,11 ani. Acesta constă din 120 de itemi prezentați în trei secțiuni de câte 40 de itemi fiecare. Fiecare item se compune dintr-un cuvânt sau o propoziție și un set de trei imagini adiacente, desenate în alb-negru. Una dintre cele trei imagini ilustrează semnificația cuvântului, morfemului sau structurii sintactice testate. Celelalte două imagini ilustrează fie două elemente de contrast cu un stimul testat, fie o structură contrastantă și una de inducere în eroare.

Examinatorul citește itemul cu voce tare, iar copilul este îndrumat să indice imaginea care crede că reprezintă cel mai bine semnificația cuvântului, propoziției sau a construcției exprimate de examinator. Nu se solicită nici un fel de răspuns oral din partea copilului.

Toate secțiunile se administrează individual pentru fiecare copil. Stimulul verbal corespunzător fiecărui item este prezentat oral de examinator, iar copilul răspunde prin indicarea uneia dintre cele trei imagini. Stimulul se oferă o singură dată. Dacă participantul ezită să răspundă, trebuie încurajat. Dacă indică mai mult de o imagine, i se cere să indice doar un singur răspuns care va fi înregistrat, chiar dacă al doilea răspuns pare a fi o corectare spontană a primului. Dacă copilul continuă să indice mai mult de o singură imagine, itemul se înregistrează ca nerealizat.

Răspunsurile corecte se notează cu 1 punct.

Rezultate

Rezultatele la testul TACL-R (Testul pentru înțelegerea auditivă a limbajului Elizabeth Carrow-Woolfolk)

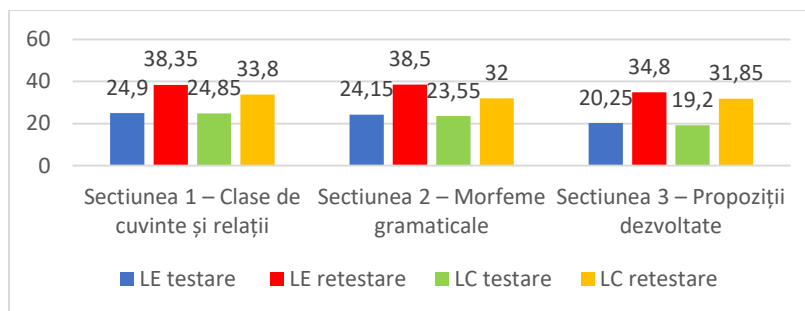


Figura 1. Valorile medii ale rezultatelor și testul Wilcoxon, grupuri GE/GC test-retest, la secțiunile testului TACL-R

Prin aplicarea testului Wilcoxon s-a evidențiat un avans statistic semnificativ în dezvoltare la școlarii din grupul experimental, la toate cele trei secțiuni ale testului TACL-R: la secțiunea Clase de cuvinte și relații ($M_1=24,9$; $M_2=38,35$; $Z= -3.939$; $p= 0,000$), la secțiunea Morfeme gramaticale ($M_1=24,15$; $M_2=38,50$; $Z= -3.928$; $p= 0,000$), la secțiunea Propoziții dezvoltate ($M_1=20,25$; $M_2=34,80$; $Z= -3.930$; $p= 0,000$), De cealaltă parte, și elevii din grupul martor au obținut progrese semnificative în dezvoltare pe toate secțiunile testului TACL-R: la secțiunea Clase de cuvinte și relații ($M_1=24,85$; $M_2=33,80$; $Z= -3.941$; $p= 0,000$), la secțiunea Morfeme gramaticale ($M_1=23,55$; $M_2=32,00$; $Z= -3.935$; $p= 0,000$), la secțiunea Propoziții dezvoltate ($M_1=19,20$; $M_2=31,85$; $Z= -3.941$; $p= 0,000$).

În etapa de testare aplicarea testului U- Mann Whitney nu a indicat diferențe semnificative între GE/GC, cele două eșantioane fiind omogene (Anexa - tabel diferențe GE/GC la testare). La etapa de retestare, valorile testului U-Mann-Whitney au indicat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între grupul experimental și grupul de control: la Clase de cuvinte și relații $U= 48,000$; $p= 0,000$), la Morfeme gramaticale $U= 3,500$; $p= 0,000$), la Propoziții dezvoltate $U= 38,000$; $p= 0,000$).

Rezultatele obținute la cele trei secțiuni ale testului TACL-R au demonstrat că performanțele grupului GE sunt în mod semnificativ superioare grupului GC din perspectiva abilităților de înțelegere a limbajului, la finalul aplicării programului formativ.

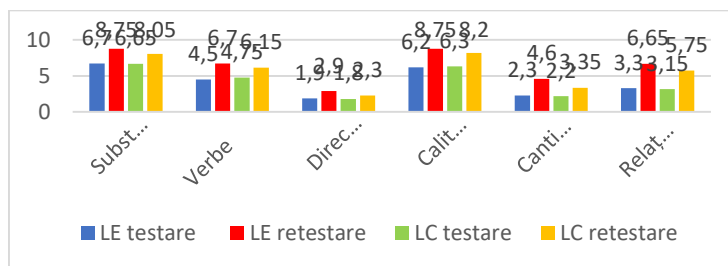


Figura 2. Valorile medii ale rezultatelor și testul Wilcoxon, grupuri GE/GC test-retest, la secțiunea 1-Clase de cuvinte și relații, testul TACL-R

La etapa de retestare, valorile testului U-Mann-Whitney la secțiunea Clase de cuvinte și relații au indicat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între grupul experimental și grupul de control, valorile testului U fiind cuprinse între 28,000 – 125,000, iar valorile pragului de semnificație între 0,000 – 0,010.

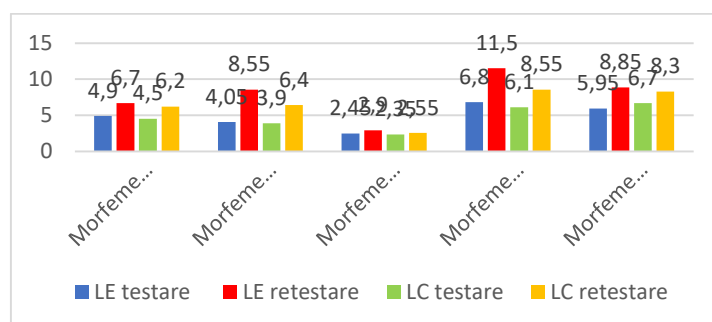


Figura 3. Valorile medii ale rezultatelor și testul Wilcoxon, grupuri GE/GC test-retest, la secțiunea 2-Morfeme gramaticale, testul TACL-R

La etapa de retestare, valorile testului U-Mann-Whitney la secțiunea Morfeme gramaticale au indicat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între grupul experimental și grupul de control, valorile testului U fiind cuprinse între 6,000 – 130,000, iar valorile pragului de semnificație între 0,000 – 0,014.

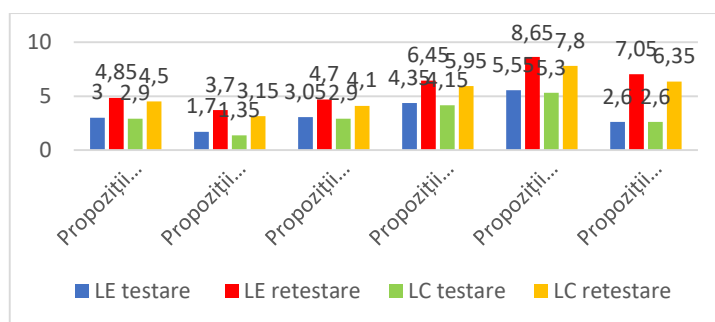


Figura 4. Valorile medii ale rezultatelor și testul Wilcoxon, loturi LE/LC test-retest, la secțiunea 3-Propoziții dezvoltate, testul TACL-R

La etapa de retestare, valorile testului U-Mann-Whitney la secțiunea Propoziții dezvoltate au indicat diferențe semnificative din punct de vedere statistic între grupul experimental și grupul de control, valorile testului U fiind cuprinse între 93,000 – 130,000, iar valorile pragului de semnificație între 0,001 – 0,031.

Concluzii

Este dificil să estimăm rolul tehnologiei moderne, în special cel al calculatoarelor, în societatea noastră. Calculatorul este un instrument unic de individualizare și ameliorare a procesului de învățare, ceea ce e deosebit de necesar în lucrul cu acești copii.

Folosirea softurilor educaționale poate ajuta persoanele cu dizabilități să-și depășească starea de handicap, să devină mai puțin dependente și să-și îmbogățească repertoriul de deprinderi și capacități. Cu toate acestea, realitatea a arătat că aceste efecte benefice nu au fost posibile în toate situațiile. Se face trimitere astfel la problema concordanței dintre necesitățile beneficiarilor și exigențele tehnologiei, concordanță care a fost scăpată din vedere atunci când organizațiile guvernamentale sau cele de calitate s-au gândit să ofere computere unităților educative ce integrează copii cu cerințe speciale[6-7].

Impactul softului educațional asupra elevilor este evident: se poate observa creșterea interesului pentru învățatură, creșterea frecvenței la ore, rezultate școlare mai bune. Din punct de vedere psihologic și pedagogic, acestea se află în relație de cauzalitate directă. Strategiile de predare-învățare a conținuturilor curriculare prin intermediul softurilor educaționale necesită în prealabil un studiu detaliat și o bună cunoaștere a realității educaționale. Mijloacele informatice moderne sporesc semnificativ atractivitatea procesului educațional. Softul educațional reprezintă „inovația tehnologică cea mai importantă a pedagogiei moderne”.

Bibliografie:

1. BUGANU, D.A. Indispensabilitatea dintre comunicare și limbaj – viziune teoretico- științifică. În: Materialele conferinței științifice internaționale ”Cadrul didactic- Promotor al politicilor educaționale”, 11-12 octombrie 2019, Chișinău: Institutul de Științe ale educației. p. 687-692. ISBN 978-9975-48-156-4;
2. CARANTINA, D., TOTOLAN, D.M. Psihopedagogie specială. Ovidius University Press. Constanța, 2007. cap. III – Dezvoltarea compensatorie;
3. FOLOȘTINĂ, R., SIMION E. Învățarea digitală la copiii cu nevoi educaționale de suport. București: Editura Universitară, 2020. 192 p. ISBN: 978-606-28-1206-5;
4. GHERGUȚ, A. Sinteze de psihopedagogie specială. Ghid pentru concursuri și examene de obținere a gradelor didactice. Iași: Editura Polirom, 2013. 528 p. ISBN: 978-973-46-3386-9;
5. ISTRATE O. Oportunitatea unui program de integrare a noilor tehnologii în educație. În iTeach: Experiențe didactice. Nr. 14/octombrie 2012. București: TEHNE – Centrul pentru Inovare în Educație , 2012. P. 1-2. ISSN 2247-966X.
6. LINCA, F. Solutions for improving the symptomatology of the child with attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD). 2018. <http://www.rjcbth.ro/solutions-for-improving-the-symptomatology-of-the-child-with-attention-deficithyperactivity-disorder-adhd>
7. LINCA, F. I., Budisteanu, M., Popovici, D. V., & Cucu, N. The Moderating Role of Emotional Regulation on the Relationship between School Results and Personal Characteristics of Pupils with Attention Deficit/Hyperactivity Disorder. Children, 9(11). 2022. Article 11. <https://doi.org/10.3390/children9111637>
8. ROȘAN, A. Psihopedagogie specială. Modele de evaluare și intervenție. Iași, editura Polirom, 2015. ISBN:978-973-46-5305-8.

CZU 373.2.015.3

EXPLORAREA CARACTERISTICILOR PSIHOMOTRICE LA PREȘCOLARII DE GRUPĂ MIJLOCIE: IMPLICAȚII ALE STRATEGIILOR DE DEZVOLTARE

Drumea Mariana

doctorandă

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

mun. Chișinău, Republica Moldova

Profesor învățământ preșcolar

Grădinița „Rița Gărgărița”, Brănești, jud. Ilfov, România

e-mail: mari_stancu@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-6218-3936

Abstract. Psychomotor development in early childhood is essential for a child's harmonious growth, directly influencing their cognitive, emotional, and social evolution. This period, from birth to approximately six or seven years old, is characterized by rapid growth and the acquisition of fine and gross motor skills. Activities such as construction games and drawing stimulate not only motor development but also cognitive and social growth.

Children improve their coordination, balance, and environmental exploration through movement. Various activities, such as outdoor play, dance, and sports, contribute to both physical and personal development. Educators play a crucial role in adapting activities to each child's individual needs, ensuring an inclusive and effective educational environment. Educational programs must consider individual differences, using age-appropriate materials and methods. Collaboration with specialists, such as physiotherapists, can enhance psychomotor development strategies. Movement-based games and extracurricular activities provide additional learning opportunities, but their implementation may be affected by limited resources, inadequate spaces, and insufficient parental involvement.

A 2024 study, coordinated by Professor Adrian Stoica, highlighted the benefits of structured strategies for preschoolers' psychomotor development. Children engaged in specialized exercises showed significant improvements in motor, cognitive, and social skills.

In conclusion, the systematic integration of psychomotor activities into preschool education is essential for children's comprehensive development. Overcoming obstacles requires collaboration among educators, policymakers, and parents, contributing to a holistic education based on diverse movement-based experiences.

Keywords: psychomotricity, coordination, skills, healthy food, activities.

Dezvoltarea psihomotorie în copilăria timpurie este esențială pentru formarea armonioasă a omului, influențând în mod direct evoluția acestuia din punct de vedere cognitiv emoțional și social.

Vârsta copilăriei timpurii desemnează perioada de la naștere până la vârsta de aproximativ șase/șapte ani și este caracterizată atât de creșterea cu repeziciune și dezvoltarea aparatului osteo-muscular, care ”îi face pe copii mai puternici, dându-le o postură mai fermă”[9, p. 112] , cât și de achiziții semnificative în sfera motricității fine și grosiere, precum și în coordonarea senzorială.

Conform literaturii de specialitate, dezvoltarea psihomotorie nu se limitează doar la aspectele fizice, ci este strâns interconectată cu procesele cognitive și sociale. De exemplu, activitățile care implică mișcarea, precum jocurile de construcție sau desenul, nu doar că îmbunătățesc abilitățile motorii, dar stimulează și dezvoltarea cognitivă și socială. ”Activitățile preșcolarului sunt din ce în ce mai sistematice, deși jocul rămâne principală activitate. Perceperea se transformă în observație, se exersează și devine pricepere, apar primele forme ale gândirii logice, în vreme ce psiho-motric copilul manifestă o mai bună coordonare, dirijare și controlare a activității” [5, p. 79].

În perioada copilăriei timpurii, copiii își dezvoltă abilități motorii tot mai complexe, își îmbunătățesc coordonarea și echilibrul, începând să exploreze lumea înconjurătoare prin intermediul mișcării. Dezvoltarea echilibrului, de exemplu, este esențială pentru dezvoltarea psihomotorie. Copiii învață să-și păstreze echilibrul pe un singur picior, să meargă în linie dreaptă și să facă alte mișcări care necesită controlul echilibrului [3].

Pentru a sprijini această dezvoltare, este esențial ca părinții, educatorii și îngrijitorii să ofere oportunități variate de explorare și mișcare, mai ales în mediul înconjurător, în aer liber, valorificând activitățile de tip out-door. Jocurile în aer liber, dansul sau sporturile nu doar că promovează sănătatea fizică, dar contribuie și la dezvoltarea holistică, personală, a abilităților sociale și emoționale. Prin intermediul acestora, copiii își dezvoltă abilități sociale precum colaborarea, fair-play-ul și respectul față de ceilalți. Organizând activități de învățare-însușire de noi priceperi și cunoștințe, cadrul didactic implicat în educația timpurie oferă copiilor oportunități adecvate de mișcare și explorare, contribuind astfel la formarea unei baze solide pentru sănătatea și succesul lor viitor. Dezvoltarea psihomotorie în copilăria timpurie joacă un rol esențial în pregătirea copiilor pentru viața cotidiană, influențând dezvoltarea lor intelectuală, afectivă și socială. Mișcarea este centrală în viața unui copil și este importantă în toate aspectele dezvoltării acestuia. Activitățile motrice sunt importante pentru dezvoltarea inițială a creierului, punând bazele pentru structuri cerebrale îmbogățite care servesc pe parcursul vieții [4].

Trebuie avut în vedere faptul că, deși copiii cresc și se dezvoltă trecând prin stadii similare, fiecare copil este unic și se dezvoltă în ritmul propriu, într-un proces continuu. În orice grupă există unii copii mai înalți, alții mai solizi, unii plapânzi, alții mai energici, mai lenți sau cu anumite deficiențe motrice. Cum adaptăm și eficientizăm activitatea didactică de educație fizică în cazul lor, fără a afecta activitatea și participarea celorlalți la secvența de învățare? Literatura de specialitate ne oferă drept soluție adaptarea procesului instructiv-educativ-evaluativ, a situațiilor de învățare la caracteristicile de dezvoltare, nevoile și interesele fiecărui copil în parte. "Cunoașterea copilului este cheia de boltă a pedagogiei" [2].

Așadar fiecare activitate didactică care își propune dezvoltarea posturii, a coordonării și motricității preșcolarilor trebuie gândită, planificată și organizată doar pentru acea grupă, pentru dezvoltarea individualităților care o alcătuiesc, ținându-se cont de particularitățile, de nevoile și interesele manifestate anterior, de operaționalizarea obiectivelor propuse, în conformitate cu programa Curriculum pentru educație timpurie și baza tehnico-materială disponibilă [8].

Jucării și echipamente de joacă care promovează coordonarea și echilibrul sunt necesare pentru a diversifica și îmbogăți experiențele de învățare ale copiilor. Activități care implică manipularea obiectelor mici, cum ar fi puzzle-urile sau construcțiile, sunt de asemenea importante pentru consolidarea abilităților motorii fine și pentru stimularea creativității și gândirii critice. Colaborarea instituției cu persoane specializate, cum ar fi kinetoterapeuți, este văzută ca o resursă valoroasă. Specialiștii pot aduce un plus de expertiză și suport în realizarea programelor de dezvoltare psihomotrică, asigurând astfel o abordare holistică și personalizată pentru fiecare copil. Activitățile extrașcolare care au ca scop dezvoltarea psihomotrică a copiilor sunt considerate benefice. Aceste activități oferă oportunități suplimentare pentru copii de a-și dezvolta abilitățile fizice într-un mediu diferit și de a interacționa cu alți copii, ceea ce poate îmbunătăți și abilitățile sociale."Dezvoltarea și învățarea copiilor reprezintă un proces continuu care se bazează pe experiențele și cunoștințele anterioare ale copilului. Stilul de învățare unic al fiecăruia dintre copii, abilitățile și experiențele sale se reunesc pentru a susține progresul/evoluția de-a lungul acestui continuum."[3] Activitățile psihomotrice, integrate în curriculumul educațional, sunt esențiale pentru dezvoltarea armonioasă a copiilor, influențând pozitiv coordonarea, echilibrul, ritmul și precizia mișcărilor.

Resursele considerate cele mai utile pentru sprijinirea dezvoltării psihomotorii a preșcolarilor sunt materialele educaționale și didactice variate, urmate de activitățile externe și excursiile. Activitățile de dezvoltare a motricității grosiere sunt variate în programele educaționale ale preșcolarilor. Dansul și mișcările ritmice coordonate pe muzică sunt cele mai frecvent incluse, indicând un interes major pentru activitățile care combină muzica și mișcarea. Activitățile de tipul: jocurilor de echilibru și

exercițiilor de gimnastică sunt de asemenea populare, deși există o diversitate în frecvența includerii acestora. Activitățile de motricitate fină sunt integrate în programele educaționale ale preșcolarilor într-o manieră variată, cu un accent deosebit pe desenat și utilizarea jocurilor de construcție. Există o diversitate în frecvența activităților, ceea ce sugerează adaptabilitatea programelor educaționale la nevoile și interesele copiilor. Acest lucru sugerează că educatorii văd o valoare semnificativă în diversificarea materialelor didactice și în oferirea de experiențe de învățare în afara sălii de clasă. Formarea profesională suplimentară pentru educatori și sprijinul din partea specialiștilor sunt, de asemenea, considerate resurse valoroase. Principalele obstacole în dezvoltarea psihomotrică a preșcolarilor sunt resursele și materialele didactice limitate și spațiul fizic inadecvat. Îmbunătățirea dotărilor materiale și a infrastructurii are cu siguranță un impact pozitiv, semnificativ asupra dezvoltării psihomotrice a copiilor. Problemele de sănătate, implicarea familiei și diferențele individuale între copii sunt, de asemenea, importante, dar secundare în comparație cu resursele și spațiul.

Astfel, doar printr-o activitate integrată, realizată sub forma jocului de mișcare și/sau coordonare, preșcolarul se dezvoltă senzorial, motric, cognitiv, fizic, dar și socio-afectiv, fiind pus în situația de a colabora cu ceilalți copii pentru atingerea unui obiectiv comun. "Abilitatea pedagogică de a găsi în această diversitate un punct de interes comun și de a-l exploata în sensul motivării elevilor diferențiază un profesor bun de unul excelent." [7].

Profesorul care utilizează metode activ-participative, cu o predare centrată pe copil, "este interesat de implicarea fiecărui elev față de ceea ce se predă și de reușita fiecăruia, el este conștient de progresul fiecărui elev față de ce se predă și de reușita fiecăruia; el este conștient de progresul fiecărui elev de la începutul până la sfârșitul predării obiectivelor educaționale." [6, p. 62].

Dezvoltarea adecvată a acestor competențe depinde de mai mulți factori, inclusiv maturarea sistemului nervos central, tonusul muscular și forța. Sistemul nervos central trebuie să fie suficient de dezvoltat pentru a permite controlul fin al mișcărilor. De asemenea, tonusul muscular trebuie să fie adecvat pentru a susține pozițiile necesare în timpul activităților de precizie, iar forța trebuie să fie suficientă pentru a manipula obiectele cu succes. Fără un tonus muscular adecvat și o forță suficientă, copiii pot întâmpina dificultăți în executarea mișcărilor precise necesare pentru activitățile școlare și de zi cu zi.

Jocurile de mișcare sunt considerate principalele instrumente în formarea și dezvoltarea personalității umane. Prodan și colab. au efectuat un studiu pentru a observa gradul în care predarea jocurilor de mișcare, aplicată în cadrul programului educațional românesc, ridică abilitățile psihomotorii ale copiilor preșcolari, incluzând coordonarea, echilibrul, ritmul, precizia mișcărilor și lateralitatea. Rezultatele obținute au arătat un efect pozitiv semnificativ al jocurilor de mișcare asupra dezvoltării psihomotorii a copiilor [10].

Prin urmare, este esențial să se acorde o atenție deosebită calității și diversității activităților psihomotrice în grădinițe, asigurându-se astfel o dezvoltare armonioasă și cuprinzătoare a copiilor. Această lucrare evidențiază importanța unei abordări holistice în educația timpurie, care să includă activități motrice structurate, susținute de cadre didactice pregătite și implicate activ, pentru a sprijini dezvoltarea optimă a preșcolarilor.

În lucrarea de disertație pe care am realizat-o în anul 2024, în cadrul studiilor de master, sub coordonarea științifică a domnului profesor universitar doctor Adrian Stoica și intitulată "Explorarea caracteristicilor psihomotrice la preșcolari de grupă mijlocie: implicații ale strategiilor de dezvoltare", am realizat un experiment, intitulat „Impactul strategiilor de dezvoltare asupra performanței psihomotrice”, care a avut ca scop principal evaluarea efectelor unui program special conceput de exerciții fizice și cognitive asupra grupului țintă. Rezultatele experimentului au arătat îmbunătățiri semnificative în abilitățile motrice, cognitive și sociale ale preșcolarilor care au participat la activitățile structurate. Aceste intervenții au fost comparate cu rezultatele grupului de control, care a urmat programul educațional clasic, evidențiind astfel eficiența activităților psihomotrice.

Studiul a identificat și obstacolele întâmpinate în implementarea eficientă a activităților psihomotrice, inclusiv resurse limitate și spații inadecvate. Recomandările pentru îmbunătățirea

implementării acestor activități includ investiții în infrastructură, formarea continuă a cadrelor didactice și implicarea activă a părinților în susținerea activităților motrice ale copiilor.

Prin urmare, este esențial să se acorde o atenție deosebită calității și diversității activităților psihomotrice în grădinițe, asigurându-se astfel o dezvoltare armonioasă și cuprinzătoare a copiilor. Această lucrare evidențiază importanța unei abordări holistice în educația timpurie, care să includă activități motrice structurate, susținute de cadre didactice pregătite și implicate activ, pentru a sprijini dezvoltarea optimă, holistică a preșcolarilor.

În concluzie, integrarea sistematică a activităților psihomotrice în educația preșcolară este esențială pentru dezvoltarea integrală a copiilor. Beneficiile observate și percepțiile pozitive subliniază necesitatea acestor programe, iar depășirea obstacolelor existente necesită o colaborare între grădinițe, autorități educaționale și părinți.

Bibliografie:

1. (2025, 01 27). Tratto da Repere de dezvoltare: https://www.familienportal.nrw.ro/3-bis-6-jahre/entwicklung/reperere-de-dezvoltare-la-varsta-de-3-6-ani?utm_source=chatgpt.com
2. Claparede, E. (1975). Psihologia copilului și pedagogia experimentală. București: Editura Didactică și Pedagogică.
3. Educației, M. (2024). Tratto da Edu.ro: www.edu.ro/sites/default/files/Repere_fundamentale_ET_2024.pdf
4. Gidion, H. (2024). Creativity as the basis for the development of fine motor skills in preschool children. International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 14(9). Tratto il giorno 01 27, 2025
5. Golu, P., Verza, E., Zlate Mielu. (1993). Psihologia copilului, manual pentru clasa a XI-a Școli Normale. București: Editura Didactică și Pedagogică.
6. Hattie, J. (2014). Învățarea vizibilă. București: Editura Trei.
7. Mih, V. (2010). Psihologie educațională. Cluj: Editura Asociația de științe cognitive din România.
8. Naționale, M. E. (2019, 08 02). edu.ro. Tratto da https://www.edu.ro/sites/default/files/Curriculum%20ET_2019_aug.pdf
9. Papalia, D. E., Olds, S.W., Feldman, R. D. (2010). Dezvoltarea umană. București: Editura Trei.
10. Prodan, R., Grosu, E. F., Mureșan A. (2016). Psychomotor development on preschool child through movement games. New trends and issues proceedings on humanities and social sciences.

CZU 159.9; 613.9

STUDIUL TRĂSĂTURILOR SFEREI AFECTIVE LA ADOLESCENȚII DIN MEDIUL SPITALICESC

Duducal Svetlana

magistru, șefa Serviciul asistență socială și psihologică
IMSP Institutul Mamei și Copilului din Chișinău
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: sduducal@gmail.com
orcid id: 0009-0004-6308-3074

Abstract. The relevance of the topic of emotional traits in adolescents in hospital settings reflects an increase in awareness and efforts to improve the emotional well-being of young patients. The issue of emotional traits in adolescents in hospital settings is a complex and multidimensional one, requiring a rigorous scientific approach. Through research, effective interventions can be developed to support young people during periods of hospitalization, contributing to better mental health and holistic recovery. Continuing research and implementing innovative policies and programs

are essential to ensure that adolescents in hospital settings receive the necessary support to maintain their mental health and develop resilience in the face of medical challenges.

Keywords: emotional traits, psychological support programs, adolescents in hospital, recovery, effectiveness of psychological interventions.

Adolescența este o perioadă critică de dezvoltare individuală, caracterizată prin schimbări semnificative fizice, emoționale și psihologice intense. În acest context, experiențele de spitalizare pot influența profund dezvoltarea emoțională și psihologică a tinerilor. Studiarea trăsăturilor emoționale ajută la înțelegerea modului în care aceste experiențe afectează formarea identității și a abilităților de coping ale adolescenților. Identificarea și înțelegerea trăsăturilor emoționale sunt vitale pentru dezvoltarea unor intervenții psihologice adecvate, care să reducă impactul negativ al spitalizării asupra sănătății mintale a tinerilor.

Atunci când adolescenții se află într-un mediu spitalicesc, fie din cauza unei boli cronice, a unor afecțiuni medicale acute sau a procedurilor medicale, trăsăturile emoționale pot fi profund influențate. Spitalizarea poate genera stres, anxietate, depresie și alte tulburări emoționale la adolescenți. Înțelegerea peisajului emoțional al adolescenților spitalizați este esențială pentru furnizarea unui suport psihologic eficient și pentru îmbunătățirea bunăstării generale.

Studiile pe problema trăsăturilor emoționale la adolescenții, în general, și la cei spitalizați, în particular, reiterează, că adolescenții din mediul spitalicesc navighează printr-un peisaj emoțional complex marcat de anxietate, frică, tristețe, frustrare și reziliență. Înțelegerea acestor trăsături emoționale este esențială pentru dezvoltarea intervențiilor țintite care să susțină bunăstarea psihologică a acestora. Prin implementarea unor strategii de suport cuprinzătoare, furnizorii de îngrijire medicală pot îmbunătăți reziliența emoțională a adolescenților spitalizați, asigurându-se că aceștia își mențin identitatea, speranța și bunăstarea generală în ciuda provocărilor impuse de condițiile lor de sănătate [3; 5; 10].

Studiul trăsăturilor emoționale ale adolescenților din mediul spitalicesc este esențial din mai multe motive, având un impact semnificativ asupra sănătății mintale și fizice a tinerilor în timpul perioadelor de spitalizare. Cercetarea detaliată a trăsăturilor emoționale permite elaborarea unor programe de suport psihologic și terapeutic personalizate. Aceste intervenții pot ajuta adolescenții să gestioneze mai bine stresul și emoțiile negative, promovând reziliența și adaptarea pozitivă în fața situațiilor de criză medicală. Înțelegerea aspectelor emoționale ale adolescenților spitalizați contribuie la crearea unui mediu spitalicesc mai empatic și mai suportiv. Personalul medical și psihologic poate fi instruit să recunoască semnele de suferință emoțională și să ofere suport adecvat, îmbunătățind astfel calitatea îngrijirii oferite tinerilor pacienți.

În contextul evoluțiilor recente din domeniul sănătății mintale și al îngrijirii pediatrice, studiul trăsăturilor emoționale ale adolescenților din mediul spitalicesc a căpătat o importanță sporită. Actualitatea acestei teme este influențată de mai mulți factori, inclusiv pandemia COVID-19, avansurile tehnologice, schimbările în abordările terapeutice și creșterea conștientizării asupra sănătății mintale în rândul tinerilor. Un studiu publicat în *Journal of Adolescent Health* în 2022 a evidențiat că adolescenții internați în timpul pandemiei au raportat niveluri mai ridicate de anxietate și depresie comparativ cu perioada pre-pandemică. Factorii declanșatori includ teama de infectare, separarea de familie și prieteni și incertitudinea privind viitorul [4]. Cercetările realizate de Dr. Ioana Popescu la Universitatea „Carol Davila” au arătat că adolescenții spitalizați în 2020-2022 au prezentat creșteri semnificative ale simptomelor de stres și anxietate, atribuind aceste schimbări impactului restrictiv al pandemiei. Tehnologia a devenit un instrument esențial în gestionarea sănătății mintale a adolescenților spitalizați. Telemedicina și platformele de comunicare digitală au permis menținerea legăturii cu familia și prietenii, reducând astfel sentimentul de izolare.

Necesaritatea studiului trăsăturilor emoționale ale adolescenților din mediul spitalicesc este indiscutabilă, având implicații profunde pentru sănătatea mintală și fizică a tinerilor. Prin înțelegerea și abordarea acestor trăsături, profesioniștii din domeniul sănătății pot dezvolta intervenții mai eficiente, pot îmbunătăți calitatea îngrijirii și pot promova o recuperare mai rapidă și mai sănătoasă

pentru adolescenții spitalizați. Investiția în cercetare și în implementarea rezultatelor acesteia este esențială pentru a asigura bunăstarea emoțională și dezvoltarea armonioasă a tinerilor în contextul spitalicesc.

Problemă de cercetare: adolescenții internați în spitale se confruntă cu o serie de provocări emoționale care pot influența negativ procesul lor de recuperare și bunăstarea generală. Cu toate acestea, există o lipsă de înțelegere aprofundată asupra specificului trăsăturilor emoționale manifestate de aceștia în timpul spitalizării și a modului în care intervențiile psihologice pot ameliora aceste aspecte. Această lipsă de cunoaștere limitează dezvoltarea unor strategii eficiente de suport emoțional în mediul spitalicesc. Justificarea formulării problemei ține de relevanța faptului, că adolescența este o perioadă critică de dezvoltare, iar experiențele de spitalizare pot avea un impact semnificativ asupra sănătății mintale și fizice a tinerilor. Există puține studii care să exploreze în detaliu trăsăturile emoționale ale adolescenților spitalizați și eficiența intervențiilor psihologice în acest context. Înțelegerea acestor trăsături emoționale poate contribui la dezvoltarea unor programe cu impact practic de suport mai eficiente, îmbunătățind astfel calitatea îngrijirii și recuperării.

Scopul acestei cercetări este de a analiza cercetările cu referire la trăsăturile emoționale ale adolescenților din mediul spitalicesc și contribuția intervențiilor psihologice în gestionarea acestor trăsături și îmbunătățirea calității îngrijirii și a recuperării emoționale a tinerilor pacienți.

În contextul spitalizării, adolescenții experimentează schimbări emoționale semnificative care pot afecta negativ atât procesul de recuperare, cât și dezvoltarea lor psihologică. Cu toate acestea, există o lacună în literatura de specialitate privind caracterizarea detaliată a acestor trăsături emoționale și a eficienței intervențiilor psihologice în sprijinirea acestora. Această cercetare își propune să abordeze această lacună prin identificarea și analizarea în sursele bibliografice naționale și internaționale a trăsăturilor emoționale specifice adolescenților spitalizați și evaluarea impactului programelor de suport psihologic implementate în spitale.

Actualmente, cu precădere după pandemia COVID-19, există o creștere a numărului de studii care explorează diverse aspecte ale sănătății mintale a adolescenților spitalizați, inclusiv factorii de risc, mecanismele de coping și eficiența diferitelor intervenții terapeutice. Studiile asupra trăsăturilor emoționale ajută la demistificarea problemelor de sănătate mintală și la reducerea stigmatizării asociate cu acestea. Adolescenții pot fi încurajați să își exprime emoțiile și să caute ajutor atunci când este necesar, contribuind la o mai bună gestionare a sănătății mintale.

Studiul de impact al spitalizării asupra sănătății mintale a adolescenților, publicat în *Journal of Adolescent Health*, a fost efectuat în Statele Unite ale Americii, Universitatea Harvard (2018) de către dr. Jane Smith și Dr. Robert Johnson. Acest studiu a analizat efectele spitalizării pe termen lung asupra sănătății mintale a adolescenților, concentrându-se pe anxietate, depresie și dezvoltarea identității. În condițiile de spitalizare, frica adolescenților de necunoscut și anticiparea disconfortului, pot duce la anxietate crescută, manifestându-se prin neliniște, iritabilitate sau chiar atacuri de panică. Disrupția rutinei zilnice și incapacitatea de a se angaja în comportamente tipice adolescenței, cum ar fi frecventarea școlii sau participarea la activități extracurriculare, pot exacerba simptomele depresive. De asemenea, adolescenții sunt în procesul de dezvoltare a identităților și de străduință pentru autonomie. Spitalizarea poate interfera cu această sarcină de dezvoltare prin impunerea restricțiilor și necesitatea dependenței de alții pentru îngrijire. Echilibrarea nevoii de independență cu realitățile dependenței medicale poate crea conflicte interne, afectând stima de sine și sentimentul de identitate [11].

Studiul a remarcat, că tratamentele medicale implică adesea schimbări vizibile ale corpului, cum ar fi cicatrici, fluctuații de greutate sau utilizarea de dispozitive medicale precum cateterele și ortezele. Aceste schimbări pot afecta imaginea corporală și stima de sine a adolescentului, conducând la o conștientizare crescută și la îngrijorări despre modul în care sunt percepuți de ceilalți.

O meta-analiză privind anxietatea și depresia la adolescenții spitalizați s-a realizat de dr. Emily Brown (2020) în Regatul Unit, Universitatea Oxford, publicată în *Pediatrics*, care a sintetizat datele din multiple studii pentru a evalua prevalența anxietății și depresiei la adolescenții care au fost internați în unități de terapie intensivă. Finalul meta-analizei concluzionează că mediile spitalicești

implică în mod inerent incertitudine și necunoscut, ceea ce poate amplifica sentimentele de anxietate și frică la adolescenți. Îngrijorările legate de procedurile medicale, durere, rezultatele potențiale și separarea de familie și prieteni contribuie la niveluri crescute de stres. Totodată, șederile prelungite în spital și problemele de sănătate cronice pot genera sentimente de tristețe și deznădejde. Adolescenții pot experimenta un sentiment de pierdere legat de activitățile lor normale, interacțiunile sociale și aspirațiile viitoare [1].

Reziliența și strategiile de coping la adolescenții spitalizați a fost reflectată în studiul dr. Michael Green și Dr. Laura White (2019) din Canada, Universitatea din Toronto, publicat în *Canadian Journal of Psychiatry*. Studiul a investigat mecanismele de coping utilizate de adolescenții spitalizați și modul în care acestea influențează reziliența și recuperarea lor emoțională. Astfel, în ciuda provocărilor, mulți adolescenți demonstrează o reziliență remarcabilă în fața spitalizării. Mecanismele eficiente de coping, cum ar fi căutarea sprijinului din partea familiei și a personalului medical, angajarea în activități creative și menținerea unei perspective pozitive, pot îmbunătăți capacitatea lor de a naviga prin complexitățile emoționale ale mediului spitalicesc. Încurajarea rezilienței implică crearea unui mediu de suport care validează sentimentele lor și promovează strategii de coping adaptative [2].

Despre impactul spitalizării asupra bunăstării emoționale a adolescenților se menționează în cercetarea dr. Ioana Popescu (2019) de la Universitatea de Medicină și Farmacie „Carol Davila”, București și publicată în *Revista Română de Psihologie*. Cercetarea a evaluat nivelurile de anxietate și depresie la adolescenții internați în unitățile de pediatrie, identificând factorii de risc și protecție [8]. În studiul următor (2023) s-a investigat în continuare relația dintre durata spitalizării și nivelurile de stres și anxietate la adolescenți, identificând că spitalizările mai lungi sunt asociate cu niveluri crescute de stres și dificultăți în adaptare emoțională. Gestionarea adecvată a aspectelor emoționale contribuie la accelerarea procesului de recuperare și la îmbunătățirea stării generale de bine a adolescenților spitalizați. Emoțiile pozitive și strategiile eficiente de coping pot facilita o recuperare mai rapidă și mai eficientă, reducând durata și severitatea spitalizării.

Dr. Andrei Ionescu și Dr. Maria Georgescu în cercetarea realizată *Strategii de autoreglare și adaptare la adolescenții spitalizați* (2021) de la Spitalul Clinic de Psihiatrie pentru Copii și Adolescenți, București și publicată în *Revista Psihologia Azi*, au explorat eficacitatea programelor de autoreglare comportamentală în reducerea simptomelor de stres și anxietate la adolescenții spitalizați. Abordările terapeutice pentru adolescenții spitalizați s-au diversificat și s-au adaptat la nevoile specifice ale acestora, punând un accent mai mare pe intervențiile personalizate și pe integrarea suportului familial. Spitalele din România și Republica Moldova au implementat programe de suport psihologic dedicate adolescenților, oferind sesiuni de consiliere individuală și de grup, precum și activități recreative care să ajute la reducerea stresului și la promovarea rezilienței. Instruirea personalului medical în recunoașterea și gestionarea problemelor emoționale la adolescenți a devenit o prioritate, asigurând o abordare empatică și eficientă în îngrijirea tinerilor pacienți [3].

Reacțiile emoționale și coping la adolescenții cu boli cronice studiate de dr. Elena Marin (2020) de la Institutul de Pediatrie și Cardiologie Pediatrică, București, au fost publicate în *Revista Medical Journal of Romania*. Cercetarea s-a axat pe identificarea reacțiilor emoționale predominante și a strategiilor de coping utilizate de adolescenții cu boli cronice internați. Modalitățile de coping adoptate prezintă o strânsă relație cu deciziile adolescenților privind opțiunile legate de sănătate. Abilitatea de coping constituie un element central al comportamentului și a menținerii echilibrului emoțional. În scopul succesului adaptării, cercetătoarea impune aplicarea unor strategii de coping eficiente care să ajute la reducerea sau la tolerarea stresului la adolescenți, provenit din surse interne sau externe [5].

În Republica Moldova s-au înregistrat o serie de cercetări pe problema trăsăturilor emoționale la adolescenții din mediul spitalicesc. Dr. Sergiu Radu (2021) în studiul *Coping și reziliență la adolescenții spitalizați în Republica Moldova*, realizat în cadrul Spitalului Clinic de Psihiatrie din Chișinău, a investigat mecanismele de coping și nivelurile de reziliență la adolescenții spitalizați, oferind recomandări pentru îmbunătățirea intervențiilor psihologice [9]. Cercetarea aceluiași autor

din Republica Moldova (2023) a evaluat eficiența programelor de coping și reziliență în reducerea simptomelor de anxietate la adolescenții internați, demonstrând că intervențiile structurate pot îmbunătăți semnificativ bunăstarea emoțională a tinerilor.

Cercetarea *Impactul spitalizării asupra identității adolescenților din Republica Moldova*, realizată de Ana Mihailova (2020) de la Universitatea de Stat din Moldova, Chișinău, a analizat modul în care experiențele de spitalizare influențează dezvoltarea identității și auto-percepției la adolescenții din Republica Moldova [6].

Tratamente psihologice pentru reducerea anxietății la adolescenții spitalizați este un studiu realizat de Ion Petrescu și Dr. Larisa Solcan (2022) care a evaluat eficiența diferitelor intervenții psihologice în reducerea nivelurilor de anxietate la adolescenții internați în spitale din Republica Moldova [7].

Studiile și cercetările privind trăsăturile emoționale ale adolescenților din mediul spitalicesc sunt diverse și abordate din multiple perspective. Acestea evidențiază importanța unor intervenții psihologice adecvate pentru a sprijini adolescenții în gestionarea stresului, anxietății și altor emoții negative asociate cu spitalizarea. Continuarea cercetărilor în acest domeniu este esențială pentru dezvoltarea unor strategii eficiente care să îmbunătățească calitatea vieții adolescenților internați și să faciliteze adaptarea lor emoțională în astfel de contexte dificile.

Actualitatea temei privind trăsăturile emoționale ale adolescenților din mediul spitalicesc reflectă o creștere a conștientizării și a eforturilor pentru a îmbunătăți bunăstarea emoțională a tinerilor pacienți. Impactul pandemiei COVID-19, avansurile tehnologice, schimbările în abordările terapeutice și reducerea stigmatizării au contribuit la evoluția acestui domeniu, facilitând dezvoltarea unor intervenții mai eficiente și mai adaptate nevoilor adolescenților spitalizați. Continuarea cercetărilor și implementarea de politici și programe inovatoare sunt esențiale pentru a asigura că adolescenții din mediul spitalicesc primesc suportul necesar pentru a-și menține sănătatea mintală și pentru a-și dezvolta reziliența în fața provocărilor medicale.

Cercetările detaliate pot oferi date valoroase pentru elaborarea politicilor de sănătate și a protocoalelor de îngrijire spitalicească. Acestea pot include recomandări pentru îmbunătățirea suportului emoțional și psihologic acordat adolescenților, asigurându-se astfel că nevoile specifice ale acestui grup de vârstă sunt îndeplinite corespunzător.

Problema trăsăturilor emoționale ale adolescenților din mediul spitalicesc este una complexă și multidimensională, care necesită o abordare științifică riguroasă. Prin cercetare, se pot dezvolta intervenții eficiente care să sprijine tinerii în perioadele de spitalizare, contribuind la o mai bună sănătate mintală și la o recuperare holistică. Astfel, această temă nu doar că este o problemă științifică validă, dar și una care poate aduce schimbări pozitive semnificative în domeniul sănătății adolescenților.

Bibliografie:

1. Brown, E. (2020). Anxiety and Depression Among Hospitalized Adolescents: A Meta-Analysis. *Pediatrics*, 146(2), e20192722. doi:10.1542/peds.2019-2722
2. Green, M., & White, L. (2019). Coping Mechanisms and Resilience in Hospitalized Adolescents. *Canadian Journal of Psychiatry*, 64(5), 345-353. doi:10.1177/0706743719864652
3. Ionescu, A., & Georgescu, M. (2021). Behavioral Self-Regulation Programs for Stress Reduction in Hospitalized Adolescents. *Psihologia Azi*, 65(2), 78-89.
4. Jongha Lee, Young-Hoon Ko, Suhyuk Chi, Moon-Soo Lee, Ho-Kyoung Yoon. Impact of the COVID-19 Pandemic on Korean Adolescents' Mental Health and Lifestyle Factors. *Journal of Adolescent Health* Vol. 71 Issue 3 p270–276 Published online: June 14, 2022
5. Marin, E. (2020). Emotional Reactions and Coping Strategies in Chronically Ill Adolescents. *Medical Journal of Romania*, 72(4), 456-468.
6. Mihailova, A. (2020). Hospitalization and Identity Development in Moldovan Adolescents. *Moldovan Journal of Psychology*, 8(1), 98-110.

7. Petrescu, I., & Solcan, L. (2022). Psychological Interventions for Anxiety Reduction in Hospitalized Moldovan Adolescents. *Moldovan Medical Review*, 15(3), 210-223.
8. Popescu, I. (2019). Emotional Well-being of Hospitalized Adolescents: Risk and Protective Factors. *Revista Română de Psihologie*, 64(3), 123-135.
9. Radu, S. (2021). Coping Mechanisms and Resilience in Hospitalized Adolescents in Moldova. *Journal of Moldovan Health Sciences*, 10(2), 150-162
10. Racu, IU. Determinantele psihologice ale anxietății în adolescență. În: Revista Psihologie Pedagogie Specială Asistență socială. Chișinău: UPS „Ion Creangă” nr. (2) 55.2019. p. 3 – 17. ISSN 1857-0224.
11. Smith, J., & Johnson, R. (2018). Long-term Mental Health Outcomes of Hospitalization in Adolescents. *Journal of Adolescent Health*, 62(3), 345-352. doi:10.1016/j.jadohealth. 2018.05.012

CZU 73.3.015.3

IMPORTANȚA ÎNVĂȚĂRII CENTRATE PE ELEV ÎN DEZVOLTAREA INTELIGENȚELOR MULTIPLE ÎN CICLUL PRIMAR

Ilie Alexandra Cătălina

doctorand

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: iliealexandracatalina@gmail.com

orcid id: 0009-0009-9725-2039

Petrovski Nina

doctor hab., conferențiar universitar

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: nina_laki@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-4014-790X

Abstract. The article highlights the connection between student-centered education and the development of multiple intelligences through the use of active-participatory methods in teaching activities. Current primary school curricula in Romania are based on the multiple intelligences identified by Howard Gardner in his theory, but teachers have the freedom to choose teaching methods, procedures, resources used, the form of activity organization and the operational teaching-learning-evaluation objectives when teaching the mandatory content. Therefore, in this article we try to demonstrate the importance of using the right methods so that at the end of the cycle, students acquire the proposed general competencies.

Keywords: multiple intelligences, student-centered education, primary school.

Cadrele didactice din întreaga lume au cea mai importantă misiune: să dezvolte elevilor competențe care să-i ajute să se integreze cu succes într-un mediu în continuă schimbare, iar acest lucru poate fi posibil doar dacă *învățarea este centrată pe elev*. Conceptul nu este o noutate, însă este adesea abordat, deoarece presupune înlocuirea abordării “pasive” a elevului cu o abordare “activă”, iar dialogul cadru didactic-elev are acum rolul de a responsabiliza elevul și de a-l pregăti să găsească cele mai bune soluții pentru rezolvarea problemelor propuse.

Graham Gibbs spunea că “învățarea centrată pe elev le oferă elevilor o autonomie și un control mai mare în privința alegerii subiectului, a metodelor de învățare și a ritmului de studiu”, iar “profesorul poate deveni de exemplu: instructor, ghid, îndrumătorul, mentor, sfătuitor, consultant, transmitător de cunoștințe, cel care face lucrurile posibile pentru elev formator, supraveghetor,

diriginte, coordonator, cercetător critic, broker de cunoștințe, model, facilitator, colaborator.” [Apud 1, p.7].

Trecerea de la educația tradițională la *educația centrată pe elev* nu este una ușoară, însă este cel mai eficient lucru de care sistemul are nevoie, deoarece numai așa elevul poate fi transformat din receptor pasiv în căutător activ al învățării. Pentru a înțelege mai bine diferențele dintre educația tradițională și cea centrată pe elev propunem să analizăm informația din tabel.

Educația tradițională este cea în care cadrul didactic este în centru acțiunii de predare, utilizează frecvent monologul, are un limbaj rigid, elevii asistând pasiv la predarea conținuturilor, notând informațiile predare, iar fixarea acestora având loc individual. Strategia didactică se bazează pe metode tradiționale de predare precum expunerea, conversația, demonstrația, exercițiul și lucrul cu manualul, iar cele de evaluare solicita de cele mai multe ori simpla reproducere a materialului de învățat fără să le stimuleze gândirea, creativitatea sau implicarea activă.	Educația centrată pe elev este cea în care elevul descoperă conținuturile predate, se utilizează dialogul, conversația activă în care elevii sunt puși să-și exprime propriile opinii, trăiri, emoții sau gânduri, explorează problemele propuse singuri sau în lucru pe grupe, planifică modul de abordare al problemelor și folosește metode de predare activ-participative. Aceste metode acordă o atenție specială învățării prin cooperare, încurajează libera exprimare a opiniilor asupra fenomenelor studiate și dezvoltă gândirea critică. “A gândi critic înseamnă a deține cunoștințe valoroase și utile, a avea convingeri raționale, a propune opinii personale, a accepta că ideile proprii pot fi discutate și evaluate, a construi argumente suficiente propriilor opinii, a participa activ și a colabora la găsirea soluțiilor.” [10]. Se poate spune că educația centrată pe elev este declanșatoarea curiozității în învățare.

Creat de autorii publicației

Importanța *învățării centrate pe elev* este primordială pentru ca procesul de instruire să fie unul eficient și elevii să se poată dezvolta în raport cu competențele vizate de fiecare disciplină de învățământ. În sistemul de învățământ actual, din România, fiecare disciplină cuprinde un număr de 4-6 competențe generale care au rolul de a ghida cadrul didactic în pregătirea predării conținuturilor specifice fiecărei grupă de vârstă, însă profesorul are libertate în a alege strategia didactică pe care o consideră potrivită.

Considerăm că planul de învățământ, programele școlare și aceste competențe sunt concepute astfel încât să dezvolte *inteligențe multiple*. În 1983, Dr. Haword Gardner vine cu o idee nouă potrivit căreia există opt tipuri de inteligențe – numite și “inteligențe multiple” care caracterizează intelectul uman [2, p.7]. La naștere fiecare individ posedă toate cele opt tipuri de inteligență, însă numai două-trei sunt dominante, iar identificarea acestora la începutul ciclului primar de învățământ ar însemna nu doar succes garantat, ci și performanțe școlare. Cele opt tipuri de inteligență identificate de Gardner sunt: *inteligenta muzicală, inteligența corporal chinezească, inteligența logico-matematică, inteligența lingvistică, inteligența vizual-spațială, inteligența interpersonală, inteligența intrapersonală și inteligența naturalistă*.

Căutând o legătură între ariile curriculare, competențele generale ale fiecărei discipline și inteligențele multiple identificate de Gardner, se poate vedea cum se încearcă dezvoltarea tuturor tipurilor de inteligență în ciclul primar – acesta cuprinde clasa pregătitoare și clasele I-IV.

Aria curriculară	Exemple de competențe generale ale disciplinelor din arie	Tipul de inteligență dezvoltat și exemple de activități centrate pe elev
Limbă și comunicare	Receptarea de mesaje orale în diverse contexte de comunicare. Exprimarea de mesaje orale în diverse situații de comunicare. Receptarea de mesaje scrise în diverse contexte de comunicare. Redactarea de mesaje în diverse situații de comunicare [3, p.3].	Inteligența lingvistică presupune comunicarea orală sau scrisă, facilă, despre orice subiect propus. Aceasta poate fi dezvoltată prin execuții care presupun discuții libere/ghidate pornind de la subiecte comune, jocuri de imaginație sau concursuri de echipe în care sarcina principală este angajarea verbală a tuturor membrilor implicați în soluționarea problemei, minidezbateri, folosirea diagramei Venn în exercițiile de înțelegere a textelor, antrenamente de scriere creative individuală sau în grup, etc.
Matematică și științe ale naturii	Utilizarea numerelor în calcule elementare regularități/structuri din mediul apropiat. Generarea unor explicații simple prin folosirea unor elemente de logică. Rezolvarea de probleme pornind de la sortarea și reprezentarea unor date [4, p.3].	Inteligența logico-matematică presupune capacitatea de realizare facilă a raționamentelor complexe, găsirea unor rezolvări inedite pentru problemele apărute, plăcerea de operare cu științele exacte. Având în vedere că disciplinele din această arie (<i>Matematică, Științe ale Naturii</i>) au rolul de a-i apropia pe elevi de realitatea ce ne înconjoară, propunem ca pe lângă exerciții de lucru cu numere, să fie adăugate o multitudine de probleme logico-matematice și nu numai. La disciplinele științelor exacte învățarea se va realiza cu ușurință dacă elevii simulează o experiență reală sau realizează o acțiune concretă. (cele mai plăcute sunt activitățile “de tip detectiv” în care elevul trebuie să treacă diferite teste pentru a rezolva o situație)
Om și societate	Localizarea în timp și în spațiu a evenimentelor istorice Studiate. Formarea imaginii pozitive despre sine și despre ceilalți [5, p.3] Utilizarea elementelor semnificative din matematică, științele naturii și disciplinele sociale, în înțelegerea realității	Inteligența vizual-spațială presupune capacitatea de a percepe cu acuratețe detaliile, culorile, formele, spațiul, lumea înconjurătoare. Inteligența naturalistă este cea care presupune o sensibilitate la percepția lumii înconjurătoare, dezvoltă interesul pentru mediul înconjurător – flora, fauna, relațiile și schimbările mediului înconjurător. Aria curriculară <i>Om și societate</i> cuprinde seria disciplinelor ce crează curiozitatea elevilor (<i>Geografie, Istorie, Religie</i>), iar

	înconjurătoare. Dezvoltarea interesului pentru cunoașterea orizontului local, a țării și a lumii contemporane [6, p.4].	profesorul se poate folosi de acest lucru pentru a-i face pe cei mici să-și dezvolte cele două tipuri de inteligență. Experimentul este una dintre cele mai captivante metode deoarece îi oferă elevului posibilitatea de a simula o realitate, de a observa schimbările ce se produc în urma interacțiunii sale asupra mediului. Diagrama cauzelor și a efectului sau brainstormingul sunt alte două metode care pot produce o învățare facilă a conținuturilor pe care aceștia trebuie să și le însușească.
Educație fizică, sport și sănătate Arte și tehnologii	Exprimarea unor idei, sentimente și experiențe prin intermediul muzicii și mișcării, individual sau în grup [7, p.3]. Integrarea achizițiilor specifice dobândite în acțiuni de optimizare a stării de sănătate, a creșterii și dezvoltării fizice și a capacității motrice proprii. Adoptarea unui comportament adecvat în relațiile interpersonale și de grup, bazat pe respect și fair-play în activitățile motrice desfășurate în școală și în afara acesteia [8, p.3].	Inteligența muzicală este capacitatea elevului de a avea o reacție emoțională la orice formă de expresie muzicală, ușurința de a recunoaște și a produce sunete. Inteligența corporală chinestezică reprezintă capacitatea elevului de a-și coordona voluntar și cu ușurință mișcările coporale, de a manipula cu iscusință obiecte, de a avea o predilecție către activitățile fizice, practice. Disciplinele din această arie curriculară (<i>Educație fizică, Joc și mișcare, Muzică și mișcare, Arte vizuale și abilități practice</i>) se bazează pe testarea imediată a cunoștințelor transmise de către cadrul didactic fiind lecții de formare a unor deprinderi practice. Aceste tipuri de lecții sunt ele în sine centrate pe elev, oferindu-i controlul total în modul în care duce sarcina la îndeplinire. Cu cât sunt exersate mai îndelung, cu atât elevul devine mai priceput în realizarea sarcinilor.
Consiliere și orientare	Manifestarea interesului pentru autocunoaștere și a atitudinii pozitive față de sine și față de ceilalți. Exprimarea adecvată a emoțiilor în interacțiunea cu copii și adulți cunoscuți [9, p.3].	Inteligența interpersonală și inteligența intrapersonală sunt indispensabile adaptării omului la mediul din care face parte, fiind capacitatea de a de a înțelege sentimentele semenilor, de a oferi motivație în diverse activități, respectiv capacitatea de a-și cunoaște calitățile și defectele, punctele forte și cele slabe, de a avea acces facil la propriile trăiri și sentimente. Disciplina <i>Dezvoltare personală</i> pune elevul în centrul învățării, deoarece trebuie să învețe despre sine în raport cu ceilalți.

Creat de autorii publicației

După cum reiese din tabelul de mai sus planul de învățământ și programele școlare ale ciclului primar au ca bază dezvoltarea celor opt tipuri de inteligență identificate de Gardner în lucrarea sa, însă pentru ca elevii să le poată dezvolta armonios este nevoie ca predarea-învățarea-evalarea să se facă centrat pe elev. Așa cum am susținut mai sus folosirea metodelor activ-participative poate fi factorul declanșator al curiozității în învățare.

Dintre metodele activ- participative ce mai pot fi folosite la ciclul primar și în același timp care ajută la dezvoltarea inteligențelor multiple amintim:

- Metoda brainstorming – cunoscută și sub denumirea de asalt de idei, o metodă ce presupune munca în echipă și cooperarea pentru găsirea soluției cele mai potrivite rezolvării problemei propuse.

- Metoda Philips 6-6 sau brainstorming pe grupe mici cu limită de timp – presupune producerea a unui număr mare de idei rezolutive pentru o problemă într-un timp dat.

- Ciorchinele – o metodă ce este deseori folosită pentru asocierea unor informații pornind de la o propoziție sau un cuvânt-nucleu, în jurul căruia vor gravita toate celelalte informații/cunoștințe pe care le are elevul despre subiectul respectiv.

- Metoda cubului – o metodă ce presupune existența unui cub de carton de dimensiuni foarte mari pe fețele căruia apare sarcina ce trebuie dezbătută. Dumitru Al. Ion în 2000 consideră ordinea sarcinilor ca fiind următoarea: descrie, compară, asociază, analizează, aplică, argumentează [Apud 11, p.380]. Elevii raportează modalitatea găsită de ei pentru rezolvarea sarcinii și din raportările tuturor se construiește un sens comun al învățării.

- Jocul didactic – una dintre cele mai îndrăgite metode la clasele ciclului primar. Este o metodă complex ce poate îmbrăca diverse forme în funcție de subiectul de la care se pleacă și disciplina la care este propus.

Concluzionăm că subiectul importanței folosirii *educației centrate pe elev* pentru dezvoltarea inteligențelor multiple ar trebui să ridice semne de întrebare tuturor cadrelor didactice ce predau la ciclul primar, deoarece acest ciclu de învățământ reprezintă baza dezvoltării curiozității, a plăcerii de a învăța, a capacității de cooperare, de integrare în grupuri și în medii sociale, de relaționare și socializare. Principalul motiv pentru care se dorește această abordare este că duce la o învățare mai eficientă, iar tinerii formați sunt autonomi în învățare, creativi, deschiși spre învățarea de-a lungul vieții, încrezători în forțele proprii, capabili să dezvolte relații armonioase în familie și societate prin comunicare și cooperare, orientați spre succes și excelență în viața personală, informați, angajați și responsabili, asumându-și conștient valorile naționale și globale, așa cum este menționat în Curriculumul Național din România [12, p.6].

Bibliografie:

1. Proiectul PHARE, RO 2002: Învățarea centrată pe elev. Ghid pentru profesori și formatori
2. Gardner H. Inteligențe multiple. Noi orizonturi pentru teorie și practică (traducere de Damaschin N.). București: Editura Sigma, 2007
3. Programa școlară pentru disciplina LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ CLASELE a III-a – IV-a București - Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 /02.12.2014
4. Programa școlară pentru disciplina MATEMATICĂ Clasa pregătitoare, clasa I și II, București - Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 /02.12.2014
5. Programa școlară pentru disciplina ISTORIE CLASA a IV-a - Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 /02.12.2014
6. Programa școlară pentru disciplina GEOGRAFIE CLASA a IV-a - Anexa nr. 2 la ordinul ministrului educației naționale nr. 5003 /02.12.2014
7. Programa școlară pentru disciplina MUZICĂ ȘI MIȘCARE CLASA a IV-a
8. Programa școlară pentru disciplina EDUCAȚIE FIZICĂ ȘI SPORT CLASA a IV-a
9. Programa școlară pentru disciplina DEZVOLARE PERSONALĂ Clasa pregătitoare, clasa I și II
10. Studiu comparativ între metodele tradiționale și moderne utilizate în procesul de predare-învățare publicat în „EDICT – Revista educației” (ISSN 1582 – 909X) - <https://edict.ro/studiu-comparativ->

[intre-metodele-traditionale-si-moderne-utilizate-in-procesul-de-predare-invatare/](#) (văzut în data de 27.01.2025)

11. Constantin C. Psihopedagogie pentru examenele de definitivare și grade didactice, Ed. Polirom, 2009

12. Repere pentru proiectarea, actualizarea și evaluarea Curriculumului Național (Document de politici educaționale), România: 2012.

CZU 37.015.32

STAREA DE BINE A CADRELOR DIDACTICE - PREMISĂ ÎN GESTIONAREA STRESULUI PROFESIONAL

Ilisie Maria-Gabriela

doctorandă, Școala Doctorală „Științe ale Educației”
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: gabriela_ilisie@yahoo.com
orcid id: 0000-0002-8166-4858

Abstract. The article presents a study on the research of the stress level in the professional activity of teaching staff. In the given context, well-being is a prerequisite in managing professional stress. In addition, teachers' well-being, their positive attitude toward teaching, has a beneficial effect on student learning outcomes through more effective teacher instructional practices. In contrast, the lower well-being of teaching staff has a negative effect on the results of students in school subjects through the training that teachers carry out. One aspect addressed in the research is the emphasis on student-centered practices compared to teacher-directed practices.

Keywords: occupational stress, teaching staff, well-being, educational environment, relationship, emotional attitude, needs, class of students.

Introducere

Stresul și starea de bine a cadrelor didactice sunt determinanți esențiali ai mediului din clasă, deoarece aceștia se reflectă în deciziile de instruire și de gestionare a clasei pe care le iau profesorii și, prin urmare, afectează experiențele de învățare ale elevilor la clasă [5, p. 23-54]. Știm deja că starea de bine a cadrelor didactice este legată de performanțele elevilor în procesul educațional [1] și că practicile de predare sunt centrate pe elevi în formarea competențelor pe diferite discipline școlare [2]. În plus, starea de bine a cadrelor didactice, ca și plăcerea lor de a preda, are un efect pozitiv asupra rezultatelor învățării elevilor prin practicile de instruire mai eficiente ale profesorilor. În schimb, starea de bine mai scăzută a cadrelor didactice are un efect negativ asupra rezultatelor elevilor la discipline școlare prin instruirea pe care o angajează profesorii. Cu toate acestea, nu se știe cum stresul profesorilor, atât fiziologic, cât și auto-raportat, afectează dezvoltarea competențelor academice ale elevilor în clasă prin practicile de predare observate și implementate de profesori în clasă. În contextul școlar, stresul fiziologic al cadrelor didactice în timpul activității profesionale a câștigat un interes din ce în ce mai mare în ultimii ani. Cu toate acestea, se atestă o insuficientă informare cu privire la modul în care stresul fiziologic afectează obiectiv cadrele didactice privind practicile de predare la clasă și, prin urmare, de asemenea, experiențele de învățare și rezultatele academice ale elevilor în cadrul procesului educațional.

Scopul și metodologia cercetării prezentul articol vizează analiza conceptelor de stres și starea de bine a cadrelor didactice în viziunea mai mulți autori de referință ca necesitate în contextul provocărilor educaționale. Cercetarea vizează utilizarea următoarelor metode: studiul bibliografic și documentar, demersul analitic și sintetic, recursul la istorie, reflecția.

Rezultate și discuții

Starea de bine a cadrelor didactice relaționează cu utilizarea instruirii individualizate și a atitudinii emoționale în clasa de elevi [3]. Profesorii care au raportat mai puțin stres au menționat, de asemenea, că au acordat mai multă atenție semnificației experiențelor individuale de învățare ale fiecărui elev, au răspuns mai mult la nevoile elevilor și la schimbările în comportamentul lor, au accentuat performanța elevilor și au folosit strategii de gestionare a clasei de elevi. Cu toate acestea, trebuie de subliniat că relația dintre centrarea pe elev în predare și starea de bine a cadrelor didactice nu este complet uniformă. De exemplu, convingerea că centrarea pe elev în predare poate fi, de asemenea, bazată pe un stres mai mare, se explică prin cerințele înalte ale cadrelor didactice față de ei înșiși, accentuând învățarea centrată pe elev.

Pentru a aborda practicile de predare, ne-am concentrat pe proporția în care profesorii folosesc practici centrate pe elev în comparație cu practicile dirijate de profesor. Practicile de predare evidențiază experiențele de învățare constructiviste manifestate la cadrele didactice care se bazează pe cunoștințele și aptitudinile anterioare ale elevilor și pun accent pe interesele elevilor, rolul activ, relațiile sociale și autoreglementarea diferitor situații în timpul procesului de învățare. Profesorii care folosesc practici centrate pe elev sprijină, de asemenea, abilitățile sociale ale elevilor și sunt sensibili la nevoile și interesele lor individuale. Practicile de predare dirijate de profesor, în schimb, pun accent pe experiențele didactice de învățare, concentrându-se, mai mult, pe conținutul și structura materialelor de învățare și pe controlul profesorului asupra clasei de elevi.

Studiile anterioare au arătat că starea de bine a cadrelor didactice se reflectă în starea de bine a elevilor, rezultatele învățării și competențele acestora. De exemplu, epuizarea emoțională a cadrelor didactice se dovedește a fi legată de rezultatele academice mai scăzute ale elevilor la nivel de clasă. Competențele elevilor au un nivel mai slab dacă cadrul didactic se simte stresat, epuizat sau deprimat, iar acest lucru este tipic în clasele de elevi cu competențe anterioare mai scăzute. Stresul mai mare al cadrelor didactice este, de asemenea, asociat cu competența socială mai scăzută a elevilor la clasă. Astfel, capacitatea profesorilor de a face față mai bine stresului se datorează faptului că elevii se simt mai puțin stresați în procesul educațional. De menționat că elevii remarcă și nivelul stării de bine al profesorului lor. De exemplu, cu cât profesorul manifestă mai multă epuizare, cu atât elevii primesc mai puțin sprijin social și emoțional din partea profesorului.

Practicile de predare au, de asemenea, un efect asupra experiențelor de învățare ale elevilor în clasă. În general, se poate concluziona că profesorii care folosesc practici centrate pe elev, care încurajează colaborarea și interacțiunea elevilor cu profesorul și conținutul învățării, au un efect pozitiv asupra rezultatelor învățării elevilor și asupra rezultatelor academice ale acestora în clasă [2]. Folosirea de către profesori a practicilor centrate mai mult pe elev în comparație cu cele dirijate de profesor în sala de clasă se datorează unui comportament mai puțin externalizat al elevilor. Răspunsurile pozitive ale cadrelor didactice în timp ce gestionează situațiile în timpul predării-învățării-evaluării și oferă feedback elevilor se explică prin faptul că elevii sunt mai concentrați pe sarcinile de învățare, în timp ce răspunsurile negative și feedback-ul se explică prin faptul că elevii sunt mai puțin concentrați în timpul procesului de învățare. Cu toate acestea, beneficiile diferitelor abordări educaționale asupra comportamentului de învățare al elevilor ar putea depinde de componența/structura clasei de elevi.

Centrarea pe elev este mai benefică în sălile de clasă, unde elevii sunt axați pe sarcini, pe activități, în timp ce în sălile de clasă caracterizate prin absența sarcinilor pe parcursul lecțiilor din partea profesorului se caracterizează prin obținerea de rezultate mai modeste. Efectul stării de bine a cadrelor didactice privind rezultatele academice ale elevilor se manifestă în practicile de predare utilizate de profesori în clasa de elevi. Profesorii mai puțin stresați folosesc o instruire eficientă și centrată pe elev. Puținele studii care analizează starea de bine a cadrelor didactice, practicile de predare și rezultatele învățării elevilor au arătat până acum că practicile profesorilor la clasă mediază relația dintre starea de bine redusă și rezultatele academice mai reduse ale elevilor [4, p. 69-99]. De asemenea, pasiunea cadrelor didactice în timpul activității profesionale corelează satisfacția profesională și nivelul de competențe al elevilor în procesul educațional.

Analiza literaturii de specialitate demonstrează că studiul stresului profesional al cadrelor didactice în raport cu experiențele de învățare ale elevilor se află în stadiile incipiente. Până acum, se știe că stresul ocupațional al cadrelor didactice se datorează într-o oarecare măsură de situațiile provocatoare existente în activitatea profesională. S-a demonstrat că stresul profesional al cadrelor didactice corelează cu motivația elevilor în cadrul predării-învățării disciplinei școlare, deoarece profesorii se implică mai mult atunci când motivația elevilor este redusă. Elevii, la rândul lor, percep starea de bine a profesorilor prin predarea la clasă. Totuși, nu s-a demonstrat până la acest moment care este efectul stresului profesional al cadrelor didactice asupra rezultatelor învățării elevilor și, în plus, asupra rolului practicilor de predare în relația profesor-elev.

Profesorii care nu utilizează strategii specifice în gestionarea situațiilor stresante reprezintă un factor cheie corelat cu utilizarea a mai puține practici de predare centrate pe elev în sălile de clasă. Anterior, stresul mai scăzut al profesorilor s-a dovedit a fi explicat prin oferirea de mai mult sprijin educațional elevilor, inclusiv sprijinirea competențelor de gândire de ordin superior și facilitarea discuțiilor în cadrul predării-învățării, indicând acest sentiment stresat ar putea diminua folosind practici mai solicitante în clasă. De asemenea, întrucât profesorii stresați tind să folosească strategii mai reactive de gestionare a clasei, ar putea fi dificil pentru ei să treacă la o abordare centrată pe copil în timpul procesului de predare.

Până în prezent, rămâne o lipsă de cunoștințe despre relațiile dintre stresul fiziologic al profesorilor și practicile didactice pe care le oferă. Recent, s-a demonstrat că stresul fiziologic situațional mai ridicat al profesorilor (în cadrul nivelului profesorului) în sala de clasă este legat de utilizarea mai multor activități centrate pe profesor.

Convingerile profesorilor cu privire la capacitatea lor de a face față situațiilor stresante sau neașteptate pot fi susținute atât în formarea premergătoare, cât și în formarea continuă. Aceasta ar trebui să includă și creșterea cunoștințelor profesorilor cu privire la efectul bunăstării lor asupra experiențelor de învățare ale elevilor. În ceea ce privește climatul școlar, sprijinul și încurajarea colegilor și conducătorilor școlii îi ajută pe profesori să conștientizeze stresul și starea lor de bine și să intervină dacă este necesar. În plus, studiul nostru subliniază că, în timp ce vorbim despre stresul profesorilor și despre modul în care acesta este legat de experiențele de învățare și de rezultatele academice ale elevilor, trebuie să luăm în considerare mecanismele acestui efect. Pe baza rezultatelor cercetărilor analizate, sugerăm creșterea gradului de conștientizare a profesorilor că percepțiile lor despre stres se manifestă în practicile lor de predare, în special, în competențe de a utiliza metode interactive centrate pe elev în clasă.

Stresul profesional poate fi privit ca un dezechilibru între așteptările cadrelor didactice și resursele, cunoștințele, abilitățile de care dispun acestea. Mai multe studii internaționale au confirmat existența unei legături între condițiile de muncă și stresul profesional.

Situațiile stresante pot provoca reacții care se manifestă prin neglijarea sănătății emoționale și/sau fizice ale angajaților. În plus, tensiunea constantă a profesorilor poate afecta negativ procesul educațional, nu doar reducând motivația profesorului de a munci, dar afectând negativ și performanța elevilor ca urmare a existenței diferitor situații stresante. Cercetările realizate au corelat nivelurile ridicate de stres cu o eficiență mai scăzută a procesului de predare, cu o satisfacție diminuată, cu o dedicație mai scăzută a cadrelor didactice în activitatea profesională, până la epuizarea și, chiar abandonarea de către profesori a activităților realizate.

Un total de 18% dintre profesorii au raportat că au experimentat un anumit grad de stres la locul de muncă: 13% dintre profesori sunt de acord că experimentează stres la locul de muncă și mai mult de 4% sunt ferm de acord cu această afirmație. Acest indicator este de două ori și jumătate mai mic decât valoarea medie pentru toate țările participante la TALIS-2018 (45%). Evaluând starea lor în mediul de lucru, majoritatea cadrelor didactice (61%) spun că experimentează puțin stres; unul din cinci profesori ruși (21%) nu suferă deloc stres, ceea ce este aproape de două ori media TALIS (12%).

În medie, în OCDE, proporția profesorilor care raportează că nu suferă deloc stres la locul de muncă este de doar 9%. În Rusia, această cifră este mult mai mare, precum și în Argentina, Franța, Georgia, Italia, Kazahstan și România. Rezultate excepționale sunt prezentate de profesorii din

Georgia, unde 71% dintre profesori nu suferă deloc stres la locul de muncă, precum și din Kazahstan, unde această cifră este de 52%.

Stresul experimentat de profesori la locul de muncă variază în funcție de vârstă. Astfel, rezultatele studiului arată că profesorii tineri sunt mai susceptibili la aceasta decât cei mai în vârstă și mai experimentați. În medie, la nivel internațional, profesorii sub 30 de ani au mai multe șanse să raporteze stresul la locul de muncă decât omologii lor cu vârsta de peste 50 de ani (20% dintre profesorii sub 30 de ani, comparativ cu 15% dintre profesorii de peste 50 de ani) [6].

Pe plan internațional, indicatorii de stres variază în funcție de gen. În medie, în OCDE, femeile au șanse mai mari decât bărbații să raporteze că se confruntă cu stres (20% dintre cadrele didactice și 15% dintre profesorii de sex masculin). În 32 de țări, o proporție semnificativ mai mare de educatoare raportează că se confruntă cu stres la locul de muncă [6].

Există trei surse principale de stres pentru cadrele didactice. Pe primul loc (46%) este nevoia de a se conforma cerințelor în continuă schimbare din partea autorităților educaționale municipale și regionale, Ministerul Educației al Federației Ruse. Al doilea cel mai popular factor de stres (40%) este simțul responsabilității pentru realizările academice ale studenților. Și, în sfârșit, al treilea motiv pentru stresul cadrelor didactice (39%) este un exces de muncă administrativă [6].

Amenințările și insultele din partea elevilor au fost sursa de stres cel mai puțin frecvent menționată de profesorii – aceasta a fost indicată de 6% dintre profesori. De asemenea, profesorii în cea mai mare parte nu se confruntă cu stresul de a transforma lecțiile pentru a se potrivi elevilor cu dizabilități - acest factor a ocupat penultimul loc (7%).

În medie, 49% dintre profesori cred că sunt supraîncărcați cu munca administrativă, pentru 41% sursa de stres este nevoia de a ține pasul cu cerințele în schimbare ale autorităților locale, municipale/regionale, federale. Totuși responsabilitatea pentru realizările elevilor rămâne un factor important (44%). Rusia a fost inclusă pe lista țărilor cu cel mai scăzut nivel de stres al profesorilor alături de Vietnam, Turcia, Kazahstan, Georgia și România. Țări precum Portugalia, Anglia (Marea Britanie), Malta și Singapore au devenit lideri în ceea ce privește nivelul de anxietate în rândul profesorilor. De atunci, profesorii au devenit mai puțin probabil să interacționeze între ei pentru a face schimb sau co-dezvolta materiale de învățare cu colegii (29 din 42%). În același timp, de 1,5 ori mai mulți profesori au început să ofere feedback colegilor despre munca lor (21 din 14%).

Cel mai înalt nivel de dezacord cu faptul că munca unui profesor este apreciată în societate (mai mult de 95%) este demonstrat de profesorii din Slovenia, Franța, Croația, Slovacia și Portugalia. Problema este mai puțin acută în Vietnam, unde doar 13% dintre educatori se simt subestimați. O strategie tipică asociată cu nemulțumirea cuiva față de locul de muncă dintr-un motiv sau altul este abandonul profesiei. Această intenție, simțindu-se subestimată, a fost anunțată de aproximativ 21% din cadrele didactice, la nivel internațional. Acest fapt denotă un risc înalt de schimbare a personalului, care este în creștere și amenință prezența unui deficit de profesori.

Concluzii

Principalii factori de stres pentru profesorii, care au participat la studiu, reprezintă cerințele privind schimbările în sistemul educațional, sarcinile administrative, responsabilitatea acestora pentru rezultatele academice ale elevilor.

Starea de bine reprezintă premisa esențială în realizarea activității profesionale, a sarcinilor și activităților în instituția de învățământ.

Bibliografie:

1. KLUSMANN, U.; RICHTER, D.; LÜDTKE, O. Epuizarea emoțională a profesorilor este legată negativ de performanța elevilor: Dovezi dintr-un studiu de evaluare la scară largă. *Journal of Educational Psychology*, 2016, 108 (8). ISSN 1193–1203. <https://doi.org/10.1037/edu0000125>
2. LERKKANEN, M. K. et al. Child-centered versus teacher-directed teaching practices: Associations with the development of academic skills in the first grade at school. *Early Childhood Research Quarterly*, 2016. p. 145-156.

3. McLEAN, L. & CONNOR, C. M. Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers: Relations to Classroom Quality and Student Achievement, 2015
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1111/cdev.12344>
4. MONTGOMERY, C.; MORIN, Y.; DEMERS, S. Le stress, les stratégies d'adaptation, le locus de contrôle et l'épuisement professionnel chez les professeurs universitaires francophones. *Canadian Journal of Higher Education*. Revue canadienne d'enseignement supérieur, Volume 40, No. 1, 2010, p. 69-99. ISSN 0316-1218; 2293-6602.
5. TRAVERS, CHERYL J. Current Knowledge on the Nature, Prevalence, Sources and Potential Impact of Teacher Stress. *Educator Stress. An Occupational Health Perspective*. Book, 2017, p.23 - 54.
6. Отчет по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения TALIS-2018 (TEACHING AND LEARNING INTERNATIONAL SURVEY), Часть 2. Учителя и директора школ как ценные профессионалы, Москва, 2020, 64 р.

CZU 37.01:316.42

EDUCAȚIE ȘI CULTURĂ CA FUNDAMENTE PENTRU VIITORUL ȘTIINȚEI ȘI DEZVOLTAREA COMUNITĂȚII ȘI FAMILIEI

Negrișan Gica

doctorand

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău

mun. Chișinău, Republica Moldova

profesor învățământ primar

Școala primară Frecăței, România

e-mail: gica_negrisan@yahoo.com

orcid id:0009-0002-9665-0392

Ionas Anatolie

doctor, conferențiar

UPS „Ion Creangă” din Chișinău, Republica Moldova

e-mail: anatonie.ionas@gmail.com

orcid id: 0009-0007-4017-3677

Abstract. This paper analyzes the role of education and culture as fundamental factors for scientific progress and the development of contemporary society. Based on an interdisciplinary approach, the study highlights the interaction between education, culture, and community formation, emphasizing the impact of these elements on sustainable development.

The research includes an analysis of major educational and cultural theories, followed by an applied study on the influence of education on social cohesion. The conclusions underline the importance of strategic investments in education and culture to strengthen scientific progress and community development.

Key word: family, culture, education.

Introducere

Educația și cultura reprezintă doi piloni esențiali pentru dezvoltarea unei societăți moderne. Transformările economice, tehnologice și sociale impun o reevaluare continuă a proceselor educaționale și a dinamicii culturale.

Cercetătorii din domeniul științelor educației susțin că educația este un factor determinant în modelarea competențelor individuale și colective, având implicații directe asupra dezvoltării socio-economice [1, p. 45].

Scopul acestei lucrări este de a analiza relația dintre educație, cultură și dezvoltarea științifică a comunităților, printr-o evaluare a teoriilor relevante și a studiilor empirice disponibile.

Educația este un proces social fundamental, influențat de factori culturali, economici și politici. Conform lui Vygotsky, dezvoltarea cognitivă este mediată social, iar interacțiunea dintre individ și mediul său cultural joacă un rol esențial în formarea competențelor cognitive [2, p. 112]. Acest lucru este susținut și de Bruner, care afirmă că educația nu este doar un proces de transmitere a informațiilor, ci o construcție activă a cunoștințelor [3, p. 90].

Bourdieu introduce conceptul de capital cultural, explicând că sistemele educaționale reproduc structurile sociale existente, oferind avantaje celor care dețin resurse culturale semnificative [4, p. 78]. Acest argument este susținut de Bernstein, care subliniază că limbajul și codurile lingvistice joacă un rol determinant în accesul la educație și la succesul academic [5, p. 45].

Freire propune un model pedagogic bazat pe educația critică, afirmând că elevii trebuie să fie participanți activi în procesul de învățare, dezvoltând gândirea critică și reflexivă [6, p. 56]. Dewey sprijină această idee, considerând că educația trebuie să fie o experiență activă, contextualizată social, care să permită individului să se adapteze schimbărilor din societate [1, p. 103].

Mai recent, Senge introduce conceptul de „învățare organizațională”, argumentând că sistemele educaționale trebuie să promoveze flexibilitatea, adaptabilitatea și colaborarea [7, p. 215]. Astfel, educația nu este doar un proces de acumulare a cunoștințelor, ci și un mijloc de pregătire pentru o societate în continuă schimbare.

Conceptul de educație incluzivă este un alt aspect esențial analizat în literatura de specialitate. Ainscow afirmă că educația trebuie să fie accesibilă tuturor indivizilor, indiferent de statutul socio-economic, etnie sau abilități [8, p. 50]. Acest lucru este susținut și de Slee, care argumentează că integrarea educației incluzive reprezintă un indicator al progresului social [9, p. 134].

Studiu aplicat

Pentru a analiza impactul educației asupra dezvoltării comunitare, a fost realizat un studiu de caz asupra unui program educațional implementat în mediul rural. Cercetarea a implicat 200 de participanți, dintre care 100 de elevi, 50 de părinți și 50 de cadre didactice. Studiul a inclus metode calitative și cantitative, utilizând chestionare, interviuri semi-structurate și analiza documentelor educaționale.

Rezultatele indică o creștere semnificativă a implicării civice și a nivelului de educație generală. După un an de implementare, s-a observat o ameliorare a performanțelor academice ale elevilor cu 20% și o creștere a participării părinților la activitățile școlare cu 30%. Profesorii au raportat o mai mare colaborare cu familiile, facilitând astfel un proces educațional mai eficient.

Factorii determinanți ai succesului acestui program au fost sprijinul autorităților locale, formarea continuă a profesorilor și utilizarea tehnologiilor educaționale. Dificultățile identificate au inclus rezistența inițială a comunității la schimbare și lipsa resurselor materiale. Cu toate acestea, impactul general a fost pozitiv, sugerând că astfel de inițiative pot contribui la dezvoltarea comunității pe termen lung.

S-a observat că regiunile unde existau programe educaționale complementare aveau rate mai ridicate de promovabilitate și un grad mai mare de implicare comunitară. Acest lucru confirmă ipoteza conform căreia educația are un impact profund asupra coeziunii sociale și asupra oportunităților economice locale.

Pentru a evalua impactul pe termen lung al programului, s-a realizat o analiză longitudinală, urmărindu-se evoluția participanților pe o perioadă de trei ani. Datele colectate indică că acei elevi care au beneficiat de suport educațional continuu au demonstrat o capacitate crescută de adaptare la cerințele învățământului secundar și o integrare mai bună în mediul academic.

Astfel, studiul aplicat confirmă importanța unui parteneriat solid între familie, școală și comunitate în promovarea unei educații incluzive și de calitate, capabilă să reducă inegalitățile sociale și să stimuleze dezvoltarea economică locală.

Concluzii

Educația și cultura reprezintă factori esențiali în dezvoltarea unei societăți echilibrate, în care cunoașterea și participarea activă a cetățenilor contribuie la progresul economic, social și științific. Studiul desfășurat confirmă faptul că un sistem educațional bine structurat, însoțit de o implicare activă a comunității și a familiei, determină o creștere semnificativă a coeziunii sociale și a accesului echitabil la oportunități. În acest context, este necesară o colaborare strânsă între instituțiile de învățământ, autoritățile locale și sectorul privat pentru a asigura o educație relevantă și incluzivă.

Rezultatele cercetării indică faptul că programele educaționale care au la bază metode interactive și strategii personalizate de învățare contribuie la o mai bună integrare a elevilor în mediul academic și social. Elevii care au beneficiat de programe educaționale adaptate nevoilor lor au demonstrat o creștere semnificativă a performanțelor academice, precum și o implicare mai mare în activități extracurriculare. De asemenea, formarea continuă a cadrelor didactice s-a dovedit a fi un element esențial pentru succesul procesului educațional, întrucât profesorii instruiți periodic sunt mai bine pregătiți pentru a adapta metodele de predare la cerințele actuale.

Un alt aspect esențial evidențiat de studiu este impactul educației asupra dezvoltării comunității. În regiunile unde s-au implementat programe educaționale bine structurate, s-a observat o reducere a ratei abandonului școlar și o creștere a interesului pentru educația superioară. Acest lucru confirmă faptul că accesul la educație de calitate nu doar că îmbunătățește nivelul de cunoștințe al indivizilor, dar contribuie și la diminuarea disparităților economice și sociale.

Implicarea părinților în procesul educațional s-a dovedit a fi un factor determinant pentru succesul elevilor. Părinții care participă activ la viața școlară a copiilor lor contribuie la crearea unui mediu educațional favorabil, bazat pe încredere și sprijin reciproc. De asemenea, colaborarea între profesori și părinți facilitează identificarea timpurie a dificultăților de învățare și intervenția promptă pentru remedierea acestora.

Din punct de vedere al impactului socio-economic, rezultatele studiului sugerează că investițiile în educație și cultură generează beneficii pe termen lung atât pentru indivizi, cât și pentru comunități. O societate cu un nivel ridicat de educație este mai pregătită să facă față provocărilor economice și sociale, având capacitatea de a inova și de a se adapta schimbărilor tehnologice. De asemenea, educația contribuie la reducerea excluziunii sociale și la promovarea valorilor democratice, ceea ce consolidează stabilitatea socială și economică.

În ceea ce privește dezvoltarea științifică, studiul demonstrează că educația de calitate reprezintă un motor al progresului. Accesul la resurse educaționale moderne și formarea unor competențe avansate în domeniul științei și tehnologiei permit dezvoltarea unor inovații semnificative, care au un impact direct asupra calității vieții. Universitățile și centrele de cercetare joacă un rol esențial în acest proces, oferind cadrul necesar pentru dezvoltarea gândirii critice și aplicarea cunoștințelor teoretice în practică.

În concluzie, rezultatele studiului confirmă importanța educației și culturii în dezvoltarea sustenabilă a unei societăți. Este esențial ca politicile educaționale să fie orientate spre incluziune, adaptabilitate și inovație, astfel încât fiecare individ să aibă acces la o educație de calitate. De asemenea, parteneriatul dintre școală, familie și comunitate trebuie consolidat pentru a sprijini formarea unor generații pregătite să răspundă cerințelor unei lumi în continuă schimbare.

Pentru viitor, este recomandată intensificarea cercetărilor privind impactul educației asupra dezvoltării economice și sociale, precum și implementarea unor politici publice care să susțină accesul echitabil la educație pentru toți. Numai printr-un efort comun al instituțiilor educaționale, autorităților și societății civile se poate construi un sistem educațional performant, capabil să răspundă nevoilor actuale și viitoare ale societății.

Bibliografie:

1. Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. New York: Macmillan.
2. Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.



3. Bruner, J. (1966). *Toward a Theory of Instruction*. Cambridge: Harvard University Press.
4. Bourdieu, P. (1986). *Forms of Capital*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Bernstein, B. (1990). *Class, Codes and Control*. London: Routledge.
6. Freire, P. (1970). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
7. Senge, P. (1990). *The Fifth Discipline*. New York: Doubleday.
8. Ainscow, M. (2005). *Developing Inclusive Education*. London: Routledge.
9. Slee, R. (2011). *The Irregular School*. London: Routledge.

CZU 378.011.32

PRAXIOLOGIA STEAM ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL MEDICAL

Panas Silvia

profesor, CEMF „Raisa Pacalo”, drd. Științe ale Educației
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău
Republica Moldova
e-mail: silviapanas1995@gmail.com
orcid id: 0000-0002-8550-574X

Postica Ludmila

asistent univ. drd.
Universitatea de Stat de Medicină și Farmacie „Nicolae Testemițanu”
mun. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: ludmila.postica@usmf.md
orci id: 0000-000-7386-8511

Abstract. In this article it is reported about the STEAM-designed approach in the training of nursing students. Because the STEAM concept plays an important role in the vocational training of students and is an innovative, integrated educational method that develops the skills and competencies that deeply influence students' thinking, behavior and attitudes. Professions change from day to day at an accelerated pace, so the knowledge and skills developed in students today are not enough to prepare them for professional activity.

Key-words: STEAM, vocational training, students, nurses, skill development, knowledge, skills.

Într-o lume în continuă schimbare, este important ca tinerii să învețe să abordeze problemele din perspective multiple și să identifice soluții. Deoarece natura educației STEAM evoluează de la un set de discipline suprapuse la o abordare integrată și interdisciplinară a învățării și dezvoltării competențelor, această abordare implică predarea conceptelor academice prin aplicații practice și combină învățarea formală și informală în școli, colegii, universități, comunități și la locul de muncă [1].

Practica educațională ne demonstrează o serie de reflecții și abordări la nivel disciplinar, acestea fiind aplicate într-un cadru interdisciplinar generând o nouă „educație” holistică și modernistă, fiind totuși solidară cu celelalte, modelând acțiuni tranzitive de la mono- către pluridisciplinaritate, bazate pe eficacitate și eficiența instruirii.

Scopul educației STEM/STEAM este înțelegerea conceptelor, și formarea de abilități procedurale necesare pentru rezolvarea problemelor personale, sociale și globale, care implică integrarea științei tehnologiei ingineriei, artei și matematicii [4].

Abordarea STEM este aplicativă atât în timpul învățării în clasă, cât și în contextul extrașcolar.

Pentru promovarea interdisciplinarității în activitățile didactice este foarte important aportul fiecărei discipline:

- știința ca mijloc de cunoaștere a mediului înconjurător;

- tehnologia ca modalitate de îmbunătățire a soluțiilor;
- ingineria ca modalitate de a rezolva probleme reale;
- matematica – un mod de a descrie, analiza și rezolva problemele societății (Morze et. al., 2018).

Educația STEM integrează conținuturi și competențe variate. Pentru asimilarea acestora, este necesară utilizarea în procesul educațional a unor resurse potrivite vârstei și cunoștințelor elevilor, scopurilor propuse, nevoilor de învățare etc. [2].

Educația STEAM (Știință, Tehnologie, Arte și Matematică) oferă o abordare interdisciplinară, care îi încurajează pe elevi asistenți medicali să dezvolte deprinderi practice esențiale precum gândirea clinică, colaborarea și comunicarea. Aceste abilități sunt deosebit de importante în domeniul medical unde diagnosticul este precis, inovația în tehnici de îngrijire tratamente și gestionarea eficientă a resurselor sunt importante.

Actualitatea utilizării tehnicilor de îngrijiri medicale și simularea proceselor biologice și medicale rămâne un domeniu extrem de important și necesar. Odată cu avansarea tehnologică și modernizarea utilajului medical este esențial pentru elevii din învățământul profesional tehnic aprofundarea cunoștințelor în disciplinele medicale, deoarece situațiile devin de la o zi la alta mai sofisticate. De exemplu, în cadrul lecțiilor practice cercetarea medicală, tehnicile de îngrijire și acordarea primului ajutor cuprind un set de deprinderi practice pentru a simula efectele unor tratamente asupra pacienților și a anticipa evoluția patologiilor. Aceste deprinderi permit viitorilor asistenți medicali să dezvolte competențele în luarea deciziilor exacte în ceea ce privește îngrijirile medicale și tratamentul. Într-o lume în care tehnologia și știința avansează rapid, asistenții medicali este necesar să posede cunoștințe pentru a răspunde la provocările actuale.

Învățarea STEAM a fost caracterizată în funcție de tipul de integrare al disciplinelor, educație STEAM interdisciplinară, în care o tema reprezintă punctul comun dintre discipline, însă se respectă abordarea specifică fiecărei discipline [3].

STE(A)M este un model de învățare a științelor exacte ca fizica, biologia, chimia anatomia și fiziologia omului într-un mod integrat cu aplicații direct din viața reală și natură care la rândul lor se bazează pe câteva principii ce trebuie aplicate pentru a atinge obiectivele educaționale în formarea viitorilor adulți. Una din cele mai importante sarcini ale îngrijirii bolnavului este alimentația. Asigurarea aportului caloric necesar pentru susținerea forțelor fizice ale bolnavului, stabilirea regimului alimentar adecvat pentru asigurarea condițiilor de vindecare și administrarea alimentelor pe cale naturală sau artificială, constituie sarcini elementare ale îngrijirii oricărui bolnav spitalizat.

În cadrul Centrului de excelență în medicină și farmacie „Raisa Pacalo” se pune un accent esențial în pregătirea și formarea viitorilor asistenți medicali dezvoltarea educației este una dintre țintele prioritare. De aceea, cursul nursing general vine în întâmpinarea elevilor cu noi cunoștințe teoretice, cu răspunsuri pe măsura realităților educaționale, cu formule explicative și coerente pentru dobândirea competențelor profesionale.

În Curriculumul la disciplina Nursing general, ediția 2023, sunt incluse activități și produse de învățare axate pe proiecte STE(A)M. Acest tip de activitate este atribuită competenței-cheie în domeniul medicinei, științei, tehnologiei, ingineriei, matematică.

Exemplu de realizare a educației STEAM în învățământul profesional medical

Disciplina: Nursing general (lecție practică)

Grupa: 311

Tema: Principiile alimentației raționale. Alimentația pacientului

Igiena generală	Chimie	Bazele științei nursing	Tehnologie	Matematică
Elevii identifică principiile generale ale alimentației; Aceștia sunt repartizați în 4 grupe, fiecare echipă identifică factorii necesari menținerii vieții și asigurării tuturor funcțiilor organismului. La sfârșitul activităților practice, fiecare grupă prezintă rezultatul obținut.	Elevii descriu necesitățile cantitative și calitative ale organismului. Relatează despre componenții alimentari (glucide, lipide, proteine, vitamine, săruri minerale, apă) conform normei.	Elevii analizează alimentația activă și pasivă (din punct de vedere practic, demonstrând pe mulaj) pentru fiecare dintre cele 2 metode propuse și în funcția de starea pacientului sunt 3 tipuri de alimentare: activă, pasivă, artificială.	Elevii realizează o prezentare PowerPoint, pentru a-și prezenta rezultatele colegilor din celelalte grupe de lucru. 1. Alimentarea prin sondă gastrică; 2. Alimentarea prin gastrostomă. 3. Alimentarea parenterală.	Elevii calculează necesităților cantitative ale pacientului în corespundere cu valoarea energetică a principiilor alimentare.

În cadrul lecțiilor practice elevii învață să se adapteze la acțiunile bazate pe colaborare și cooperare. Învățarea STE(A)M oferă un cadru educațional esențial, prin dezvoltarea unor abilități critice și creative, promovarea învățării interdisciplinare și pregătirea elevilor pentru carieră, acest tip de educație formează asistenți medicali capabili să inoveze și să contribuie la soluționarea situațiilor de problemă identificate la pacient.

Beneficiile educației STE(A)M în cadrul lecțiilor practice:

- dezvoltă creativitatea;
- sporește colaborarea în echipă;
- dezvoltă abilități de comunicare;
- îmbunătățește abilitățile de gândire critică;
- sporește curiozitatea;
- îmbunătățește abilitățile cognitive;
- învață ca elevii să aibă inițiative;
- stimulează învățarea social-emoțională.

Prin integrarea educației STEAM în curriculumul învățământului profesional medical, elevii pot beneficia de o formare holistică, care să le permită să se adapteze la noile tehnologii medicale, să înțeleagă și să aplice cunoștințele științifice în practică și să contribuie la îmbunătățirea calității îngrijirii pacienților. De asemenea, educația STEAM îi pregătește pe elevi să devină specialiști, capabili să inoveze și să găsească soluții eficiente pentru problemele complexe cu care se confruntă sistemul medical contemporan. Aceste abilități sunt deosebit de importante în domeniul medical, unde îngrijirea la patul pacientului, alimentația și comunicarea sunt esențiale pentru ca pacientul să se trateze. Importanța educației STEAM în formarea elevilor din învățământul profesional medical nu poate fi subestimată, având un impact semnificativ asupra dezvoltării profesionale și personale a viitorilor specialiști în domeniul sănătății.

Un aspect important al educației STEAM este încurajarea interesului elevilor pentru disciplinele științifice și medicale. Acesta poate fi realizată prin crearea de experiențe de învățare interactive și prin utilizarea experimentelor care stimulează curiozitatea și gândirea critică. Este esențial ca profesorii să prezinte aceste domenii cu entuziasm și pasiune, pentru a inspira elevii și a le trezi dorința de a învăța și de a explora mai mult. Prin intermediul educației STEAM, elevii dobândesc abilități esențiale pentru viitor, cum ar fi rezolvarea problemelor complexe, gândirea analitică și capacitatea de a inova – abilități care vor fi deosebit de importante într-o lume din ce în ce mai digitalizată și tehnologic avansată.

Pentru dezvoltarea spiritului de independență al elevilor asistenți medicali este important creșterea ponderii metodelor active, studii de caz, algoritmizarea, problematizarea, brainstorming-ul, instruirea programată, joc de rol, metoda interviului. Realizarea acestui principiu necesită:

- ✓ corelarea cunoștințelor construite anterior cu cunoștințele noi dobândite la lecție;
- ✓ menținerea unei motivații puternice a elevilor prin participarea lor în activitățile didactice acesta fiind un criteriu de bază în activitatea de învățare;
- ✓ stimularea activităților de cercetare prin încurajarea elevilor să dezvolte capacitatea de independență într-un asemenea proces;

Aceste metode *didactice de raționalizare și eficientizare a procesului instructiv-educativ* implică utilizarea conținutului digital interdisciplinar care integrează diverse domenii ale cunoștințelor și poate oferi elevilor o experiență educațională relevantă și interactivă.

Un aspect esențial al educației STEAM reprezintă integrarea sarcinilor didactice, tehnicilor practice aplicative care pun accentul pe învățarea prin practică. Aceste sarcini nu doar că sunt relevante pentru realitatea cotidiană a elevilor, dar îi provoacă să aplice cunoștințele dobândite în contexturi variate.

Tabelul 1. Exemplu de abordare interdisciplinară a sarcinii didactice

Indice ponderal: +15-20%	- greutate corporală cu 15-20% mai mare decât greutatea ideală; - greutatea ideală se calculează cu formula: $G_{kg} = \frac{50 + 0,75 (T.cm - 150) + V - 20 \times 0,9}{4}$ unde - G_{kg} = greutate corporală exprimată în kg - T.cm = talia, exprimată în cm - V = vârsta exprimată în ani - 0,9 = factor de corecție care se aplică numai la femei supraponderale

Elevi în cadrul lecțiilor practice în urma culegerilor de date subiective și obiective de la pacient pot să analizeze și să calculeze greutatea corporală în funcție de: sex, vârstă, greutate, înălțime, activitatea depusă, starea de sănătate sau de probleme de sănătate. Pentru a se menține sănătoasă, ființa umană are nevoie de o cantitate adecvată de alimente, conținând elementele nutritive indispensabile vieții.

Abordarea problemelor complexe la disciplina nursing general dintr-o perspectivă interdisciplinară poate fi o sursă de inspirație pentru a dezvolta soluții creative și inovatoare. Prin participarea în cadrul lecțiilor, este posibilă învățarea de a comunica mai eficient și de a prezenta idei complexe într-un mod clar și coerent și cu un impact semnificativ.

Concluzii

Educația STEAM în învățământul profesional tehnic postsecundar și postsecundar nonterțiar, contribuie astfel nu doar la formarea unor profesioniști competenți, dar și la crearea unui viitor sustenabil și inovativ. Într-o eră în care tehnologia, inovația și schimbările rapide definesc majoritatea domeniilor, abordarea STEAM care integrează știința, tehnologia și medicina devine esențială pentru dezvoltarea abilităților necesare în secolul XXI. Educația STEAM nu doar că promovează învățarea interdisciplinară, dar și formează competențe fundamentale care sunt critice pentru succesul personal și profesional al viitorilor asistenți medicali.

Bibliografie:

1. AFANAS, D. Necesitatea alfabetizării STEAM. In: Dialog intercultural polono-moldovenesc. Vol. IV, nr.2, 14-15 mai 2021, Chișinău: Tipografia UST, 2021, pp. 184-190.
2. GREMALISCHI A. Ghid metodic pentru implemmentarea metodelor de instruire asistată de calculator. PNUD, 2021. Online: <https://www.undp.org/ro/moldova/publications/ghid-metodic-pentru-implementarea-metodelor-de-instruire-asistate-de-calculator>
3. Perignat, E., & Katz-Buonincontro, J. (2019). STEAM in Practice and Research: An Integrative Literature Review. *Thinking Skills and Creativity*, 31, 31-43
4. MARTINEZ, J. E. The search for method in STEAM education. In: Springer International Publishing, 2017. pp.111-125.

CZU 338.43

DILEMA ETICĂ A COMUNICĂRII VEȘTILOR PROASTE ÎN ÎNGRIJIREA PALIATIVĂ

Postica Ludmila

asistent universitar

Universitatea de Stat Medicină și Farmacie din Chișinău

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: ludmila.postica@usmf.md

orcid:id: 0000-0001-7386-8511

Muntean Maria

asistent universitar

Universitatea de Stat Medicină și Farmacie din Chișinău

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: maria.munteanu@usmf.md

orcid:id: 0000-0002-1894-5913

Abstract. In palliative medicine, it is easy to get into a situation where there is uncertainty about how best to proceed in providing medical and supportive care. What is good, in the sense of good for the patient, is an ethical question. The tools of medical ethics help to find ethically acceptable practices, legal standards and medical guidelines, which then provide a framework within which to seek ethical acceptability.

Keywords: palliative care, communication, medical ethics, patient, legal standards, bad news.

În medicina paliativă, incertitudinea cu privire la o abordare adecvată în furnizarea îngrijirilor medicale și de susținere poate apărea cu ușurință. Determinarea a ceea ce este în beneficiul pacientului reprezintă o provocare etică. Etica medicală pune la dispoziție instrumente pentru identificarea unor practici conforme cu standardele legale și ghidurile medicale, oferind astfel un cadru pentru evaluarea validității etice.

Comunicarea veștilor dificile despre afecțiuni care pun viața în pericol și pot fi incurabile este un element esențial al practicii medicale și îngrijirii paliative. Medicii sunt instruiți să transmită aceste informații pacienților și familiilor lor într-un mod sensibil și adecvat.

Transmiterea informațiilor către pacienți și familiile acestora într-un mod empatic și adecvat este esențială. Comunicarea veștilor dificile se referă la dialogurile dintre medici și pacienți cu privire la diagnosticul unei boli incurabile, opțiunile de tratament limitate sau un prognostic nefavorabil. Îngrijirile paliative sunt oferite integral acestor pacienți, însă, adesea, există deficiențe în comunicarea dintre profesioniștii din domeniul sănătății, pacienți și familiile acestora.

Comunicarea unui diagnostic serios din punctul de vedere al medicului transmiterea de vești proaste este una dintre cele mai grele provocări cu care se confruntă un medic în practica sa (Sobczak

et al., 2018) [8, p.20-24]. Această situație este extrem de dificilă atât pentru cel care transmite diagnosticul, cât și pentru cel care îl primește. Nu există un ghid universal care să indice modul ideal de abordare. Aflarea vestei că o persoană suferă de o boală gravă sau incurabilă reprezintă un șoc atât pentru pacient, cât și pentru familia acestuia.

Informațiile transmise de medic ar trebui să reflecte starea actuală de sănătate a pacientului. Pentru a asigura o comunicare eficientă, medicul ar trebui să își adreseze următoarele întrebări: Ce să spună, cum să spună, când să spună, cui să comunice (sau să nu comunice)?. Binele pacientului ar trebui să fie o prioritate atunci când se decide. Pot medicii să ofere vești proaste? Sunt ei pregătiți pentru aceste situații? (Ivanová, 2018) [7, p. 2].

Medicii pot avea diverse temeri legate de comunicarea veștilor dificile, cum ar fi teama de a fi învinuiți, de a provoca reacții emoționale puternice, de a-și exprima propriile emoții, de a nu avea toate răspunsurile, de necunoscut și de propria confruntare cu boala și moartea. Aceste temeri pot duce la o distanțare emoțională față de pacienți. (Monden et al., 2016).[5, p. 34]

Atunci când medicii nu au o pregătire adecvată, veștile proaste pot duce la consecințe negative pentru pacienți, familii și medici. Monden et al. (2016) [5, p. 26] au utilizat un chestionar pentru a evalua necesitatea unui program educațional privind comunicarea veștilor dificile în instituția lor. Rezultatele au arătat că 91% dintre respondenți considerau această abilitate esențială, însă doar 40% se simțeau pregătiți să transmită astfel de informații în mod eficient.

Sobczak et al. (2018) [8, p.7-9] subliniază în cercetarea sa importanța opiniilor și emoțiilor pacienților cu privire la modul în care le sunt comunicate veștile dificile. Atitudinea medicilor și felul în care transmit aceste informații joacă un rol esențial în evoluția ulterioară a terapiei. Modul de comunicare al medicului poate influența decizia pacientului de a continua sau întrerupe tratamentul, precum și alegerea de a schimba medicul curant sau de a continua terapia sub îndrumarea acestuia.

Monden et al. (2016) [5, p.16] sintetizează în articolul său concluziile mai multor autori, subliniind că cea mai eficientă pregătire pentru comunicarea veștilor proaste presupune o abordare centrată pe pacient, care implică și familia acestuia. Medicul trebuie să adapteze informațiile în funcție de nevoile specifice ale pacientului și ale celor apropiați, luând în considerare convingerile culturale, spirituale și religioase. De asemenea, s-a demonstrat că acest tip de comunicare îmbunătățește satisfacția pacientului și contribuie la perceperea medicului ca fiind empatic, accesibil, expresiv în oferirea speranței și non-dominant.

Autorii consideră că o pregătire optimă ar trebui să includă și un protocol pentru comunicarea veștilor proaste. În literatura de specialitate au fost propuse și testate mai multe protocoale.

Fine (1991) [6, p. 4] a propus un protocol structurat în cinci etape.

1. Pregătirea – presupune crearea unui mediu adecvat, clarificarea limitărilor de timp, sensibilitate față de nevoile pacienților, respectarea valorilor culturale și religioase și definirea clară a obiectivului comunicării.
2. Obținerea informațiilor – implică explorarea a ceea ce pacientul știe deja, cât de multe detalii dorește să afle și cum își percepe propria stare.
3. Transmiterea informațiilor – constă în ajustarea mesajului conform agendei și livrarea efectivă a veștilor.
4. Recepționarea informațiilor – permite evaluarea modului în care pacientul primește mesajul, corectarea eventualelor neînțelegeri și gestionarea cu tact a eventualelor dezacorduri.
5. Răspunsul – se concentrează pe recunoașterea reacțiilor pacientului și pe încheierea interacțiunii într-un mod empatic și clar.

Baile et al. (2000) [2, p.45-50] au propus un protocol numit SPIKES:

1. S – stabilirea interviului,
2. P – evaluarea percepției pacientului,
3. I – obținerea invitației pacientului,
4. K – livrare de cunoștințe și informații către pacient,
5. E – înțelegerea emoțiilor pacientului și răspunsuri empatic,
6. S – strategie și rezumat.

Autorii Rabow și McPhee (1999) [10, p.6] au propus, de asemenea, un model de transmitere a veștilor proaste numit ABCDE:

1. A – pregătire în avans,
2. B – construirea unui mediu/relație terapeutică,
3. C – comunică eficient,
4. D – înțelegerea reacțiilor pacientului și familiei, iar
5. E – încurajarea și validarea emoțiilor.

Autorii sunt de acord cu privire la alți factori esențiali în comunicarea veștilor dificile, care nu trebuie ignorați. Astfel, mediul în care se desfășoară conversația trebuie să fie liniștit, confortabil și privat. În ceea ce privește organizarea interviului, veștile proaste trebuie comunicate la o oră convenabilă pacientului, fără întreruperi, cu un preaviz corespunzător și personal. Ideal, cei care primesc veștile ar trebui să aibă posibilitatea de a fi însoțiți de o persoană apropiată. În transmiterea mesajului, clinicienii trebuie să fie bine pregătiți, să verifice ce știe deja pacientul, să ofere un grad de speranță, să permită exprimarea emoțiilor și să rezume discuția. Mesajul trebuie transmis cu empatie, respect și într-un limbaj care este pe înțeles pacientului, fără jargon medical și terminologie tehnică (Monden et al., 2018; Baile et al., 2000) [5, p. 30-38].

Comunicarea unui diagnostic serios din perspectiva pacientului și a familiilor acestora

Marije Brouwer et al.(2020)[11, p.4] au realizat o analiză comparativă bazată pe interviuri aprofundate cu familii care au avut un pacient cu o afecțiune care le pune viața în pericol. Studiul evidențiază dificultățile întâmpinate de profesioniștii din domeniul sănătății în comunicarea veștilor proaste. Analiza interviurilor a identificat zece bariere principale în acest proces: 1) lipsa comunicării la timp, 2) neimplicarea activă a aparținătorilor 3) aparținătorii se simt nepregătiți înainte și după conversație, 4) lipsa de claritate privind tratamentele viitoare, 5) incertitudinea medicilor și dificultatea exprimării acestora, 6) nerespectarea programării conversațiilor ulterioare, 7) prezența unui număr prea mare de profesioniști din domeniul sănătății sau a celor necunoscuți, 8) îngrijorările aparținătorilor legate de transmiterea veștilor proaste, 9) gestionarea veștilor proaste în contexte non-conversaționale și 10) dificultatea pacienților și familiilor lor de a înțelege terminologia medicală.

Cercetările realizate de Sobczak et al. (2018) [8, p 12], în Polonia au adus la lumină informații similare. Pacienții care au avut o experiență negativă în primirea veștilor proaste despre starea lor de sănătate au considerat următoarele aspecte ca fiind inadecvate: 1) comportamentul medicului în momentul transmiterii veștii proaste, 2) timpul insuficient acordat vizitei, 3) lipsa de atenție din partea medicului, 4) utilizarea terminologiei medicale, 5) lipsa onestității medicului și 6) absența suportului emoțional și cognitiv din partea acestuia.

După analizarea răspunsurilor pacienților, cercetătorii au concluzionat că, din perspectiva acestora, medicii sunt mai competenți în transmiterea informațiilor tehnice legate de cunoștințele lor medicale, însă întâmpină dificultăți în comunicarea empatică, în ceea ce privește recunoașterea precisă a sentimentelor, stărilor emoționale și nevoilor emoționale ale pacienților (Sobczak et al., 2018)) [8].

Norme etice și legale în sistemul de sănătate

Transmiterea informațiilor către pacient reprezintă astăzi o provocare atât din punct de vedere etic, cât și legal în cadrul sistemului de sănătate. Această problemă este larg discutată, nu doar în Republica Moldova, ci și la nivel internațional, în special în cazul comunicării diagnosticului unui pacient aflat în stadiu terminal, cu un prognostic nefavorabil. Din perspectivă etică, această situație ridică o dilemă: trebuie spus adevărul sau protejat pacientul prin omisiune (Bužgová, 2013)? [4]

Comunicarea informațiilor de sănătate

Principalele norme juridice din Republica Moldova referitoare la acest subiect sunt Convenția privind Drepturile Omului și Biomedicină privind serviciile de sănătate și Legea nr.263 din 27.10.2005 [1] cu privire la drepturile și responsabilitățile pacientului.. Conform normelor legale menționate, orice persoană are dreptul de a cunoaște toate informațiile despre starea sa de sănătate, dar numai dacă dorește acest lucru, cu excepția minorilor și a persoanelor incapabile. În cazul

minorilor și persoanelor incapabile, dreptul la informare este acordat tutorelui legal și pacientului dacă acesta este sănătos.

Comunicarea de informații despre un diagnostic nefavorabil

Medicii s-au confruntat de mult timp cu dilema de a dezvălui sau nu adevărul despre starea medicală a pacientului. Etica acestei situații se concentrează pe alegerea între a spune adevărul sau a omite informațiile pacientului internat, însă nu există o procedură standardizată. Ce se consideră benefic pentru pacient, fie că este adevărat sau fals, nu este întotdeauna perceput la fel. Bužgová (2013) [4] susține că o minciună poate fi justificată doar atunci când oamenii se așteaptă și se bazează pe ea. Totuși, adevărul în contextul spitalicesc nu se referă doar la medic; el este profund legat de etica morții și implică pacientul, care ar trebui să fie complet informat despre starea sa. Adevărul poate aduce liniște, încurajare și chiar eliberare pentru pacient. Cu toate acestea, abordare respectivă ridică numeroase întrebări ce necesită clarificări. Medicul trebuie să aibă suficient timp pentru a răspunde întrebărilor pacientului și, ținând cont de dorințele acestuia, să decidă dacă va împărtăși informațiile și altor persoane, precum membrilor familiei, respectând în același timp standardele legale.

Concluzie

Comunicarea veștilor proaste reprezintă, fără îndoială, o provocare semnificativă atât pentru medici, cât și pentru cei care nu fac parte din sistemul medical. Abordarea acestui proces variază în funcție de contextul specific al fiecărui medic și pacient. Setarea, momentul ales și selecția informațiilor de transmis sunt esențiale. Este important ca medicii să respecte standardele legale, păstrând în același timp etica profesională. Un aspect esențial este ca întreg personalul din domeniul îngrijirii paliative să fie pregătit să gestioneze comunicarea veștilor proaste, atât cu pacienții, familiile acestora, cât și în raport cu propriile emoții. În acest sens, este crucial ca aceștia să adopte o atitudine adecvată față de moarte și să accepte inevitabilitatea acesteia ca parte integrantă a vieții umane.

Bibliografie:

1. Legea nr.263 din 27.10.2005 cu privire la drepturile și responsabilitățile pacientului. Publicată: 30.12.2005 în Monitorul Oficial al RM, nr. 176-181.
2. BAILE W. F., BUCKMAN R. Et al. SPIKES—a six-step protocol for delivering bad news: Application to the patient with cancer. *Oncologist*. 2000;5(4):302–311. Available from: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/10964998>.
3. BROUWER, M. A. Et al., 2020. Breaking bad news: what parents would like you to know. *Archives of Disease in Childhood* [online]. 1., 276-281 [cit. 2022-12-12]. ISSN 1468 2044. Available from: doi:10.1136/archdischild-2019-318398.
4. BUŽGOVÁ, R., 2013. Etika ve zdravotnictví [online]. Ostrava: Ostravská Univerzita V Ostravě [cit. 2022-12-12]. ISBN 978-80-7464-409-2. Dostupné z: <https://projekty.osu.cz>.
5. MONDEN K. R, GENTRY L., COX T. R. Delivering bad news to patients. *Proc (Bayl Univ Med Cent)*. 2016 Jan;29(1):101-2. Available from: doi: 10.1080/08998280.2016.11929380. PMID: 26722188; PMCID: PMC4677873.
6. FINE R. L. Personal choices—communication among physicians and patients when confronting illness. *Tex Med*. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/1759256/>.
7. IVANOVÁ, Kateřina, 2018. Diagnóza a prognóza fatálních onemocnění: sdělovat – tajit? Od Lůžka ke katedře. *Paliativna medicína a léčba bolesti*. 11(1-2e), 36-38. Dostupné z: doi:http://solen.sk.
8. SOBCZAK K., LEONIUK K., JANASZCZYK A. Delivering bad news: patient's perspective and opinions. *Patient Prefer Adherence*. <https://doi.org/10.2147/PPA.S183106>. Je 2018;12:2397-2404. Available from: <https://doi.org/10.2147/PPA.S183106>.
9. KUTNOHORSKÁ, Jana. Sdělení závažné diagnózy. In: *Mediprofi* [online]. 2016, 1.3.2016 [cit.2022-12-12]. Dostupné z: <https://mediprofi.cz>.



10. RABOW M. W., MCPHEE S. J. Beyond breaking bad news: how to help patients who suffer. *West Med.* 1999;171(4):260–263. Available from: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1305864/>.
11. Marije A Brouwer 1 , Els L M Maeckelberghe 2 , Agnes van der Heide 3, PMID: 33127614. PMCID: PMC7907584 DOI: 10.1136/archdischild-2019-318398

CZU 378

STRATEGII PENTRU UN FEEDBACK DIFERENȚIAT ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL SUPERIOR

Rusov Veronica

asistentă universitară

Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți

mun. Bălți, Republica Moldova

e-mail: veronica.rusov@usarb.md

orcid id: 0000-0003-4831-2938

Abstract. A central aspect of the article is differentiated feedback, which involves adjusting the content, form and intensity of feedback according to the skills, learning styles and individual pace of each student, in order to make learning accessible. In this regard, it is proposed to use Bloom's Taxonomy as a model for structuring feedback, starting from lower cognitive levels (knowledge, understanding) to higher levels (analysis, synthesis, evaluation). It also highlights the correlation of feedback with VAK learning styles (visual, auditory, kinesthetic), so that each student benefits from a method adapted to his or her preferred way of processing information. Differentiated feedback is identified as a determining factor in promoting educational inclusion, reducing performance gaps and streamlining the teaching process. Proposed future research directions aim to analyze the impact of using digital technologies to personalize feedback and explore how it influences student motivation and satisfaction in higher education.

Keywords: feedback, higher education, differentiated teaching.

Învățământul superior nu poate neglija provocările parvenite din mediul extern. Piața muncii se transformă rapid, competențele cerute se schimbă frecvent, iar angajatorii pun accent pe abilități practice, gândire critică și capacitatea de a învăța continuu, mai degrabă decât pe acumularea unor cunoștințe teoretice fixe. Progresul tehnologic oferă o gamă tot mai variată de instrumente noi de învățare și acces la informații, care necesită a fi aplicate inteligent. Globalizarea și internaționalizarea sporesc diversitatea culturală și lingvistică în universități, ceea ce solicită dezvoltarea strategiilor de suport educațional specific. În lumină provocărilor în continuă schimbare, o tendință semnificativă în modernizarea învățământului superior este flexibilizarea și personalizarea procesului educațional, ceea ce motivează tranziția modelului tradițional, rigid și standardizat, la un sistem în care studenții au posibilitatea de a-și construi propriul traseu de învățare în funcție de interese, aptitudini și obiective profesionale.

Feedback-ul reprezintă un instrument inevitabil pentru facilitarea învățării și îmbunătățirea performanțelor academice ale studenților. Feedback-ul oferă oportunitatea de a reflecta asupra progresului realizat, de a corecta erorile și de a identifica direcții pentru învățarea ulterioară. Studiile recente evidențiază faptul că un feedback eficient contribuie semnificativ la creșterea motivației intrinseci, a implicării și a autonomiei studenților în învățare, fiind astfel o practică indispensabilă în procesul didactic. Feedback-ul nu doar că oferă informații despre calitatea rezultatelor academice, ci și susține procesul de formare a unei gândiri reflexive și critice. Prin adaptarea feedback-ului la nevoile individuale, cadrele didactice pot contribui la consolidarea relației pedagogice, la reducerea decalajelor de performanță și la încurajarea unui mediu de învățare incluziv.

În sens larg, feedback-ul reprezintă „toate mesajele verbale și nonverbale pe care o persoană le transmite în mod conștient sau inconștient ca răspuns la comunicarea altei persoane” [4, p.151]. În acest sens, feedback-ul este necesar pentru „a determina măsura în care mesajul a fost înțeles, crezut și acceptat” [5, p.107]. În contextul comunicării academice construite între studenți și profesor, se conturează „două sensuri ale feedback-ului, de la profesor la student și de la student la profesor, în care înțelegerea este construită în mod activ de către studenți” [1, p.82]. Profesorul poartă responsabilitatea pentru organizarea și ghidarea învățării studentului și trebuie să fie preocupat să ofere studentului un „feedback descriptiv, obiectiv și pozitiv” [1, p.82]. Perceput ca „strategie a evaluării formative”, feedback-ul „de la profesor la student oferă studenților informații pentru a-i ajuta să ia măsurile necesare pentru a-și îmbunătăți înțelegerea sau performanța” [1, p.82]. De asemenea, tot în grija profesorului rămâne și asigurarea celui de-al doilea sens al feedback-ului – de la student la profesor. Profesorul poate folosi mai multe metode structurate pentru a obține un feedback relevant și util: chestionare, discuții deschise, autoevaluare reciprocă, evaluarea cursului etc. Colectarea feedbackului constantă și variată de la studenți eficientizează procesul de predare și adaptare a metodelor didactice la nevoile individuale de învățare.

Feed-back-ul reprezintă „un mecanism de retur, de retroacțiune comparativă între efectele așteptate și cele obținute, cu rol de dirijare continuă, (auto)control, (auto)reglare și ameliorare”, ceea ce face posibilă „o permanentă verificare a modului în care se produce achiziția cunoștințelor și o studiere etapizată a progresiei învățării și cunoașterii” [2, p. 111]. Feedback-ul devine astfel, obligatoriu legat de procesul de evaluare. Legătura cu evaluarea duce spre identificarea a două tipuri de mecanisme de feedback pe criteriul dimensiunii temporale a acțiunii evaluative – „feedback-ul formativ și feedback-ul sumativ” [2, p. 113]. Totodată, feedback-ul se realizează și trebuie să se realizeze și în absența acțiunilor evaluative, ca „mecanism de control și reglare amersului activității didactice” [2, p. 113].

Cel mai discutat aspect al feedback-ului în interacțiunea profesor-student îl constituie impactul afectiv. Dacă feedback este pozitiv, se realizează o întărire constructivă și se constată deficiențe sau slăbirea sentimentului de autoapreciere a studentului dacă feedback este negativ” [7, p. 109]. Atât feedback-ul pozitiv, cât și cel negativ pot avea efecte variate asupra motivației, încrederii și performanței academice ale studentului. Feedback-ul pozitiv recunoaște eforturile și progresul studentului, ceea ce contribuie la creșterea încrederii în sine. Profesorul este perceput ca un mentor care sprijină învățarea, nu doar ca o autoritate care evaluează performanțele. Studenții se simt validați și sunt mai motivați să continue procesul de învățare. Un feedback negativ formulat într-un mod critic, fără a oferi soluții constructive, poate demotiva studentul. Studenții pot dezvolta un sentiment de incompetență și nesiguranță, ceea ce poate duce la retragere și lipsă de implicare. Dacă feedback-ul negativ este perceput ca fiind nedrept sau excesiv de dur, studentul poate dezvolta o atitudine defensivă față de profesor. Relația pedagogică poate deveni rigidă, iar comunicarea între student și profesor poate avea de suferit. Cel mai eficient feedback este echilibrat, combinând recunoașterea reușitelor cu recomandări specifice pentru îmbunătățire.

Dincolo de perspectiva feedback-ului pozitiv și a celui negativ, este important să ne focalizăm pe intenția cu care este oferit feedback-ul [5, p.107]. Se cer a fi valorificate toate funcțiile feedback-ului „de diagnosticare, informare și evaluare; de întărire imediată a rezultatelor pozitive; de identificare și depășire a unor dificultăți și disfuncții” [2, p. 113]. Pentru **îmbunătățirea performanțelor academice, feedback-ul trebuie să se bazeze pe clarificarea greșelilor** și să-i ajute pe studenți să înțeleagă cum pot corecta erorile. Cu această intenție, feedback-ul **furnizează studenților soluții și sugestii concrete** și permite ajustarea treptată a dificultății sarcinilor, în funcție de nivelul de competență. Pentru **stimularea gândirii critice și analitice, feedback-ul trebuie să conțină** întrebări deschise și să încurajeze studenții să analizeze și să argumenteze logic propriile idei. Pentru **creșterea motivației și a implicării în procesul educational, feedback-ul trebuie să fie axat pe întărirea pozitivă**, evidențierea punctelor forte și a progresului realizat pentru a consolida încrederea în sine. **Dezvoltarea autonomiei și responsabilității în învățare, trebuie să fie stimulate printr-un feedback care** ajută studenții să-și stabilească obiective realiste și să își monitorizeze

progresul. Pentru **crearea unui mediu educațional incluziv și echitabil**, feedback-ul trebuie să ofere metode alternative pentru a facilita înțelegerea și aplicarea cunoștințelor.

Realizarea eficientă a oricărui tip de feedback „reclamă o reflexibilitate” din partea cadrului didactic și presupune respectarea condițiilor „de timp (Când?), de loc (unde?), de volum (de câte ori?), de succesiune sau de completitudine (cum?), de forma de prezentare (în ce formă?)” [6, p.13].

Strategiile care pot asigura eficiența fenomenului în procesul educațional universitar vizează „formularea unui mesaj relevant pentru o anumită activitate și pentru obiectivele de instruire, utilizarea unui limbaj clar și precis, oferirea de feedback specific și detaliat, oferirea de feedback obiectiv și focalizarea pe comportament sau performanță, nu pe persoana în sine” [3, p. 45].

O altă perspectivă ar fi, utilizarea prevederilor pedagogiei diferențiate pentru adaptarea conținutului, formei și intensității feedback-ului în funcție de nevoile, competențele și stilurile de învățare ale studenților. Această abordare recunoaște diversitatea individuală a studenților și urmărește să personalizeze procesul de învățare, maximizând impactul acestuia asupra fiecărui student. Feedback-ul diferențiat se bazează pe principiile educației incluzive și pe utilizarea unor strategii variate, precum feedback-ul scris, audio sau interactiv, adaptate nivelului de cunoștințe și ritmului de învățare al fiecărui student.

Am realizat o tentativă de a oferi feedback diferențiat prin prisma taxonomiei lui Bloom, pentru a contribui la o învățare profundă și personalizată, sprijinind studenții în dezvoltarea unor competențe diverse și complexe într-un mod progresiv și bine structurat. Utilizarea taxonomiei lui Bloom ca ghid pentru oferirea feedback-ului s-a dovedit eficientă deoarece a permis diferențierea răspunsurilor și sugestiile în funcție de nivelul de complexitate cognitivă al studenților. Studenții au fost susținuți în tranziția de la stadiul inițial de memorare și recunoaștere a informațiilor (cunoaștere) până la niveluri avansate, precum analiza, sinteza și crearea unor noi perspective, idei sau soluții.

Tabelul 1. Exemple de feedback diferențiat conform Taxonomiei lui Bloom

Nivel	Exemple de feedback
Cunoaștere	„Ai enumerat toate etapele procesului descris în material. Ca pas următor, verifică dacă îți amintești și ordinea lor logică” „Ai reprodus corect definiția conceptului X. Este un început bun, iar acum te încurajez să te gândești la un exemplu din viața de zi cu zi în care acest proces are loc.” „Ai răspuns corect la întrebarea despre autorul teoriei X. Îți recomand să revizuiești și data publicării lucrării pentru a avea o perspectivă completă.” „Ai identificat corect termenii-cheie din text. Încearcă să-i memorezi folosind o schemă logică sau un tabel pentru a-i fixa mai bine.” „Ai definit corect conceptul. Încearcă să reții și exemplele asociate pentru a le putea recunoaște mai ușor în viitor.”
Înțelegere	„Ai reușit să interpretezi corect graficul prezentat. Ar fi util să descrii în cuvinte ce reprezintă fiecare variabilă pentru a clarifica mai bine relația dintre ele.” „Ai reușit să faci o comparație clară între cele două teorii. Îți recomand să evidențiezi și un exemplu comun pentru a sublinia mai bine diferențele și asemănările.”
Aplicare	„Ai construit corect diagrama cauzei și efectului. Încearcă acum să aplici aceeași metodologie la o problemă dintr-un alt domeniu pentru a-ți verifica înțelegerea.” „Bună aplicare! Ar fi util să analizezi și situații mai complexe pentru a-ți dezvolta abilitățile practice.” „Ai reușit să rezolvi problema folosind metoda clasică. Cum crezi că ar funcționa dacă ai folosi o altă metodă?”
Analiză	„Ai identificat corect componentele principale ale fenomenului. Poți să analizezi cum se susțin reciproc și dacă există vreo parte mai slab argumentată?” „Ai făcut o treabă bună identificând punctele forte și slabe ale teoriei. Cum crezi că limitările acesteia ar putea influența aplicarea în practică?”

	„Analiza ta este foarte detaliată. Poți să explorezi și relațiile dintre aceste elemente pentru a obține o perspectivă mai profundă?” „Ai identificat foarte bine diferențele dintre cele două concepte. Încearcă să investighezi și ce au în comun.”
Sinteză	„Consider că ai selectat eficient sursele. Poți să explici mai detaliat criteriile pe care le-ai folosit pentru a decide care sunt cele mai relevante?” „Ai sintetizat foarte bine concluziile raportului într-un rezumat clar și coerent. Ce alte aspecte ar putea fi incluse pentru a oferi o imagine completă și echilibrată?”
Evaluare	„Ai evaluat foarte bine calitatea datelor utilizate în cercetare. Cum ai putea să judeci impactul acestor date asupra concluziilor generale și să sugerezi îmbunătățiri viitoare?” „Mi-a plăcut că ți-ai exprimat opinia despre utilitatea metodei X și ai justificat-o cu exemple. Cum ai putea să integrezi și punctele de vedere ale celor care ar putea avea o opinie diferită, pentru a-ți consolida concluziile?” „Ai argumentat foarte bine de ce consideri că soluția propusă este eficientă. Dacă ar fi să schimbi ceva la această soluție, ce ai face diferit și de ce?”

Feedback-ul diferențiat, construit pe baza taxonomiei lui Bloom, permite profesorului să ofere îndrumări specifice și progresive, pornind de la niveluri de bază, precum cunoașterea și înțelegerea, și avansând treptat către abilități superioare, precum sinteza și evaluarea. Această abordare ajută studenții să-și identifice mai clar punctele forte și zonele care necesită îmbunătățire, susținând astfel dezvoltarea continuă și promovând o implicare mai activă în procesul de învățare. Acest tip de feedback nu este generalizat sau uniform, ci este adaptat în funcție de nivelul de competență cognitivă și de nevoile individuale, motivând astfel fiecare student să-și atingă potențialul maxim.

În învățământul superior, studenții au niveluri diferite de înțelegere și performanță, determinate de factori precum experiența academică anterioară, capacitățile de identificare și prelucrare a informațiilor, motivația și gradul de implicare în procesul educațional. Pentru a răspunde nevoilor individuale ale studentului, am structurat feedback-ul în funcție de nivelul de înțelegere și performanță (Tabelul 2).

Tabelul 2. Exemple de feedback în funcție de nivelurile de performanță ale studenților

Nivel	Aspecte de bază	Exemple
de bază	- comentarii simple și concise; - explicații prin exemple, modele, scheme etc.; - identificarea clară a greșelilor.	„Ai menționat anumite tipuri de X. Ar fi bine să explici mai clar de ce X este importantă. Gândește-te la impactul X asupra Y. Citește din nou capitolul despre X și a căuta să adaugi mai multe detalii
intermediar	- explicații detaliate; - exemple, detalii suplimentare; - întrebări de clarificare și de analiză.	„Ai identificat corect mai multe tipuri de X și ai menționat pe scurt beneficiile lor. Argumentele tale ar fi mai convingătoare dacă ai oferi exemple concrete ale impactului pozitiv al X. Caută studii de caz sau statistici care să susțină afirmațiile tale”
avansat	- întrebări deschise; - provocări intelectuale; - conexiuni interdisciplinare; - analiza alternativelor.	Eseul tău demonstrează o bună înțelegere a conceptului X, și a beneficiilor asociate. Ai putea explora mai în profunzime relația cu Y. Analizează critic obstacolele majore și propune soluții inovatoare. Cum ai putea soluționa? Cum vei aplica?

Un feedback generalizat, care nu ține cont de nivelul de performanță, poate fi inefficient și irelevant. Studenții care întâmpină dificultăți în învățare pot fi copleșiți de un feedback prea complex, în timp ce studenții cu performanță avansată pot simți că nu sunt provocați suficient. Structurarea

feedback-ului pe niveluri asigură ghidarea învățării tuturor studenților în mod echitabil, pe baza performanței lor individuale și constituie un sprijin necesar pentru progresul academic.

Stilurile de învățare reprezintă modalități distincte prin care indivizii preferă să învețe și să proceseze informațiile. În literatura de specialitate sunt descrise mai multe modele ale stilurilor de învățare. Modelul VAK (Vizual, Auditiv, Kinestezic) a fost dezvoltat inițial de Walter Burke Barbe și ulterior extins de Neil Fleming și se bazează pe trei stiluri principale de învățare, fiecare având caracteristici distincte:

- **Vizual:** Studenții preferă să utilizeze diagrame, grafice, hărți și alte materiale vizuale. Gândesc în imagini și pot vizualiza concepte complexe. Preferă notițele scrise și revizuirea materialelor cu ajutorul culorilor și a diagramelor. Pot avea dificultăți cu instrucțiunile verbale și sunt ușor distrași de stimulii vizuali din jur.
- **Auditiv:** Studenții învață cel mai bine prin ascultare. Informațiile sunt procesate prin discuții, prezentări orale. Preferă instrucțiunile verbale și pot reține informațiile mai bine când le aud. Se descurcă bine în discuții de grup și pot fi distrași de zgomote de fond. Au o sensibilitate crescută la tonul vocii și la ritm.
- **Kinestezic:** Învățarea se face prin manipularea obiectelor și activități practice. Preferă să fie activi în timpul procesului de învățare, implicându-se fizic. Pot avea dificultăți cu conceptele abstracte și preferă subiectele practice, cum ar fi construcția sau gătitul. Se pot simți neliniștiți sau agitați dacă sunt obligați să stea liniștiți pentru perioade lungi.

În Tabelul 3 sunt ilustrate câteva exemple de feedback diferențiat conform stilurilor de învățare.

Tabelul 3. Exemple de feedback conform stilurilor de învățare ale studenților

Stilul de învățare	Exemple de feedback diferențiat
Vizual	„Observ că ai inclus multe informații relevante, dar ar fi de ajutor să adaugi diagrame sau grafice pentru a ilustra procesul de dezvoltare cognitivă la vârste diferite” „A fost o prezentare foarte clară, dar ar fi benefic să incluzi o diagramă pentru a sprijini înțelegerea vizuală” „Ai descris foarte bine procesul, însă ar fi mai eficient să adaugi imagini” „Ai realizat un conspect complet, încearcă să subliniezi ideile importante”
Auditiv	„Prezentarea ta este informativă, dar cred că ai putea îmbogăți prezentarea cu citate și argumente din cercetări verbale sau interviuri cu experți în domeniu” „În timpul dezbaterii ai oferit puncte bune, dar mi-ar plăcea să auzi mai mult din părerea celorlalți și să construiești argumentele pe baza discuțiilor. Repetarea informațiilor cheie ar putea ajuta la consolidarea ideilor tale”
Kinestezic	„Ai realizat un studiu teoretic foarte complet, însă ar fi benefic să arăți printr-un exercițiu practic cum activitățile fizice influențează învățarea. Poți organiza o sesiune demonstrativă pentru a adânci impactul studiului tău” „Ai prezentat informațiile într-un mod clar, dar ți-ar sugera să incluzi mai multe activități care presupun mișcare fizică” „Demonstrează prin propriul comportament acțiunile descrise teoretic”

Prin adaptarea feedback-ului la nevoile și nivelurile individuale ale studenților, se contribuie la o învățare mai profundă, la creșterea motivației și la reducerea barierelor educaționale.

În practica educațională, cel mai frecvent feedback-ul se referă la evaluarea performanțelor academice și mai puțin este utilizat ca sprijin emoțional și motivațional, cu impact pentru starea de bine a studenților. Cercetările ar putea explora modul în care feedback-ul diferențiat influențează nu doar rezultatele academice, ci și angajamentul și satisfacția studenților față de procesul educațional.

Un alt aspect esențial vizează modul în care feedbackul diferențiat poate contribui la reducerea decalajelor educaționale și a creșterii incluziunii academice, în special în rândul studenților cu nevoi educaționale speciale. În acest sens, este importantă o cercetare care să exploreze percepțiile cadrelor

didactice și ale studenților asupra aplicării feedbackului diferențiat, identificând barierele existente și strategiile prin care acesta poate fi optimizat.

În contextul progresului tehnologic avansat, o direcție de cercetare, care necesită a fi dezvoltată este utilizarea tehnologiilor digitale pentru a facilita feedback-ul diferențiat. Platformele online pot oferi instrumente pentru colectarea datelor despre progresul studenților și pot permite profesorilor să ofere feedback personalizat bazat pe analizele acestor date. Studiile ar putea investiga eficiența acestor metode comparative cu abordările tradiționale, precum și impactul lor asupra motivației studenților.

Feedback-ul diferențiat reprezintă un factor important în ghidarea învățării unui contingent variat de studenți în învățământul superior. Prin recunoașterea diversității nevoilor studenților și adaptarea strategiilor de evaluare și comunicarea informațiilor, instituțiile de învățământ pot contribui la dezvoltarea unei culturi educaționale mai incluzive și mai eficiente, facilitând astfel dezvoltarea competențelor profesionale într-o societate în continuă schimbare.

În concluzie, feedback-ul diferențiat este un instrument pedagogic de bază, care susține învățarea activă, dezvoltarea gândirii critice și creșterea implicării studenților în procesul educațional. Prin aplicarea unor strategii eficiente de feedback, cadrele didactice pot sprijini studenții în atingerea potențialului maxim, contribuind astfel la formarea unor specialiști competenți, capabili să răspundă provocărilor unei societăți în continuă schimbare.

Bibliografie:

1. BÎRNAZ, Nina, SPÎNU, Valeria. Evaluarea formativă – deziderat în învățământul universitar. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2016, nr. 5(95), pp. 80-89. ISSN 1857-2103.
2. BOCOȘ, M. *Instruirea interactivă. Repere pentru reflecție și acțiune*. Cluj: Presa Universitară Clujeană, 2002. 378 p. ISBN 973-610-091-X.
3. BUTNARI, Nadejda. Feedback-ul constructiv – factor de eficientizare a procesului de instruire la adulți. In: *Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației)*, 2024, nr. 9(169), pp. 42-46. ISSN 1857-2103.
4. GAMBLE, T. K., GAMBLE, M. *Communication Works*, McGraw-Hill, New York. 503 p. ISBN 0070227934
5. PÂNIȘOARĂ, I. O. *Profesorul de succes. 59 de principii de pedagogie practică*. Iași: Polirom, 2009. 332 p. ISBN 978-973-46-1316-8.
6. REPIDA, Tatiana. Oferirea de feedback în cadrul stagiilor de practică. In: *Integrare prin cercetare și inovare.: Științe sociale*, 7-8 noiembrie 2019, Chișinău. Chisinau, Republica Moldova: Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova, 2019, Vol.1, SS, pp. 10-14. ISBN 978-9975-149-50-1.
7. SCHAUB, H., ZENKE, K. G. *Dicționar de pedagogie*. Iași: Polirom, 2001. 341 p. ISBN 973-683-665-7.

CZU 374.1

**OKUL DIŐI ÖĞRENME ORTAMLARINDA T3 VAKFI BİLİM TÜRKİYE PROJESİ.
SÖMESTR KIŐ OKULU UYGULAMALARININ İNCELENMESİ
VE EĞİTİMSEL ETKİLERİ**

Sarı Kübra

Marmara Üniversitesi Fen Bilgisi Öğretmenliği Tezli Yüksek Lisans
T3 Vakfı-Eğitim ve Arge Koordinatörlüğü- Uzman
İstanbul, Türkiye
e-mail: kubra.sari@turkiyeteknolojitakimi.org
orcid id: 0009-0004-2940-8808

Abstract. Traditional school environments have been structured learning spaces for centuries, providing individuals with fundamental knowledge and skills. However, in the rapidly evolving 21st century, it has become increasingly important to offer effective and meaningful learning experiences beyond the classroom. Out-of-school learning environments play a critical role in developing 21st-century skills such as critical thinking, problem-solving, collaboration, and creativity. These environments provide experiential and participatory learning opportunities that relate to real life, supporting school curricula while offering more subjective experiences.

This study examines the role and impact of out-of-school learning environments on education, focusing on the Science Turkey Project's Winter School program organized by the Turkey Technology Team T3 Foundation. The program provides students with a comprehensive educational experience by integrating science, technology, and art. The 2025 semester program includes STEM activities, sports events, museum visits, and intelligence games. The study explores the content and workshops offered in the program, such as astronomy, mathematics, technology, natural sciences, and arts, emphasizing their role in fostering interdisciplinary learning. Additionally, the program includes activities that support physical and cognitive development, such as strategic intelligence games, engineering-based STEM projects, and museum visits.

Findings indicate that such programs significantly contribute to students' learning experiences by encouraging hands-on exploration, curiosity, teamwork, and creativity. The study highlights the importance of expanding similar initiatives to nurture science- and technology-oriented individuals in Turkey.

Keywords: out-of-school learning, Bilim Türkiye, informal education, STEM education, science centers, educational workshops, creativity and innovation, 21st-century skills, museum-based learning, T3Vakfı.

Geleneksel okul ortamları, bireylere temel bilgi ve becerileri kazandırmak için yapılandırılmış öğrenme alanları olarak yüzyıllardır varlığını sürdürmektedir. Ancak, bilginin hızla geliştiğı ve değiştiğı 21. yüzyılda, geleneksel sınıf dışında da etkili ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunmanın önemi artmıştır. Bu noktada, okul dışı öğrenme ortamları bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme, iş birliğı ve yaratıcılık gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeleri açısından kritik bir rol oynamaktadır.

Okul dışı öğrenme ortamları, bireylerin okul dışında gerçek yaşamla ilişkili, deneyimsel ve katılımcı bir şekilde bilgi edinmesini sağlar. Müzeler, bilim merkezleri, doğa parkları, teknoloji atölyeleri, sanat galerileri ve sanal öğrenme platformları gibi farklı alanlar, bireylerin okul müfredatını destekleyici ve genellikle daha öznel deneyimler kazanmalarını sağlar. Bu bağlamda, bu makalede okul dışı öğrenme ortamlarının eğitimdeki rolü, etkin kullanımı ve bireylerin öğrenme sürecine etkileri incelenecektir(Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2018).

Bilim şenlikleri, katılımcıların bilimsel süreçleri eğlenceli ve interaktif bir şekilde deneyimlemesini sağlayan, genellikle halka açık etkinliklerdir. Bu tür etkinlikler, bilim

okuryazarlığını artırmak, bilim ve teknolojiye olan ilgiyi teşvik etmek ve farklı yaş gruplarından bireyleri bilimle buluşturmak amacıyla düzenlenir. Bilim şenlikleri; deney istasyonları, atölyeler, söyleşiler, sergiler ve interaktif gösteriler gibi çeşitli etkinliklerden oluşur. Bu etkinlikler, formal eğitimin dışında bireylerin bilime dair meraklarını uyandırarak, keşfetmeye dayalı öğrenme fırsatları sunar.

Bilim şenlikleri genellikle müzeler, üniversiteler, bilim merkezleri, yerel yönetimler veya sivil toplum kuruluşları tarafından organize edilmektedir. Türkiye'de TÜBİTAK ve çeşitli belediyeler tarafından desteklenen bilim şenlikleri, öğrencilerin bilime olan ilgisini artırmayı ve STEM alanlarına yönelimlerini teşvik etmeyi amaçlamaktadır. Bu tür etkinlikler, yalnızca bilgi aktarmakla kalmaz; aynı zamanda deneyerek öğrenmeyi ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmeyi hedefler.

Bilim şenlikleri üzerine yapılan akademik araştırmalar, bu etkinliklerin bireylerin bilimsel kavramları anlamalarına, bilime yönelik tutumlarını geliştirmelerine ve STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) alanlarına olan ilgilerini artırmalarına önemli katkılar sağladığını göstermektedir.

Örneğin, Jensen ve Buckley (2014), bilim festivallerinin katılımcıların bilimsel farkındalıklarını ve motivasyonlarını artırdığını, özellikle de çocuklar ve gençler için bilimsel süreçleri anlamalarını kolaylaştırdığını vurgulamıştır. Benzer şekilde Bultitude ve Sardo (2012), bilim şenliklerinin formal eğitim dışındaki en etkili öğrenme ortamlarından biri olduğunu ve bireylerin bilime yönelik olumlu tutum geliştirmelerine katkı sağladığını ortaya koymuştur.

Türkiye'de yapılan çalışmalar da bilim şenliklerinin eğitim üzerindeki etkisini desteklemektedir. Örneğin, Balıoğlu ve Karaman (2020) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada, bilim şenliklerine katılan öğrencilerin STEM alanlarına yönelik ilgilerinin arttığı ve bilimsel araştırmalara daha açık hale geldikleri belirlenmiştir. Ayrıca, şenliklerde uygulanan interaktif deneylerin, öğrencilerin öğrenme sürecinde kalıcılığı artırdığı ve bilimsel kavramları daha iyi kavramalarına yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bağlamda, bilim şenlikleri geleneksel eğitim sistemine alternatif bir öğrenme ortamı sunarak öğrencilerin bilime karşı olumlu tutum geliştirmelerine ve bilimsel bilgiyi günlük yaşamlarıyla ilişkilendirmelerine katkı sağlamaktadır. Ayrıca, bilim merkezleri ve müzelerle entegre edilen bilim şenlikleri, deneyimleyerek öğrenme fırsatlarını artırarak STEM eğitiminin güçlenmesine destek olmaktadır.

Türkiye Teknoloji Takımı T3 Vakfı, Türkiye'de bilim ve teknoloji alanında farkındalık oluşturmak, gençleri bu alanlara yönlendirmek ve milli teknoloji ekosistemini güçlendirmek amacıyla çeşitli etkinlikler düzenlemektedir. Bu bağlamda, bilim şenlikleri T3 Vakfı'nın Bilim Türkiye projesi kapsamında önemli faaliyetlerinden biridir. Vakıf, bilim şenlikleri aracılığıyla özellikle çocukları ve gençleri bilimle buluşturmayı, onları keşfetmeye, öğrenmeye ve üretmeye teşvik etmeyi hedeflemektedir.

T3 Vakfı'nın Bilim Türkiye projesi kapsamında düzenlediği bilim şenlikleri genellikle atölyeler, yarışmalar, deney istasyonları, söyleşiler ve teknoloji gösterileri gibi etkinliklerden oluşmaktadır. Bu etkinlikler, katılımcılara teorik bilgiyi pratik uygulamalarla pekiştirme ve bilimsel süreçleri deneyimleme imkânı sunmaktadır. Özellikle Bilim Türkiye, Deneyap Teknoloji Atölyeleri, TEKNOFEST kapsamında gerçekleştirilen bilim etkinlikleri ve Bilim Yaz-Kış Kampları/Okulları, T3 Vakfı'nın bilim şenlikleri kapsamında yürüttüğü en önemli projeler arasında yer almaktadır.

Eğitim, bireyin gelişiminde yalnızca sınıf içi öğrenme ile sınırlı kalmamalı, okul dışı öğrenme ortamlarıyla desteklenmelidir. Bu bağlamda, Türkiye Teknoloji Takımı (T3) Vakfı tarafından düzenlenen **Bilim Başakşehir Sömestr Kış Okulu**, öğrencilere bilim, teknoloji ve sanatın iç içe olduğu kapsamlı bir eğitim deneyimi sunmaktadır. 2025 yılı sömestr programı, STEM etkinliklerinden spor faaliyetlerine, müze gezilerinden akıl ve zeka oyunlarına kadar geniş bir yelpazede etkinlikler içermektedir.

Eğitim İçerikleri ve Atölyeler

Sömestr programı kapsamında öğrenciler, yaş gruplarına göre ayrılmış çeşitli bilim ve teknoloji atölyelerine katılmaktadır. Bu atölyelerde yer alan ders içerikleri aşağıdaki gibidir:

- **Astronomi Atölyesi:** Güneş sistemi, ötegezegenler, takımyıldızlar, kuyruklu yıldızlar ve İHA teknolojileri gibi konular işlenmiştir.
- **Matematik Atölyesi:** Fraktallar, örüntüler, üç boyutlu düşünme, kümeler ve illüzyon atölyesi gibi yaratıcı düşünmeyi teşvik eden çalışmalar yapılmıştır.
- **Teknoloji Atölyesi:** Algoritma geliştirme, robotik kodlama ve DENEYAP kart kullanımı gibi uygulamalı dersler gerçekleştirilmiştir.
- **Doğa Bilimleri Atölyesi:** Mantar ekolojisi, meteoroloji, biyomimikri, kemik yapısı ve organların işleyişi gibi konular ele alınmıştır.
- **Tasarım ve Sanat Atölyesi:** Ahşap boyama, geri dönüşüm sanatı, damlatmalı sanat teknikleri ve keçe tasarımı gibi yaratıcı etkinlikler sunulmuştur.

BİLİM TÜRKİYE YARIYIL PLANI					
YERİ	DOĞA BİLİMLERİ	MATEMATİK	İSTİSTAT	TEKNOLOJİ	YERİ
1. DERS SAATİ	1. DERS SAATİ	1. DERS SAATİ	1. DERS SAATİ	1. DERS SAATİ	1. DERS SAATİ
2. DERS SAATİ	2. DERS SAATİ	2. DERS SAATİ	2. DERS SAATİ	2. DERS SAATİ	2. DERS SAATİ
3. DERS SAATİ	3. DERS SAATİ	3. DERS SAATİ	3. DERS SAATİ	3. DERS SAATİ	3. DERS SAATİ
4. DERS SAATİ	4. DERS SAATİ	4. DERS SAATİ	4. DERS SAATİ	4. DERS SAATİ	4. DERS SAATİ
5. DERS SAATİ	5. DERS SAATİ	5. DERS SAATİ	5. DERS SAATİ	5. DERS SAATİ	5. DERS SAATİ
6. DERS SAATİ	6. DERS SAATİ	6. DERS SAATİ	6. DERS SAATİ	6. DERS SAATİ	6. DERS SAATİ
7. DERS SAATİ	7. DERS SAATİ	7. DERS SAATİ	7. DERS SAATİ	7. DERS SAATİ	7. DERS SAATİ
8. DERS SAATİ	8. DERS SAATİ	8. DERS SAATİ	8. DERS SAATİ	8. DERS SAATİ	8. DERS SAATİ
9. DERS SAATİ	9. DERS SAATİ	9. DERS SAATİ	9. DERS SAATİ	9. DERS SAATİ	9. DERS SAATİ
10. DERS SAATİ	10. DERS SAATİ	10. DERS SAATİ	10. DERS SAATİ	10. DERS SAATİ	10. DERS SAATİ
11. DERS SAATİ	11. DERS SAATİ	11. DERS SAATİ	11. DERS SAATİ	11. DERS SAATİ	11. DERS SAATİ
12. DERS SAATİ	12. DERS SAATİ	12. DERS SAATİ	12. DERS SAATİ	12. DERS SAATİ	12. DERS SAATİ
13. DERS SAATİ	13. DERS SAATİ	13. DERS SAATİ	13. DERS SAATİ	13. DERS SAATİ	13. DERS SAATİ
14. DERS SAATİ	14. DERS SAATİ	14. DERS SAATİ	14. DERS SAATİ	14. DERS SAATİ	14. DERS SAATİ
15. DERS SAATİ	15. DERS SAATİ	15. DERS SAATİ	15. DERS SAATİ	15. DERS SAATİ	15. DERS SAATİ
16. DERS SAATİ	16. DERS SAATİ	16. DERS SAATİ	16. DERS SAATİ	16. DERS SAATİ	16. DERS SAATİ
17. DERS SAATİ	17. DERS SAATİ	17. DERS SAATİ	17. DERS SAATİ	17. DERS SAATİ	17. DERS SAATİ
18. DERS SAATİ	18. DERS SAATİ	18. DERS SAATİ	18. DERS SAATİ	18. DERS SAATİ	18. DERS SAATİ
19. DERS SAATİ	19. DERS SAATİ	19. DERS SAATİ	19. DERS SAATİ	19. DERS SAATİ	19. DERS SAATİ
20. DERS SAATİ	20. DERS SAATİ	20. DERS SAATİ	20. DERS SAATİ	20. DERS SAATİ	20. DERS SAATİ
21. DERS SAATİ	21. DERS SAATİ	21. DERS SAATİ	21. DERS SAATİ	21. DERS SAATİ	21. DERS SAATİ
22. DERS SAATİ	22. DERS SAATİ	22. DERS SAATİ	22. DERS SAATİ	22. DERS SAATİ	22. DERS SAATİ
23. DERS SAATİ	23. DERS SAATİ	23. DERS SAATİ	23. DERS SAATİ	23. DERS SAATİ	23. DERS SAATİ
24. DERS SAATİ	24. DERS SAATİ	24. DERS SAATİ	24. DERS SAATİ	24. DERS SAATİ	24. DERS SAATİ
25. DERS SAATİ	25. DERS SAATİ	25. DERS SAATİ	25. DERS SAATİ	25. DERS SAATİ	25. DERS SAATİ
26. DERS SAATİ	26. DERS SAATİ	26. DERS SAATİ	26. DERS SAATİ	26. DERS SAATİ	26. DERS SAATİ
27. DERS SAATİ	27. DERS SAATİ	27. DERS SAATİ	27. DERS SAATİ	27. DERS SAATİ	27. DERS SAATİ
28. DERS SAATİ	28. DERS SAATİ	28. DERS SAATİ	28. DERS SAATİ	28. DERS SAATİ	28. DERS SAATİ
29. DERS SAATİ	29. DERS SAATİ	29. DERS SAATİ	29. DERS SAATİ	29. DERS SAATİ	29. DERS SAATİ
30. DERS SAATİ	30. DERS SAATİ	30. DERS SAATİ	30. DERS SAATİ	30. DERS SAATİ	30. DERS SAATİ
31. DERS SAATİ	31. DERS SAATİ	31. DERS SAATİ	31. DERS SAATİ	31. DERS SAATİ	31. DERS SAATİ
32. DERS SAATİ	32. DERS SAATİ	32. DERS SAATİ	32. DERS SAATİ	32. DERS SAATİ	32. DERS SAATİ
33. DERS SAATİ	33. DERS SAATİ	33. DERS SAATİ	33. DERS SAATİ	33. DERS SAATİ	33. DERS SAATİ
34. DERS SAATİ	34. DERS SAATİ	34. DERS SAATİ	34. DERS SAATİ	34. DERS SAATİ	34. DERS SAATİ
35. DERS SAATİ	35. DERS SAATİ	35. DERS SAATİ	35. DERS SAATİ	35. DERS SAATİ	35. DERS SAATİ
36. DERS SAATİ	36. DERS SAATİ	36. DERS SAATİ	36. DERS SAATİ	36. DERS SAATİ	36. DERS SAATİ
37. DERS SAATİ	37. DERS SAATİ	37. DERS SAATİ	37. DERS SAATİ	37. DERS SAATİ	37. DERS SAATİ
38. DERS SAATİ	38. DERS SAATİ	38. DERS SAATİ	38. DERS SAATİ	38. DERS SAATİ	38. DERS SAATİ
39. DERS SAATİ	39. DERS SAATİ	39. DERS SAATİ	39. DERS SAATİ	39. DERS SAATİ	39. DERS SAATİ
40. DERS SAATİ	40. DERS SAATİ	40. DERS SAATİ	40. DERS SAATİ	40. DERS SAATİ	40. DERS SAATİ
41. DERS SAATİ	41. DERS SAATİ	41. DERS SAATİ	41. DERS SAATİ	41. DERS SAATİ	41. DERS SAATİ
42. DERS SAATİ	42. DERS SAATİ	42. DERS SAATİ	42. DERS SAATİ	42. DERS SAATİ	42. DERS SAATİ
43. DERS SAATİ	43. DERS SAATİ	43. DERS SAATİ	43. DERS SAATİ	43. DERS SAATİ	43. DERS SAATİ
44. DERS SAATİ	44. DERS SAATİ	44. DERS SAATİ	44. DERS SAATİ	44. DERS SAATİ	44. DERS SAATİ
45. DERS SAATİ	45. DERS SAATİ	45. DERS SAATİ	45. DERS SAATİ	45. DERS SAATİ	45. DERS SAATİ
46. DERS SAATİ	46. DERS SAATİ	46. DERS SAATİ	46. DERS SAATİ	46. DERS SAATİ	46. DERS SAATİ
47. DERS SAATİ	47. DERS SAATİ	47. DERS SAATİ	47. DERS SAATİ	47. DERS SAATİ	47. DERS SAATİ
48. DERS SAATİ	48. DERS SAATİ	48. DERS SAATİ	48. DERS SAATİ	48. DERS SAATİ	48. DERS SAATİ
49. DERS SAATİ	49. DERS SAATİ	49. DERS SAATİ	49. DERS SAATİ	49. DERS SAATİ	49. DERS SAATİ
50. DERS SAATİ	50. DERS SAATİ	50. DERS SAATİ	50. DERS SAATİ	50. DERS SAATİ	50. DERS SAATİ
51. DERS SAATİ	51. DERS SAATİ	51. DERS SAATİ	51. DERS SAATİ	51. DERS SAATİ	51. DERS SAATİ
52. DERS SAATİ	52. DERS SAATİ	52. DERS SAATİ	52. DERS SAATİ	52. DERS SAATİ	52. DERS SAATİ
53. DERS SAATİ	53. DERS SAATİ	53. DERS SAATİ	53. DERS SAATİ	53. DERS SAATİ	53. DERS SAATİ
54. DERS SAATİ	54. DERS SAATİ	54. DERS SAATİ	54. DERS SAATİ	54. DERS SAATİ	54. DERS SAATİ
55. DERS SAATİ	55. DERS SAATİ	55. DERS SAATİ	55. DERS SAATİ	55. DERS SAATİ	55. DERS SAATİ
56. DERS SAATİ	56. DERS SAATİ	56. DERS SAATİ	56. DERS SAATİ	56. DERS SAATİ	56. DERS SAATİ
57. DERS SAATİ	57. DERS SAATİ	57. DERS SAATİ	57. DERS SAATİ	57. DERS SAATİ	57. DERS SAATİ
58. DERS SAATİ	58. DERS SAATİ	58. DERS SAATİ	58. DERS SAATİ	58. DERS SAATİ	58. DERS SAATİ
59. DERS SAATİ	59. DERS SAATİ	59. DERS SAATİ	59. DERS SAATİ	59. DERS SAATİ	59. DERS SAATİ
60. DERS SAATİ	60. DERS SAATİ	60. DERS SAATİ	60. DERS SAATİ	60. DERS SAATİ	60. DERS SAATİ
61. DERS SAATİ	61. DERS SAATİ	61. DERS SAATİ	61. DERS SAATİ	61. DERS SAATİ	61. DERS SAATİ
62. DERS SAATİ	62. DERS SAATİ	62. DERS SAATİ	62. DERS SAATİ	62. DERS SAATİ	62. DERS SAATİ
63. DERS SAATİ	63. DERS SAATİ	63. DERS SAATİ	63. DERS SAATİ	63. DERS SAATİ	63. DERS SAATİ
64. DERS SAATİ	64. DERS SAATİ	64. DERS SAATİ	64. DERS SAATİ	64. DERS SAATİ	64. DERS SAATİ
65. DERS SAATİ	65. DERS SAATİ	65. DERS SAATİ	65. DERS SAATİ	65. DERS SAATİ	65. DERS SAATİ
66. DERS SAATİ	66. DERS SAATİ	66. DERS SAATİ	66. DERS SAATİ	66. DERS SAATİ	66. DERS SAATİ
67. DERS SAATİ	67. DERS SAATİ	67. DERS SAATİ	67. DERS SAATİ	67. DERS SAATİ	67. DERS SAATİ
68. DERS SAATİ	68. DERS SAATİ	68. DERS SAATİ	68. DERS SAATİ	68. DERS SAATİ	68. DERS SAATİ
69. DERS SAATİ	69. DERS SAATİ	69. DERS SAATİ	69. DERS SAATİ	69. DERS SAATİ	69. DERS SAATİ
70. DERS SAATİ	70. DERS SAATİ	70. DERS SAATİ	70. DERS SAATİ	70. DERS SAATİ	70. DERS SAATİ
71. DERS SAATİ	71. DERS SAATİ	71. DERS SAATİ	71. DERS SAATİ	71. DERS SAATİ	71. DERS SAATİ
72. DERS SAATİ	72. DERS SAATİ	72. DERS SAATİ	72. DERS SAATİ	72. DERS SAATİ	72. DERS SAATİ
73. DERS SAATİ	73. DERS SAATİ	73. DERS SAATİ	73. DERS SAATİ	73. DERS SAATİ	73. DERS SAATİ
74. DERS SAATİ	74. DERS SAATİ	74. DERS SAATİ	74. DERS SAATİ	74. DERS SAATİ	74. DERS SAATİ
75. DERS SAATİ	75. DERS SAATİ	75. DERS SAATİ	75. DERS SAATİ	75. DERS SAATİ	75. DERS SAATİ
76. DERS SAATİ	76. DERS SAATİ	76. DERS SAATİ	76. DERS SAATİ	76. DERS SAATİ	76. DERS SAATİ
77. DERS SAATİ	77. DERS SAATİ	77. DERS SAATİ	77. DERS SAATİ	77. DERS SAATİ	77. DERS SAATİ
78. DERS SAATİ	78. DERS SAATİ	78. DERS SAATİ	78. DERS SAATİ	78. DERS SAATİ	78. DERS SAATİ
79. DERS SAATİ	79. DERS SAATİ	79. DERS SAATİ	79. DERS SAATİ	79. DERS SAATİ	79. DERS SAATİ
80. DERS SAATİ	80. DERS SAATİ	80. DERS SAATİ	80. DERS SAATİ	80. DERS SAATİ	80. DERS SAATİ
81. DERS SAATİ	81. DERS SAATİ	81. DERS SAATİ	81. DERS SAATİ	81. DERS SAATİ	81. DERS SAATİ
82. DERS SAATİ	82. DERS SAATİ	82. DERS SAATİ	82. DERS SAATİ	82. DERS SAATİ	82. DERS SAATİ
83. DERS SAATİ	83. DERS SAATİ	83. DERS SAATİ	83. DERS SAATİ	83. DERS SAATİ	83. DERS SAATİ
84. DERS SAATİ	84. DERS SAATİ	84. DERS SAATİ	84. DERS SAATİ	84. DERS SAATİ	84. DERS SAATİ
85. DERS SAATİ	85. DERS SAATİ	85. DERS SAATİ	85. DERS SAATİ	85. DERS SAATİ	85. DERS SAATİ
86. DERS SAATİ	86. DERS SAATİ	86. DERS SAATİ	86. DERS SAATİ	86. DERS SAATİ	86. DERS SAATİ
87. DERS SAATİ	87. DERS SAATİ	87. DERS SAATİ	87. DERS SAATİ	87. DERS SAATİ	87. DERS SAATİ
88. DERS SAATİ	88. DERS SAATİ	88. DERS SAATİ	88. DERS SAATİ	88. DERS SAATİ	88. DERS SAATİ
89. DERS SAATİ	89. DERS SAATİ	89. DERS SAATİ	89. DERS SAATİ	89. DERS SAATİ	89. DERS SAATİ
90. DERS SAATİ	90. DERS SAATİ	90. DERS SAATİ	90. DERS SAATİ	90. DERS SAATİ	90. DERS SAATİ
91. DERS SAATİ	91. DERS SAATİ	91. DERS SAATİ	91. DERS SAATİ	91. DERS SAATİ	91. DERS SAATİ
92. DERS SAATİ	92. DERS SAATİ	92. DERS SAATİ	92. DERS SAATİ	92. DERS SAATİ	92. DERS SAATİ
93. DERS SAATİ	93. DERS SAATİ	93. DERS SAATİ	93. DERS SAATİ	93. DERS SAATİ	93. DERS SAATİ
94. DERS SAATİ	94. DERS SAATİ	94. DERS SAATİ	94. DERS SAATİ	94. DERS SAATİ	94. DERS SAATİ
95. DERS SAATİ	95. DERS SAATİ	95. DERS SAATİ	95. DERS SAATİ	95. DERS SAATİ	95. DERS SAATİ
96. DERS SAATİ	96. DERS SAATİ	96. DERS SAATİ	96. DERS SAATİ	96. DERS SAATİ	96. DERS SAATİ
97. DERS SAATİ	97. DERS SAATİ	97. DERS SAATİ	97. DERS SAATİ	97. DERS SAATİ	97. DERS SAATİ
98. DERS SAATİ	98. DERS SAATİ	98. DERS SAATİ	98. DERS SAATİ	98. DERS SAATİ	98. DERS SAATİ
99. DERS SAATİ	99. DERS SAATİ	99. DERS SAATİ	99. DERS SAATİ	99. DERS SAATİ	99. DERS SAATİ
100. DERS SAATİ	100. DERS SAATİ	100. DERS SAATİ	100. DERS SAATİ	100. DERS SAATİ	100. DERS SAATİ

Şema 1: Eğitim İçerikleri ve Atölyeler

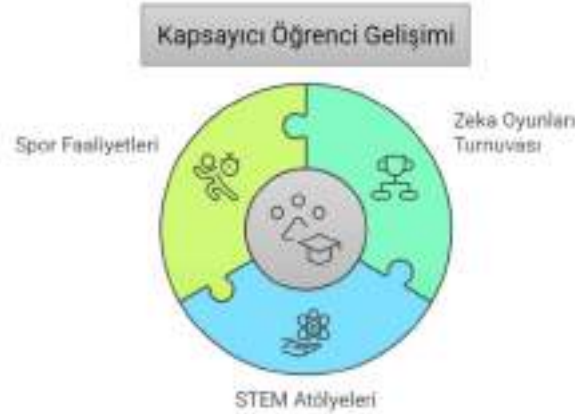
Bu içerikler, öğrencilerin **deneyerek öğrenmesini, merak duygularını geliştirmesini ve disiplinlerarası bir bakış açısı kazanmasını** sağlamaktadır.

Spor ve Zeka Oyunları Programları

Öğrencilerin yalnızca akademik beceriler değil, fiziksel ve zihinsel gelişimlerini destekleyecek programlara da yer verilmiştir.

- **Zeka Oyunları Turnuvası:** Öğrenciler Mangala, Reversi ve Koridor gibi stratejik düşünme becerilerini geliştiren oyunlarla yarışmıştır.
- **STEM Atölyeleri:** Isı yalıtımlı ev tasarımı gibi uygulamalı projelerle mühendislik ve tasarım becerileri geliştirilmiştir.

- **Spor Faaliyetleri:** Günlük program içerisinde öğrencilerin fiziksel aktivite yapabileceği serbest zaman etkinliklerine yer verilmiştir.



Şema 2: Kapsayıcı Öğrenci Gelişimi

Müze Gezileri ve Bilim Şenliği

Okul dışı öğrenme ortamlarının en önemli unsurlarından biri **yerinde keşif ve deneyimleme imkânıdır**. Bu amaçla, öğrenciler için iki farklı müzeye gezi düzenlenmiştir:

- **İstanbul Hava Kuvvetleri Müzesi (Yeşilköy):** Havacılık tarihini yerinde gözlemleyerek uçak teknolojilerinin gelişimini öğrenmişlerdir.
- **DigiZoo Deneyim Merkezi:** Doğa ve hayvan bilimleri konusunda interaktif bir deneyim sunulmuştur.



Şema3: Okul Dışı Öğrenme Keşif

Ayrıca, **Bilim Şenliği** etkinliği ile öğrenciler eğlenceli deneyler yaparak bilimsel süreçleri yakından inceleme fırsatı bulmuştur.



T3 Vakfı tarafından düzenlenen Bilim Başakşehir Sömeştr Kış Okulu, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrenci gelişimi üzerindeki etkilerini somut bir şekilde göstermektedir. Bu tür programlar, öğrencilere sadece akademik bilgi kazandırmakla kalmayıp, aynı zamanda onların deneyimsel öğrenme, takım çalışması, problem çözme ve yaratıcı düşünme gibi 21. yüzyıl becerilerini geliştirmelerine olanak tanımaktadır. Katılımcılar, bilimsel konularda aktif bir şekilde yer alarak öğrenme süreçlerine daha derinlemesine dahil olurlar. Bu sayede, öğrencilerin bilime ve teknolojiye olan ilgisi artmakta ve bu alanlarda daha fazla bilgi edinmeye yönelik motivasyonları güçlenmektedir.

Bu tür okul dışı programların yaygınlaştırılması, Türkiye’de bilim ve teknolojiye ilgi duyan, üretken bireylerin yetişmesine büyük katkı sağlayacaktır. Öğrencilerin bilimsel düşünme becerilerini geliştirerek, gelecekteki kariyerlerine yönelik daha güçlü bir temel oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Ayrıca, bu tür programlar, gençlerin kendi potansiyellerini keşfetmelerine ve farklı disiplinlerdeki yenilikçi düşünme süreçlerine katkıda bulunmalarına olanak tanır. Sonuç olarak, Bilim Başakşehir Sömeştr Kış Okulu gibi projeler, ülkemizde bilim ve teknolojiye yönelik tutkulu, yaratıcı bireylerin yetişmesine olanak sağlamakta, bu da ulusal bilim ve teknoloji alanındaki ilerlemeye önemli bir katkı sunmaktadır.

Literatür:

1. Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2018). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Rowman & Littlefield.
2. Hein, G. E. (1998). *Learning in the museum*. Routledge.
3. Anderson, D., Lucas, K. B., Ginns, I. S., & Dierking, L. D. (2000). Development of knowledge about electricity and magnetism during a visit to a science museum and related post-visit activities. *Science Education*, 84(5), 658-679. [https://doi.org/10.1002/1098-237X\(200009\)84:5<658::AID-SCE6>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/1098-237X(200009)84:5<658::AID-SCE6>3.0.CO;2-3)
4. Kisiel, J. (2005). Understanding elementary teacher motivations for science field trips. *Science Education*, 89(6), 936-955. <https://doi.org/10.1002/sce.20085>
5. Rennie, L. J., & McClafferty, T. P. (1995). Using visits to interactive science and technology centers, museums, aquaria, and zoos to promote learning in science. *Journal of Science Teacher Education*, 6(4), 175-185. <https://doi.org/10.1007/BF02614568>
6. Bell, P., Lewenstein, B., Shouse, A. W., & Feder, M. A. (Eds.). (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. National Academies Press.
7. National Research Council. (2009). *Learning science in informal environments: People, places, and pursuits*. The National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/12677>
8. Deneyap Türkiye. (2023). Teknoloji atölyelerinde bilim iletişimi. Retrieved from <https://www.deneyapturkiye.org>

9. TUBITAK Bilim ve Toplum Dairesi Başkanlığı. (2023). Bilim merkezleri ve etkileşimli öğrenme. Retrieved from <https://www.tubitak.gov.tr/bilimtoplum>
10. UNESCO. (2021). *Science education in museums: A framework for engagement*. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379876>

CZU 37.09; 376

INTEGRAREA SOCIO-EDUCAȚIONALĂ A COPIILOR CU CERINȚE EDUCAȚIONALE SPECIALE

Scoarță Ecaterina

asistent universitar

Universitatea de stat Medicină și Farmacie din Chișinău

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: scoartaecaterina52@gmail.com

orcid id: 0000-0001-8183-7758

Abstract. The socio-educational integration of children with SEN is a complex and priority process for the development of equitable education and an inclusive society. This integration depends on the legislative framework and policies that ensure funds, continuous training and adapted infrastructure, institutional impetus (collaboration between school, social assistance, medical services, local authorities), open attitudes and partnership with families, which capitalize on the potential of each child, information and anti-discrimination campaigns, which change the perceptions of the community. Only through a systemic approach, which includes clear regulations, adequate resources, trained teachers and community involvement, can the real and sustainable integration of children with SEN be ensured, offering them a quality education and equal opportunities for development and social integration.

Keywords: inclusive education, socio-educational integration, children with special educational needs, educational inclusion, social inclusion, intersectoral collaboration.

În ultimele decenii, sistemele educaționale din întreaga lume au trecut prin transformări semnificative pentru a asigura accesul egal la educație al tuturor copiilor, inclusiv al celor cu cerințe educaționale speciale. Creșterea numărului de copii cu CES integrați în școlile de masă reflectă angajamentul față de principiile incluziunii și diversității a filosofiei normalizării.

Dezvoltarea actualului sistem educațional din Moldova este caracterizat prin dominarea tendinței integraționiste. În acest sens, integrarea/incluziunea copiilor cu CES a devenit una dintre cele mai stringente probleme socio-educative, aflată în obiectivele politicilor de stat, a specialiștilor și practicienilor. Pe parcursul anilor au fost desfășurate o serie de cercetări, studii orientate spre determinarea căilor optime de educație și socializare a copiilor cu probleme de sănătate și învățare. Ca rezultat, au fost elaborate și aprobate (periodic) varii acte și documente reglatorii, suporturi și ghiduri metodologice care argumentau în ce condiții pot fi rezolvate obiectivele privind dezvoltarea și funcționarea eficientă a unui sistem de învățământ integrat/incluziv, în care școlile obișnuite se vor pregăti continuu să primească, la rând cu copiii cu dezvoltare tipică, și copiii cu diverse cerințe educaționale, iar școlile speciale vor deveni adevărate centre de resurse pentru învățământul incluziv, așa cum o demonstrează experiența țărilor occidentale. Astfel, sistemul de educație devine un sistem incluziv, în care accesul și asigurarea unei educații de calitate pentru toți devine obiectivul primordial.

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 [8, p. 9 - 10].

În acest context, Codul educației (2014) [1] definește educația incluzivă, reglementează educația incluzivă și precizează că este organizată în învățământul general, forma de incluziune (totală, parțială, ocazională) fiind stabilită în funcție de particularitățile fiecărei persoane, urmând evaluări periodice. „Educația 2020”, în calitate de document de politici educaționale, a descris realitatea unui sistem educațional care este relevant pentru societate și economie, devenind accesibil tuturor și bazat pe o educație de calitate. Ca răspuns, Strategia de protecție a copilului pentru anii 2014–2020 propune măsuri de dezinstituționalizare și reducerea numărului de copii aflați în îngrijire rezidențială, precum și dezvoltarea și eficientizarea serviciilor de sprijin. Deși au fost multe progrese în ultimele decenii, evaluarea comună a Programului de dezvoltare a educației incluzive 2011-2020 în Republica Moldova, condusă în comun de UNICEF și Ministerul Educației, Culturii și Cercetării (MECC) în 2019, a subliniat domeniile prioritare de sprijin metodologic, asigurarea accesului copiilor și tinerilor cu dizabilități la sistemul de învățământ, precum și procedurile de administrare și examinare, dar și conștientizarea comunității.

Analiza situației pe țară în domeniul educației incluzive a identificat problemele cu care se confruntă acest domeniu după o perioadă de promovare a educației incluzive. Abordarea problematicii educației incluzive, în perspectiva cunoașterii și aplicării celor mai eficiente și importante repere teoretice, dar și metode rezultative de intervenție specializată, nu se poate realiza fără restructurarea informațiilor, până la reconfigurarea lor și promovarea strategiilor specifice clar fundamentate pe nevoile fiecărui copil.

Programul de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2024-2027, aprobat prin Hotărârea Guvernului nr.950/2023, bazat pe prevederile Strategiei naționale de dezvoltare „Moldova Europeană 2030”, aprobată prin Legea nr. 315/2022, și Strategiei de dezvoltare „Educația 2030”, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 114/2023, contribuie la atingerea obiectivului general 2: Asigurarea accesului la educație de calitate pentru toți pe întreg parcursul vieții (ODD-4) [2; 3].

Incluziunea este un mod de a fi împreună, de a pune în valoare fiecare persoană [4]. Incluziunea înseamnă acceptarea în mediul școlar general toți copiii, indiferent de mediul social de proveniență, de dizabilitate, limbă, etnie, orientare religioasă etc. Totodată, presupune respectarea drepturilor tuturor copiilor prin adaptarea resurselor școlii la posibilitățile elevilor incluși pentru a-i sprijini multiaspectual, inclusiv cu suport didactic specializat.

Educația incluzivă reprezintă un pas important în direcția promovării egalității șanselor și accesului la educație al tuturor copiilor. Procesul de incluziune presupune centrarea sprijinului și intervenției în clasă, crearea unui mediu prietenos și suportiv, evaluarea complexă a copilului, colaborarea tuturor actorilor implicați în procesul educațional, toate fiind orientate spre rezolvarea problemelor, depășirea dificultăților și instituirea condițiilor propice dezvoltării fiecărui elev cu cerințe educaționale speciale [6, p. 8].

Educația incluzivă înseamnă că toți sunt elevi ai aceleiași școli, sunt plasați în clase obișnuite, cu medii de educație comune, și sunt sprijiniți să învețe și participe la toate aspectele vieții școlare. De aici, educația incluzivă este despre modul în care se dezvoltă școli, săli de clasă, programe și activități astfel încât toți să învețe și să participe împreună. Misiunea școlii este de a organiza studii de calitate egale tuturor, folosind toate mijloacele disponibile (inclusiv individualizarea) și, în același timp, să stimuleze dezvoltarea potențialului maxim a fiecărui elev [5].

Prin practici bune, experiența ne convinge, că, atunci când sistemul educațional devine integrativ, iar școlile devin incluzive, în adevăratul sens al cuvântului, ele refac sistemul educațional în unul echitabil și nondiscriminatoriu, deschis și accesibil tuturor. Totodată, o asemenea organizare a instituțiilor de învățământ general, reușește să transforme comunitatea, societatea intolerantă de ieri, într-o societate care valorizează diferențele și diversitatea azi. Astfel, școala incluzivă obișnuită este o școală unde toți copiii sunt bineveniți, unde pot învăța în propriul său ritm și stil, unde pot participa

în toate activitățile curriculare și extrașcolare, o școală unde diferențele, diversitatea devine normă. Teoria inteligențelor multiple și a stilurilor de învățare oferă cadrelor didactice ca opțiunile strategice și metodologice, proiectarea și implementarea activităților didactice să fie în considerare și coerente cu stilurile de învățare ale tuturor elevilor.

Atât cercetările pe problema dată, cât și bunele practici internaționale susțin integrarea socio-educatională a copiilor cu cerințe educaționale speciale ca proces prin care acești copii sunt implicați activ și susținuți în mediul școlar, cât și în viața comunității, beneficiind de drepturi egale și de oportunități care să le permită dezvoltarea potențialului la nivel social, emoțional și educațional. În Republica Moldova, abordarea integrării socio-educatională a copiilor cu CES se aliniază tendințelor internaționale de educație incluzivă, dar cu unele particularități și provocări specifice contextului local.

Integrarea socio-educatională a copiilor cu CES reprezintă un obiectiv esențial pentru asigurarea egalității de șanse și pentru promovarea unei societăți incluzive. În Republica Moldova, integrarea este abordată printr-o serie de măsuri legislative, inițiative educaționale, colaborări interinstituționale și implicarea organizațiilor non-guvernamentale. Consolidarea serviciilor socio-educatională este fundamentală pentru implementarea cu succes a educației incluzive pentru copiii cu CES și crearea condițiilor pentru integrarea lor socială de mai departe. Prin susținerea și dezvoltarea acestor servicii se poate crea un mediu educațional adaptat, care promovează diversitatea și egalitatea de șanse, facilitând dezvoltarea armonioasă, formarea de competențe sociale și integrarea socială a copiilor cu nevoi speciale. Or, educația incluzivă nu este doar o oportunitate de a oferi condiții și medii egale pentru educație, dar și de a promova solidaritatea socială, o societate tolerantă, în care diversitatea este acceptată, în care incluziunea în educație a tuturor copiilor se acceptă și susține.

Colaborarea intersectorială eficientă a serviciilor sociale și educaționale este cheia succesului în abordarea nevoilor complexe ale copiilor cu cerințe educaționale speciale. Iată câteva exemple practice din alte țări, care ilustrează modele de bună practică în acest sens [4]: modelul de echipe multidisciplinare din Finlanda, parteneriate școală-comunitate în Canada, programul „Dreptul la educație” din Italia, colaborarea între școli și spitale în SUA, centrul de servicii integrate din Germania, programe de mentorat și tutelă din Norvegia, Echipele Intersectoriale Locale (EIL) în România ș.a.

Prioritatea sistemului școlar englez este de a oferi siguranță, succes și mai ales bunăstare elevilor săi după finisarea școlii. Asigurarea faptului că toți copiii au aceleași oportunități de acces la educație este un obiectiv cheie al Angliei. Educația engleză este stimulatorie și plăcută, dar mai ales potrivită pentru toate categoriile de elevi cu dificultăți de învățare. Profesorii sunt instruiți să identifice, să planifice, să acționeze și să evalueze în funcție de nevoile fiecăruia dintre elevii lor. În clasele incluzive niciun elev nu este diferit de altul/alții, toți sunt considerați individual. Deaceia toate școlile găzduiesc orice persoană cu nevoi speciale. Există și școli specializate, dar nu sunt obligatorii, alegerea este întotdeauna lăsată la latitudinea părinților.

Portugalia are un mod destul de unic de organizare a educației incluzive. În țară există încă școli speciale, dar au o cu totul altă funcție: sunt transformate în centre de resurse cu servicii de sprijin educațional pentru școlile obișnuite, în care își fac studiile elevii cu diverse dificultăți de învățare. În ceea ce privește învățarea, se încearcă să se stabilească un plan educațional individual pentru elevii cu probleme, susținând colaborarea cu părinții fiecărui copil cu nevoi speciale.

În Suedia, sprijinul pentru persoanele cu dizabilități este deosebit de prezent și dezvoltat. În plus, Suedia are o societate incluzivă și implementează o politică socială bazată pe nediscriminare, standardizare și solidaritate. Copiii cu CES sunt parte a școlilor obișnuite și a procesului educațional comun. Scopul principal al sistemului școlar suedez este de a oferi tuturor aceleași oportunități de a trăi plăcut în comunitate.

Italia este o țară europeană deosebit de dedicată incluziunii și un pionier în ceea ce privește incluziunea școlară. Într-adevăr, Italia dorește mai mult decât orice să elimine toate formele de marginalizare, excluziune a copiilor cu CES. Țara a eliminat școlile speciale spre sfârșitul anilor 1970.

Primirea și școlarizarea persoanelor cu dizabilități în sistemul de educație este fără excepții, personalul școlii este specializat, învățarea este adaptată tuturor.

În Belgia, persoanele cu dizabilități au acces la Serviciile de Suport pentru Integrare și, mai mult decât orice, copiii cu nevoi speciale sunt incluși cu toții în educația de masă. În școlile belgiene, profesorii adaptează metodele de predare și învățare stilului și ritmului de învățare a fiecărui elev, dar și colaborează cu personalul medical și social.

Aceste exemple demonstrează că colaborarea intersectorială a serviciilor sociale și educaționale, atunci când este bine organizată, poate crea soluții eficiente pentru sprijinirea copiilor cu CES. Modelele integrate, formarea echipelor multidisciplinare și implicarea comunității, familiei sunt strategii esențiale pentru succesul incluziunii educaționale și sociale a copiilor cu dificultăți de învățare și integrare socială.

Integrarea socio-educățională pune accent pe inserția copilului în mediul școlar/comunitar adaptat, cu efortul principal și al copilului de a se adapta, ajutat consistent de cadrele didactice și ceilalți implicați în educația incluzivă. Incluziunea subliniază ajustările pe care sistemul (școala, comunitatea) le face pentru a răspunde nevoilor tuturor copiilor, respectând diversitatea. În Moldova, conceptul de educație incluzivă se bazează pe modificări structurale, parteneriate și politici publice care să îndepărteze barierele. Integrarea socio-educățională înseamnă participarea copilului cu CES la activitățile școlare, precum și implicarea în aspectele sociale (relații cu colegii, activități extrașcolare, viață comunitară). Ea implică adaptări curriculare, colaborare interinstituțională și parteneriate cu familia pentru a asigura un parcurs susținut și coerent.

Abordarea integrării socio-educăționale a copiilor cu CES în Moldova este un proces complex care implică multiple componente, de la legislație și politici educaționale până la practici de predare și colaborări interinstituționale. Procesul integrării implică adaptarea mediului educațional (modificarea infrastructurii școlare, adaptarea materialelor didactice și implementarea unor metode pedagogice personalizate pentru a răspunde diversității nevoilor elevilor); sprijin specializat prin oferirea de servicii suplimentare, cum ar fi consiliere psihopedagogică, terapie ocupațională, logopedie, asistență psihologică și utilizarea tehnologiilor asistive.

Este important să existe o colaborare multidisciplinară cu implicarea profesorilor, specialiștilor în educație specială, părinților și altor profesioniști pentru a crea un plan educațional individualizat (PEI) care să susțină dezvoltarea integrală a copilului. Cheia succesului integrării socio-educăționale o constituie promovarea egalității de șanse, astfel că să domine asigurarea și accesul la o educație de calitate și la oportunități egale de dezvoltare personală și socială pentru toți copiii, indiferent de nevoile lor speciale sau alte criterii.

În esență, integrarea socio-educățională a copiilor cu CES este nu altceva, decât crearea unui mediu educațional în care toți copiii, inclusiv cei cu CES, sunt acceptați și incluși în activitățile școlare și sociale fără discriminare, recunoașterea și valorizarea diferențelor individuale, promovând o cultură a respectului și a înțelegerii reciproce, precum și susținerea dezvoltării cognitive, emoționale, sociale și fizice a copiilor cu CES printr-o abordare integrată și personalizată [7].

În practica educațională este utilizată o serie de termeni, de genul „integrare socio-educățională” (ISE), „incluziune educațională” (IE) și „incluziune socială” (IS). Deși termenii sunt strâns legați și adesea folosiți interschimbabil, există diferențe semnificative între ei. Astfel, ISE este procesul prin care copiii cu CES sunt incluși atât în mediul educațional, cât și în contextul social al școlii și al comunității. Atenția este concentrată pe combinația între adaptările educaționale și sprijinul social pentru a facilita participarea activă și echitabilă a copiilor cu CES în toate aspectele vieții școlare.

IE este procesul de adaptare a sistemului educațional pentru a permite tuturor copiilor, inclusiv celor cu CES, să participe și să învețe în mediul școlar comun. Focusarea principală este pe aspectele legate de învățare și predare, asigurându-se că toți elevii au acces la aceleași resurse educaționale și oportunități de învățare. Aici se prevăd adaptări curriculare, metode de predare diferențiate, utilizarea tehnologiilor asistive și formarea profesională a profesorilor. Incluziunea socială (IS) este procesul prin care persoanele cu nevoi speciale sunt integrate în societate, participând activ la viața socială,

culturală, economică și politică. Acest termen este mai extins decât incluziunea educațională, deoarece cuprinde aspecte precum accesul la locuri de muncă, servicii de sănătate, recreere și alte domenii ale vieții sociale. De asemenea, aspecte importante sunt și combaterea stigmatizării, promovarea acceptării [6; 7].

Totodată, menționăm că între acești termeni există o interdependență. Incluziunea educațională este un aspect al integrării socio-educationale, concentrându-se pe adaptările necesare în cadrul școlii pentru a facilita învățarea și participarea elevilor cu CES. Integrarea socio-educatională combină elementele de includere educațională cu sprijinul social necesar pentru a asigura participarea completă a copiilor în viața școlară și comunitară. Incluziunea socială extinde conceptul de incluziune dincolo de educație, vizând integrarea completă a persoanelor cu nevoi speciale în toate aspectele societății.

Integrarea socio-educatională a copiilor cu CES în Republica Moldova reprezintă un obiectiv complex care necesită abordări multidimensionale și colaborări interinstituționale. Diferențele dintre incluziunea educațională și cea socială evidențiază importanța unei perspective holistice în abordarea nevoilor copiilor cu CES. Prin implementarea unor strategii eficiente și prin promovarea unei culturi a incluziunii, Moldova poate asigura că fiecare copil, indiferent de nevoile sale speciale, are oportunitatea de a-și atinge potențialul maxim și de a participa activ în societate.

Moldova continuă să îmbunătățească cadrul său educațional pentru a asigura o incluziune mai eficientă a copiilor cu CES. Printre acestea se numără extinderea programelor de formare specializată pentru profesori și personalul educațional, îmbunătățirea infrastructurii prin adaptarea și modernizarea școlilor pentru a fi mai accesibile și mai prietenoase pentru elevii cu diverse nevoi, consolidarea parteneriatelor mai strânse între instituții educaționale și organizații non-guvernamentale, familie și comunitate pentru a crea un sistem de suport integrat și eficient.

Integrarea socio-educatională a copiilor cu CES și azi resimte stigmatizare și atitudini sociale neadecvate, percepții negative și lipsa de înțelegere a nevoilor copiilor cu CES, ceea ce împiedică integrarea lor eficientă în mediul școlar și social. Este cert, că programele de conștientizare și sensibilizare, de informare și educare a publicului larg și a comunității școlare contribuie la reducerea stigmatizării și la promovarea unei culturi a incluziunii.

Integrarea socio-educatională a copiilor cu CES în Republica Moldova este un proces marcat de progrese semnificative și de provocări persistente. Există un cadru legal de promovare a educației incluzive și anumite școli care demonstrează bune practici în acest domeniu. Prin consolidarea cadrului legislativ, investiția în formarea cadrelor didactice, colaborarea cu ONG-uri și organizații internaționale și prin implementarea unor inițiative inovatoare, Moldova avansează către o societate mai incluzivă și mai echitabilă. Este esențial ca toate părțile interesate să colaboreze strâns pentru a asigura că fiecare copil, indiferent de nevoile sale speciale, are acces la o educație de calitate și la oportunități egale de dezvoltare personală și socială, de participare în activități școlare și extrașcolare, împreună cu elevii școlilor obișnuite din aceeași arie geografică.

În concluzie, integrarea socio-educatională a copiilor cu CES în Republica Moldova reprezintă un proces complex și prioritar pentru dezvoltarea unui învățământ echitabil și a unei societăți incluzive. Această integrare depinde de cadrul legislativ și politicile care să asigure fonduri, formare continuă și infrastructură adaptată, impulsul instituțional (colaborare între școală, asistență socială, servicii medicale, autorități locale), atitudinile deschise și parteneriatul cu familiile, care să valorifice potențialul fiecărui copil, campaniile de informare și de anti-discriminare, care să schimbe percepțiile comunității. Doar printr-o abordare sistemică, ce include reglementări clare, resurse adecvate, cadre didactice formate și implicare comunitară, se poate asigura integrarea reală și sustenabilă a copiilor cu CES, oferindu-le o educație de calitate și șanse egale de dezvoltare și integrare socială.

Integrarea socio-educatională a copiilor cu cerințe educaționale speciale este un proces multidimensional, prin care se urmărește includerea eficientă a copiilor cu nevoi educaționale speciale în cadrul sistemului educațional și în societate în general. Acest proces vizează nu doar adaptarea mediului educațional pentru a răspunde nevoilor acestor copii, ci și facilitarea participării lor active și echitabile în toate aspectele vieții sociale.



Prin abordarea complexă a aspectelor conectate la implementarea unor programe de formare periodică pentru profesori în domeniul educației speciale și al metodologiilor incluzive, investiții în modernizarea și adaptarea școlilor pentru a le face mai accesibile și mai primitoare pentru toți elevii, crearea unor parteneriate între Ministerul Educației și Cercetării, instituțiile de sănătate, de protecție socială, organizațiile non-guvernamentale și comunitatea locală pentru a oferi un suport integrat elevilor cu CES, implementarea de programe și campanii de sensibilizare care să reducă stigmatizarea și să promoveze acceptarea diversității în rândul comunității, Republica Moldova poate avansa semnificativ către o societate mai incluzivă și echitabilă, în care fiecare copil are șansa de a se dezvolta și de a contribui în mod activ și valoros.

Bibliografie:

1. Codul educației al Republicii Moldova, nr. 152 din 17.07.2014. În: Monitorul Oficial al RM, nr. 319- 324/634 din 24.10.2014. Disponibil: <http://lex.justice.md/index.php?action=view&view=doc&lang=1&id=355156>
2. HG nr.950/2023 cu privire la aprobarea Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2024-2027.
3. HG NR.114/2023 din 07.03.2023 cu privire la aprobarea Strategiei de dezvoltare „Educația 2030” și a Programului de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025.
4. Falvey M. and Givner C. (2005), What is an inclusive school? In Villa R. and Thousand J. (Eds.), Creating an inclusive school, 2nd edition. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
5. Fișa resurse: Diversitatea și incluziunea în școală. Trunchiul D al modulului de formare. Proiect Erasmus + ”Cap sur l’école inclusive en Europe”, finanțat cu sprijinul Comisiei Europene. <http://www.ecoleinclusiveseurope.eu/pdf-roumanie-bp/diversitatea-si-incluziunea-in-scoala.pdf>
6. Gherguț, A. Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale. Strategii de educație integrată. Iași: Polirom, 2001. ISBN: 973-683-819-6 159.922.76
7. Gherguț, A., Frumosu, L. (2019). Educație incluzivă. Ghid metodologic. Iași. Ed.Polirom. ISBN 978-973-46-7724-5
8. 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 37.01

WEBQUEST-UL EDUCAȚIONAL ȘI UTILIZAREA ÎN ACTIVITATEA PEDAGOGICĂ

Stratan Mihai

magistru, profesor

Centrul de Excelență în Energetică și Electronică

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: mihai.stratan.88@gmail.com

orcid id: 0000-0002-7744-6794

Abstract. The educational WebQuest proves to be an innovative teaching strategy that combines the benefits of online investigation with a constructivist and collaborative approach. By involving students in autonomous and creative research activities, the WebQuest increases motivation and responsibility for learning. In the context of digital pedagogy and the development of 21st century skills, the WebQuest becomes a valuable tool for any teacher interested in active and participatory learning. Finally, the educational WebQuest is part of the trends of modernization of the teaching

process, promoting the use of digital technologies in an active and meaningful way. Through WebQuest projects, students become explorers of knowledge, and the teacher becomes a guide, supporting a learning culture based on curiosity, collaboration and empowerment of all actors involved in education.

Keywords: innovative teaching strategy, digital pedagogy, active and participatory learning, educational WebQuest, digital technologies

WebQuest-ul este un instrument educațional bazat pe investigația on-line, conceput inițial de Bernie Dodge și Tom March la mijlocul anilor '90 (1995) în cadrul Universității de Stat din San Diego (SUA). Integrarea WebQuest-ului în diferite discipline și niveluri de învățământ are o caracteristică esențială - utilizarea resurselor de pe internet (dar și multimedia), promovând abordarea constructivistă și centrată pe elev [7].

Scopul aplicării acestui instrument ține de implicarea activă a elevilor într-un proces de căutare, analiză, sinteză și aplicare a informației găsite online, pentru rezolvarea unei sarcini (task) autentice. Astfel, integrarea WebQuest-ului promovează învățarea prin descoperire, lucrul colaborativ și exersarea competențelor digitale. Ca structură, WebQuest-ul include, în general, următoarele componente: *Introducere*, *Task (Sarcină)*, *Proces (Process)*, *Resurse (Resources)*, *Evaluare (Evaluation)*, *Concluzii (Conclusion)* și uneori o pagină dedicată profesorilor (Teacher Page) [5].

Conform teoriei constructiviste, elevii construiesc activ cunoștințele pe baza experiențelor și interacțiunilor lor. WebQuest-ul, oferind sarcini autentice și resurse digitale, stimulează rezolvarea de probleme, gândirea critică și auto-direcționarea elevului. În învățarea bazată pe investigație (Inquiry-Based Learning), elevii pun întrebări, formulează ipoteze și cercetează pentru a ajunge la concluzii. WebQuest-ul pune la dispoziție un cadru bine structurat pentru acest proces [4].

Integrarea WebQuest-ului răspunde nevoii de dezvoltare a competențelor digitale, de comunicare și colaborare online. Elevii descoperă cum să evalueze credibilitatea surselor, să sintetizeze date și să prezinte concluziile în mod creativ (prezentări, postere digitale etc.). Se pun în evidență competențele de gândire critică și soluționare de probleme (critical thinking & problem solving), esențiale în societatea informațională.

Primele studii și cercetări internaționale pe problema WebQuests-ului vin la sf. sec XX. Bernie Dodge, cu lucrarea "*Some Thoughts About WebQuests*" (1995), este unul dintre primele materiale conceptuale despre WebQuest, publicat online la Universitatea San Diego. În lucrare autorul descrie pentru prima dată principiile WebQuest, oferind un cadru metodologic centrat pe sarcini autentice și utilizarea resurselor online. A urmat Tom March, co-autor și colaborator apropiat al lui Bernie Dodge, cu lucrarea "*Why WebQuests?*" (1998), în care elaborează conceptul inițial și explică avantajele pedagogice (învățarea prin descoperire, promovarea gândirii critice).

În anul 2000, D. A. Marchionini & A. Maurer editează lucrarea "*From Information Retrieval to Information Interaction: Some WebQuest Design Considerations*" și abordează WebQuest-ul din perspectiva interacțiunii om-calculator, subliniind importanța designului ergonomic al sarcinilor și al resurselor online.

Studiul "*Find, Analyse, Apply: The WebQuest Approach and Its Impact on Tertiary Learners' Skills*", efectuat pe studenți universitari de către Philippa Gerbic & Steve Stacey (2005) evidențiază cum structura WebQuest dezvoltă abilitățile de căutare, analiză și aplicare a informațiilor digitale.

Cercetarea cantitativă pe elevi de gimnaziu, reflectată în lucrarea "*WebQuest Learning as Perceived by Students in Middle School Classrooms*", publicată de Zheng, R. & Stucky, B. (2012) dovedește creșterea motivației și îmbunătățirea abilităților de gândire critică la cei elevi care sunt implicați în proiecte WebQuest [apud 7].

De menționat, că fragmente din "*Some Thoughts About WebQuests*" (Dodge, 1995) și "*Why WebQuests?*" (March, 1998) au fost incluse în unele suporturi de curs din domeniul TIC și didacticii (Institutul de Științe ale Educației, 2015–2017). Dar nu există o traducere oficială integrală, însă secțiuni esențiale pot fi găsite în bibliografiile unor cursuri cu conținut din TIC.

În spațiul românesc/european primele notificări despre acest instrument îl găsim la Sorin Cristea în lucrarea *“Tehnologii didactice moderne în predarea-învățarea interactivă”* (2008), care nu este axată în întregime pe WebQuest, dar conține un capitol despre integrarea WebQuest-urilor ca formă de instruire interactivă și interdisciplinară [4].

În volumul unei conferințe universitare la Cluj-Napoca, Ion Albulescu & Loredana Albulescu (2013) în articolul *“Abordări metodologice de tip WebQuest în învățământul preuniversitar”* descriu un experiment didactic aplicat la clasele de gimnaziu, demonstrând cum WebQuest-ul stimulează învățarea autonomă și îmbunătățește competențele digitale.

Adina Velea, în studiul de disertație la Universitatea din București, Facultatea de Psihologie și Științele Educației *“Rolul WebQuest în dezvoltarea competențelor de învățare autonomă la elevii de liceu”* (2017) abordează maniera în care WebQuest-ul determină elevii să devină responsabili pentru propriul progres, îmbunătățind calitatea temelor și a proiectelor școlare.

În revista *“Învățământ, Cercetare, Creație”* (Târgu-Jiu) articolul *“Metode și instrumente digitale pentru învățarea bazată pe proiect: WebQuest și platforme colaborative”*, elaborat de Ligia S. Popovici (2019), prezintă studiu de caz cu elevii din ciclul primar și gimnazial, subliniind impactul pozitiv asupra implicării elevilor și reducerii pasivității la ore.

Lucian Ionică, într-o revistă didactică online, a publicat un articol *“Proiectarea și aplicarea WebQuest-urilor în predarea limbii și literaturii române”* (2021) care conține exemple practice de WebQuest-uri create pentru comentariu literar, analize de text și dezvoltarea competențelor de comunicare.

În Republica Moldova există referiri la WebQuest în articole de revistă didactică (de ex. *Didactica Pro*), însă nu sunt foarte multe studii științifice aprofundate publicate. Totuși, experiențele profesorilor care au implementat WebQuest-urile apar ocazional în cadrul conferințelor universitare sau în rapoarte de bune practici TIC. Publicațiile și studiile științifice care tratează WebQuest-ul ca instrument educațional sunt în Moldova, din păcate, mai puțin numeroase și adesea sunt incluse în lucrări mai largi despre TIC în educație sau metode interactive. Totuși, sunt câteva referințe pe care le-am identificat mai jos, în care se menționează, direct sau indirect, WebQuest-ul ca exemplu de bună practică în învățământul moldovenesc. Nu toate sunt exclusiv focalizate pe WebQuest, însă conțin capitole/articole dedicate ori abordează acest subiect în cadrul unor strategii digitale mai ample [2, 3, 5, 6].

În unele volume ale conferințelor instituționale de la Institutul de Științe ale Educației (2019, 2020), Universitatea Pedagogică de Stat ”Ion Creangă” (2020, 2023) pot fi găsite referiri la implementarea WebQuest-ului în diferite discipline, însă, de obicei, în capitole dedicate metodelor de e-learning. Deși nu există un articol dedicat 100% WebQuest-ului, în anumite articole se găsesc secțiuni despre metode inovative de predare-învățare în școlile din Moldova, menționând WebQuest-ul ca exemplu de metodă digitală. De exemplu, un articol semnat de Zinaida Chistol și Lidia Leahu *„Integrarea metodelor digitale în gimnaziu: WebQuest și avantajele sale”* (2020) discută metode interactive online, printre care și WebQuest, menționând adaptarea lor la clase de gimnaziu.

Lucrarea metodică *„Proiectarea activităților interactive cu suport TIC în ciclul primar”*, autor Larisa Bivol (2021), publicată sub formă de ghid la Chișinău, are un capitol dedicat *WebQuest și strategii de grup*, unde se explică pașii metodologici și se oferă exemple de subiecte pentru disciplinele la nivel primar [2].

Multe dintre aceste studii și articole sunt, fie publicate în reviste cu tiraj limitat (disponibile în biblioteci universitare), fie în format digital pe site-uri precum *didacticapro.md* (dacă se actualizează) ori pe paginile oficiale ale universităților. Nu există foarte multe lucrări exclusiv dedicate WebQuest-ului, majoritatea incluzându-l ca parte a unei game de metode digitale. De asemenea, deși nu sunt publicate sub formă de carte, anumite rapoarte ale direcțiilor raionale (de ex. la Ungheni, Cahul, Soroca) menționează activități bazate pe WebQuest în cadrul lecțiilor de geografie/istorie, evidențiate în rapoarte interne între 2018–2021. Nu sunt studii științifice formale, dar pot fi considerate surse empirice despre implementarea WebQuest-urilor în practică.

Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal, Ordinul MECC nr.351 din 19.03.2020, descrie desfășurarea procesului educațional la distanță, utilizând căile de comunicare cu elevii la decizia proprie a cadrelor didactice.

Ghidul metodologic de implementare a tehnologiilor Web la specialitățile pedagogice, elaborat de Garbatovschi Valeria et.a. (2022) reprezintă o abordare interdisciplinară și complexă a tratării teoretice a reperelor psihopedagogice, dar și a elementelor practice de integrare a instrumentelor Web în cadrul lecției. În acest sens, în expunerea materiei, învățarea necesită a fi abordată dintr-o nouă perspectivă – prin integrarea oportunităților aduse de noile tehnologii de informare și comunicare. Ghidul reprezintă o sursă credibilă prin contribuțiile sale în plan teoretic, ilustrativ, metodologic, practic-aplicativ, oferind modele didactice și metodice, soluții tehnice pentru conceperea și desfășurarea activităților didactice cu ajutorul instrumentelor Web, deși nu există ceva dedicat suta de procente WebQuest-ului ca metodă inovativă de predare-învățare.

Dincolo de specificul fiecărei cercetări, WebQuest-ul rămâne un instrument didactic validat prin multiple studii pentru învățarea interactivă și constructivistă, dovedindu-se eficient în dezvoltarea competențelor digitale, a gândirii critice și a autonomiei în învățare. Autorii menționați, dar și alți promotori ai acestui concept, oferă repere solide pentru cei care doresc să îl integreze în practica pedagogică. Se evidențiază utilizarea WebQuest-ului în contexte disciplinare diferite (limbi străine, științe sociale, învățământ primar, gimnazial), rolul WebQuest-ului în creșterea motivației elevilor, dezvoltarea competențelor digitale și ameliorarea cooperării elev-elev sau elev-profesor. Totodată, se intensifică necesitatea de formare continuă a profesorilor, de infrastructură TIC și de resurse adaptate contextului local.

Astfel, chiar dacă numărul de cercetări dedicate exclusiv WebQuest-ului este limitat, se conturează un interes crescând pentru această metodă, cu accent pe învățarea interactivă, explorarea online și gândirea critică, toate esențiale pentru o educație modernă și conectată la cerințele societății actuale.

O analiză a surselor bibliografice pe problema cercetată a evidențiat faptul că în structura metodologică a unui WebQuest educațional sunt prezente unele componente principale, de genul [2, 6, 8]:

- *Introducere (Introduction)* care prezintă contextul și creează interesul elevilor și poate avea o dimensiune narativă (un scenariu, o situație-problemă) care să îi atragă. Profesorul prezintă obiectivele didactice, competențele vizate, nivelul de clasă, modalități de adaptare (diferențiere) și sugestii de implementare.
- *Sarcina (Task)* care descrie clar ce trebuie să realizeze elevul la finalul parcursului (ex. un eseu, o propunere de proiect, un poster digital, o prezentare orală). Sarcina trebuie să fie semnificativă și ancorată în realitate, pentru a crea motivație intrinsecă.
- *Procesul (Process)* ce explică etapele prin care elevul trebuie să treacă, eventual *roluri* (dacă se lucrează în grup), *ghidaj* (întrebări, pași). Acest element include *instrucțiuni de organizare* a timpului, *metode de colaborare* (de ex. împărțirea pe grupuri), precum și *criteriile de analiză* a informației găsite.
- *Resurse (Resources)* care listează hyperlinkuri și alte surse (video, PDF, platforme) selectate de profesor pentru a asigura calitatea și relevanța informațiilor. Resursele pot include și resurse offline sau multimedia (softuri educaționale, bibliografia minimală).
- *Evaluarea (Evaluation)* propune criterii de evaluare a produsului final (rubrici, grilă de apreciere). Acestea pot viza conținutul, originalitatea, colaborarea, prezentarea. Evaluarea poate combina autoevaluarea, evaluarea colegială și aprecierea cadrului didactic.
- *Concluziile (Conclusion)* presupun să se recapăte ideile-cheie, să se ofere oportunitatea de reflecție asupra competențelor dobândite, a dificultăților întâmpinate și a soluțiilor găsite. De asemenea, se pot conține sugestii de extindere (linkuri la activități viitoare, proiecte conexe).

Implementarea WebQuest-ului în activitatea pedagogică parcurge o serie de etape. După cum este specificat în literatura de specialitate, printre acestea menționăm [2]:

1. *Etapale practice de construire:*

- ✓ alegerea temei și definirea obiectivelor: profesorul stabilește tema (ex. „Protecția mediului”, „Orașul meu în istorie”), corelată cu programa și competențele ce trebuie atinse;
- ✓ crearea scenariului și sarcinii: formularea situației-problemă (ex. „Cum putem reduce poluarea în școala noastră?”), stabilirea de întrebări-cheie și produs final;
- ✓ găsirea și selecția resurselor online (verificarea credibilității, diversitate de formate);
- ✓ elaborarea instrucțiunilor în compartimentul „Process”: recomandări de organizare pe grupuri, roluri distincte (de ex. fiecare elev devine „expert” pe un subdomeniu);
- ✓ stabilirea rubricilor de evaluare (conținut, originalitate, coerență, cooperare);
- ✓ proiectarea paginii de concluzie pentru a încuraja reflecția și a sugera extensii ale temei.

2. *Modalități de integrare:*

- ✓ în lecții obișnuite, planificate: WebQuest-ul poate fi parte dintr-o secvență, etapă a lecției, a unui proiect de 2-3 lecții, unde elevii parcurg site-urile recomandate și rezolvă sarcina.
- ✓ în proiecte mai ample, de lungă durată (pe parcursul a 1-2 săptămâni): elevii lucrează acasă și la școală, se constituie grupuri, iar la final prezintă produsul.
- ✓ utilizare transversală: instrumentul poate fi aplicat la discipline umaniste (istorie, literatură), științifice (biologie, geografie) sau chiar artistice (muzică, educație tehnologică, educație plastică), cu adaptări adecvate.

3. *Exemple de bune practici.* Poate fi demonstrat WebQuest-ul pe platforme specializate (ex. Zunal, QuestGarden) sau pe pagini proprii (site/blog). De asemenea, prin organizarea de activități colaborative (Google Docs, Padlet) pentru a realiza colaborarea la distanță între elevi, sau prin integrarea evaluării formative: profesorul verifică progresul la fiecare pas și ghidează elevii spre resurse suplimentare.

Aplicarea și implementarea WebQuest-ului în activitatea pedagogică, indiferent prin ce modalitate, are avantaje semnificative pentru elevi. Devine foarte clar că acest instrument favorizează gândirea critică și capacitățile digitale, astfel că elevii învață să discearnă surse de încredere de cele necredibile. Majoritatea cercetărilor arată că elevii își îmbunătățesc atitudinea față de învățare și își dezvoltă interesul atunci când sarcinile sunt relevante și bazate pe navigarea online.

De asemenea, crește motivația, deoarece elevul se simte implicat într-o misiune reală, atractivă și captivantă, având un produs final valoros. Studiile confirmă faptul că parcurgerea unui WebQuest antrenează elevii în căutarea de informații, evaluarea credibilității surselor și aplicarea datelor obținute pentru rezolvarea unei probleme. Ceea ce este important prin aplicarea WebQuest-ului ține și de faptul că susține lucrul în echipă și contribuie la dezvoltarea abilităților de comunicare.

Este cert, că utilizarea acestui instrument în activitatea educațională nu întotdeauna poate să ofere obținerea numai rezultatelor bune sau o reușită convingătoare. Practica de zi cu zi demonstrează că WebQuest-ul necesită acces la calculatoare/Internet stabil, lucru ce poate fi problematic în anumite zone, situații. O condiție pentru o bună și reușită aplicare este și formarea în folosirea platformelor și resurselor online a profesorilor și elevilor. Formarea continuă a cadrelor didactice prin ateliere și module de e-learning pentru familiarizarea cu WebQuest-ul și cu designul de activități online, reduce reticența și maximizează potențialul didactic [1].

Totodată, nu trebuie scos din vizor nici selectarea și actualizarea linkurilor, care, de fapt, e un proces continuu, deoarece resursele de pe web se pot schimba/dispare. Totuși, WebQuest-ul poate fi adaptat pentru diferențiere: se pot desemna sarcini variate, potrivite nu numai conținutului lecției, dar și nivelului de formare și ritmului fiecărui elev. Se pot folosi resurse multimedia accesibile (videoclipuri cu subtitrări, imagini, simulări) pentru elevii cu dificultăți de aplicare.

În concluzie, WebQuest-ul educațional se dovedește a fi o strategie didactică inovatoare care îmbină beneficiile investigației online cu abordarea constructivistă și colaborativă. Prin implicarea elevilor în activități de cercetare autonomă și creativă, WebQuest-ul crește motivația și responsabilitatea față de învățare. În contextul pedagogiei digitale și a dezvoltării competențelor

secolului XXI, WebQuest-ul devine un instrument valoros pentru orice profesor interesat de învățarea activă și participativă. În final, WebQuest-ul educațional se înscrie în tendințele de modernizare a procesului didactic, promovând folosirea tehnologiilor digitale într-un mod activ și semnificativ. Prin proiecte WebQuest, elevii devin exploratori ai cunoașterii, iar profesorul devine un ghid, susținând o cultură a învățării bazată pe motivare, curiozitate, colaborare și responsabilizare a tuturor actorilor implicați în educație.

Bibliografie:

1. Strategia națională de dezvoltare „Moldova digitală 2030”, aprobată prin Hotărârea Guvernului nr. 513 din 18 decembrie 2018. In: Monitorul Oficial, nr. 486-498.
2. Bivol, L. (2021). Proiectarea activităților interactive cu suport TIC în ciclul primar. Chișinău: CEP USM. (Capitolul 3: WebQuest ca metodă interactivă)
3. Chistol, Z. & Leahu, L. (2020). Integrarea metodelor digitale în gimnaziu: WebQuest și avantajele sale. În: Analele Științifice ale UPS „Ion Creangă”, Seria Științe ale Educației, nr. 2(54). Chișinău: Editura UPSC.
4. Ceobanu C., Cucos C. ș. a. Educația digitală. Iași: Polirom, 2020.
5. Chiriac, Tatiana. Instrumente web 2.0 în educație. In: Probleme ale științelor socioumanistice și modernizării învățământului: materialele conf. șt. anuale a profesorilor și cercetătorilor UPS „Ion Creangă”. Univ. Ped. de Stat „Ion Creangă”; coord. șt. Ig. RACU: [in vol.]. Chișinău: S. n., 2016 (Tipogr. UPS „Ion Creangă”), vol. 1 (seria 18), p. 196.
6. Garbatovschi, Valeria. Ghid metodologic de implementare a tehnologiilor Web la specialitățile pedagogice / Valeria Garbatovschi, Natalia Gavrilenco, Gheorghe Timoftică; Ministerul Educației și Cercetării al Republicii Moldova, Centrul Educațional „Pro Didactica”. – Chișinău: Centrul Educațional „Pro Didactica”, 2022 (Bons Offices). – 60 p. SBN 978-9975-87-959-0.
7. Marjanović U. Whole School Approach to Online and Blended Teaching and Learning. Belgrade, 2021.
8. Metodologia privind continuarea la distanță a procesului educațional în condiții de carantină pentru instituțiile de învățământ primar, gimnazial și liceal. Ordinul MECC nr.351 din 19.03.2020.

CZU: 37.016:91:004

IMPACTUL TEHNOLOGIILOR DIGITALE ÎN EDUCAȚIA GEOGRAFICĂ: UTILIZAREA APLICAȚIILOR CANVA ȘI MENTIMETER

Șeremet Andrei

Profesor, grad didactic I

LT „Dimitrie Cantemir”

mun. Cahul, Republica Moldova

e-mail: andreiseremet23@gmail.com

orcid id: 0009-0004-5573-3110

Abstract. In the context of the digital transformations of contemporary society, geography education faces new challenges and opportunities. The integration of digital technologies in the teaching-learning process has become a necessity in order to enhance student interactivity, motivation and engagement. This article explores the impact of the digital applications Canva and Mentimeter in geography education, highlighting how these tools can transform traditional lessons into interactive and engaging experiences. The study explores the benefits of using these apps, such as increasing student motivation, developing digital skills and critical thinking, and personalizing the learning process. It also identifies challenges associated with the integration of digital technologies, such as

lack of access to infrastructure and the need for teacher training. The article provides practical recommendations for the effective implementation of these tools in classrooms, emphasizing the importance of developing a clear strategy and continuous evaluation of the impact of technologies on learning. This study aims to contribute to improving educational practices and preparing students for an increasingly digitalized society.

Key words: digital tools, Canva, Mentimeter, geography.

1. Introducere

În ultimele decenii, tehnologiile digitale au revoluționat modul în care se desfășoară educația. În special, domeniul geografiei a beneficiat semnificativ de integrarea instrumentelor digitale, care au transformat lecțiile tradiționale în experiențe interactive și captivante. Aplicații precum **Canva** și **Mentimeter** au devenit esențiale în crearea unui mediu de învățare dinamic, care să stimuleze participarea activă a elevilor și să le ofere oportunități de explorare și descoperire a conceptelor geografice [1].

Importanța interactivității procesului educațional este determinată de caracteristicile pe care aceasta le prezintă [2]:

- *Dialog:* profesorul și elevii comunică reciproc, punând întrebări, oferind răspunsuri și dezvoltând idei împreună.
- *Colaborare:* elevii lucrează împreună la proiecte, sarcini și activități, stimulând interacțiunea socială și schimbul de idei.
- *Explorare:* elevii sunt încurajați să exploreze concepte și idei în mod independent, formulând ipoteze, analizând informații și formulând concluzii.
- *Creativitate:* elevii sunt stimulați să își exprime creativ ideile și opiniile prin diverse mijloace, cum ar fi proiecte artistice, prezentări multimedia sau dezbateri.
- *Reflecție:* elevii sunt încurajați să reflecteze asupra propriului proces de învățare, evaluând punctele forte și punctele slabe și identificând modalități de îmbunătățire.

Pe lângă o serie de caracteristici pozitive pe care le prezintă interactivitatea, aceasta aduce și o multitudine de beneficii la activitățile desfășurate în sala de clasă:

- *Creșterea motivației și a interesului:* elevii devin mai implicați în procesul de învățare, ceea ce duce la o creștere a motivației și a interesului pentru subiectele predate.
- *Dezvoltarea abilităților de gândire critică:* elevii învață să analizeze informații, să formuleze argumente și să tragă concluzii proprii.
- *Îmbunătățirea abilităților de comunicare:* elevii învață să comunice eficient, atât oral, cât și în scris, cu profesorii și cu colegii lor.
- *Dezvoltarea abilităților de rezolvare a problemelor:* elevii învață să abordeze probleme complexe, să identifice soluții și să le implementeze.
- *Creșterea încrederii în sine:* elevii se simt mai încrezători în propriile abilități și sunt mai predispuși să își asume riscuri și să exploreze noi idei.

Prin urmare, creșterea interactivității procesului educațional este esențială pentru a facilita o învățare mai profundă, mai semnificativă și mai relevantă pentru elevi. Prin implementarea strategiilor de predare interactive, profesorii pot crea un mediu de învățare dinamic și captivant care stimulează participarea activă a elevilor și le pregătește pentru succes în secolul XXI.

Pentru a spori creșterea interactivității în educație sunt utilizate diverse strategii, cum ar fi:

- *Utilizarea strategiilor de predare activă:* predarea prin demonstrație, jocuri de rol, dezbateri, proiecte de grup și alte strategii interactive pot stimula participarea elevilor.
- *Utilizarea de resurse digitale:* hărți interactive, simulări, jocuri educaționale și alte resurse digitale pot face învățarea mai captivantă și mai interactivă.
- *Crearea unui mediu de învățare favorabil:* un mediu de învățare sigur, incluziv și respectuos poate încuraja elevii să participe activ și să își exprime opiniile fără teamă.
- *Evaluarea formativă:* evaluarea continuă a elevilor poate oferi feedback valoros și poate ajuta la identificarea domeniilor care necesită îmbunătățiri.

Prin intermediul aplicațiilor digitale, se poate crea un mediu de învățare personalizat, adaptat nevoilor și stilurilor de învățare individuale ale elevilor. Utilizarea Canva și Mentimeter în lecțiile de geografie poate facilita o înțelegere mai profundă a subiectelor abordate, prin integrarea elementelor vizuale, interactive și colaborative în procesul de predare-învățare [3].

Canva este un instrument puternic de design grafic care permite profesorilor să creeze materiale didactice atractive, cum ar fi prezentări, infografice și afișe. Cu o varietate de șabloane și instrumente ușor de folosit, Canva facilitează procesul de creare a materialelor vizuale care să sprijine învățarea geografiei. De la hărți colorate și ilustrate până la diagrame explicative și tabele comparative, posibilitățile oferite de Canva sunt nelimitate, iar rezultatele sunt adesea impresionante.

Pe de altă parte, Mentimeter aduce interactivitatea în clasă la un nivel superior. Această aplicație permite profesorilor să creeze sondaje și întrebări în timp real, oferind elevilor posibilitatea de a-și exprima opiniile și de a participa activ la lecție. Cu ajutorul funcțiilor de vot și de sondare a publicului, Mentimeter transformă lecțiile de geografie într-o experiență interactivă și dinamică, în care elevii se simt implicați și motivați să participe.

De ce este importantă integrarea acestor aplicații digitale în educația geografică? Răspunsul stă în capacitatea lor de a transforma procesul de învățare. Interactivitatea și vizualizările atrăgătoare oferite de Canva și Mentimeter nu numai că facilitează înțelegerea conceptelor complexe de geografie, dar și stimulează creativitatea și gândirea critică a elevilor. În plus, utilizarea acestor aplicații digitale îi pregătește pe elevi pentru mediul digital din afara sălilor de clasă, dezvoltându-le competențe esențiale pentru viitor.

Cu toate acestea, integrarea aplicațiilor digitale în educația geografică vine și cu provocări. De la nevoia de formare continuă a cadrelor didactice până la asigurarea accesului la tehnologie în toate școlile, există multe aspecte de luat în considerare. Cu toate acestea, beneficiile aduse de utilizarea Canva și Mentimeter în lecțiile de geografie depășesc cu mult provocările, deschizând uși către o educație geografică mai dinamică și mai interactivă.

Aplicațiile digitale precum Canva și Mentimeter au transformat modul în care educația geografică este livrată și percepută, oferind posibilități variate de interacțiune și prezentare a informațiilor, permițând educatorilor să creeze mediile de învățare mai dinamice și captivante. Integrarea lor în procesul de predare-învățare nu numai că sporește interactivitatea și angajamentul elevilor, dar și îmbogățește experiența lor de învățare. Astfel, investiția în tehnologia educațională devine nu doar o necesitate, ci și o oportunitate de a transforma educația geografică pentru generațiile viitoare.

Scopul acestui articol este de a analiza impactul tehnologiilor digitale în educația geografică, cu accent pe utilizarea aplicațiilor Canva și Mentimeter. Prin intermediul acestui studiu, se urmărește să se evidențieze beneficiile acestor instrumente în creșterea interactivității și eficienței procesului de predare-învățare, precum și să se identifice provocările și soluțiile pentru integrarea lor în sistemul educațional.

2. Contextul educației digitale în geografie

Rolul tehnologiilor informaționale de comunicare (TIC) în învățământ este incontestabil, prezentând genericul discursurilor educaționale sub toate formele (curriculum, strategii didactice, formarea cadrelor didactice, politici educaționale, management instituțional etc.) și nivelurile (preuniversitar, superior, instruire continuă). În ultimii 10 ani, în special prin prisma pandemiei COVID-19, au fost înregistrate progrese semnificative în promovarea noilor tehnologii în educație și susținerea învățării asistate de calculator (e-learning): dotarea tehnică cu echipamente/produse hardware, îmbunătățirea infrastructurii și accesului la rețea, dezvoltarea produselor software, elaborarea de materiale suport educaționale și consolidarea competențelor digitale etc. Integrarea noilor tehnologii în educație este abordată și analizată din multiple perspective, în special fiind evidențiate resursele necesare și oportunitățile. Conform Strategiei naționale de dezvoltare a societății informaționale “Moldova Digitală 2020” (Hotărâre de Guvern, nr. 857 din 31.10.2013) principalele obiective specifice de integrare TIC în educație vizează: formarea competențelor digitale la absolvenții instituțiilor de învățământ pentru a activa într-o societate informațională; optimizarea

curriculumului TIC în învățământul superior, elaborarea standardelor educaționale de competențe digitale, compatibile cu practicile europene; extinderea schemei de certificare a abilităților digitale în școli și universități, elaborarea cursurilor în format electronic pentru facilitarea accesului la studii și aplicații; prevederea în planurile de finanțare a instituțiilor de învățământ a mijloacelor financiare distincte destinate procurării de echipamente și soft-uri; crearea de biblioteci virtuale care vor oferi studenților manuale multimedia, suporturile didactice elaborate de profesori notorii în domeniu.

Astfel, impactul tehnologiilor informaționale în creșterea interactivității activităților de predare-învățare-evaluare, este incontestabil unul pozitiv. Tehnologiile informaționale au un impact pozitiv atât asupra cadrelor didactice, a procesului educational, cât și asupra elevilor, dacă sunt utilizate corect și normat [4, 5].

Educația geografică a evoluat semnificativ odată cu apariția tehnologiilor digitale. În trecut, predarea geografiei se baza în mare măsură pe hărți fizice, manuale și explicații verbale. Cu toate acestea, în era digitală, profesorii au la dispoziție o gamă largă de instrumente care pot transforma lecțiile în experiențe interactive și captivante. Tehnologiile digitale, cum ar fi hărți interactive, simulări și prezentări multimedia, permit elevilor să exploreze concepte geografice într-un mod mai profund și mai semnificativ.

În acest context, aplicațiile digitale precum **Canva** și **Mentimeter** au devenit indispensabile în educația geografică. Aceste instrumente nu doar că facilitează înțelegerea conceptelor complexe, dar și stimulează creativitatea și gândirea critică a elevilor. Prin utilizarea lor, profesorii pot crea materiale didactice atractive și interactive, care să sporească implicarea și motivația elevilor.

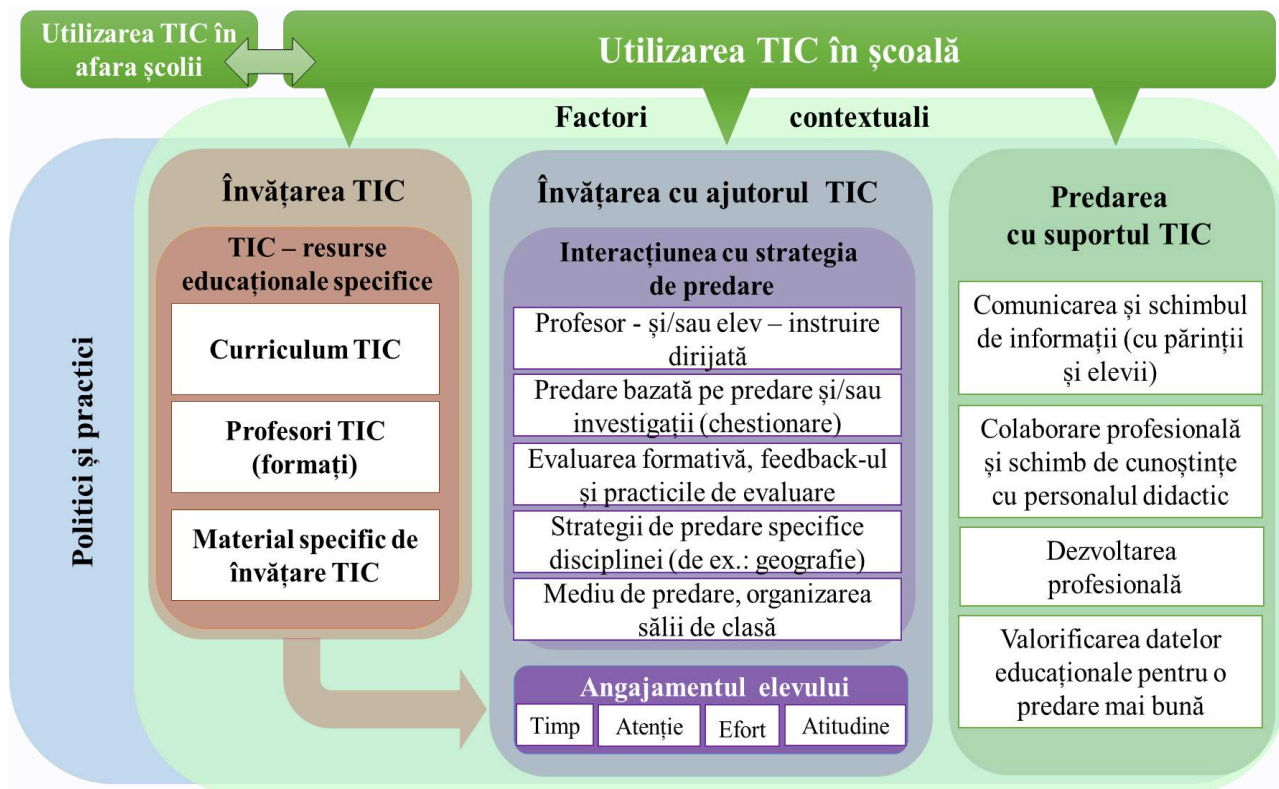


Figure 1. Detalierea utilizării TIC de către elevi

Sursa: [1]

3. Aplicații digitale în educație: Canva și Mentimeter

3.1. Canva: Un instrument versatil pentru crearea materialelor didactice

Canva este o platformă de design grafic care permite profesorilor să creeze materiale didactice atractive, cum ar fi prezentări, infografice, afișe și hărți interactive. Cu o interfață ușor de utilizat și o varietate de șabloane, Canva facilitează crearea de resurse vizuale care să sprijine învățarea

geografiei. De la hărți colorate și ilustrate până la diagrame explicative și tabele comparative, posibilitățile oferite de Canva sunt nelimitate.

Unul dintre principalele avantaje ale Canva este flexibilitatea sa. Profesorii pot adapta materialele în funcție de nevoile specifice ale elevilor și de obiectivele lecției. De exemplu, în cadrul unei lecții despre relieful și climatul diferitelor regiuni ale lumii, profesorii pot utiliza Canva pentru a crea prezentări multimedia care să includă imagini, diagrame și animații. Acest lucru nu doar că face lecția mai captivantă, dar și ajută elevii să înțeleagă mai bine conceptele geografice.

3.2. Mentimeter: Creșterea interactivității prin sondaje și prezentări interactive

Mentimeter este o aplicație care permite profesorilor să creeze sondaje, întrebări și prezentări interactive în timp real. Această platformă transformă lecțiile de geografie într-o experiență interactivă și dinamică, în care elevii se simt implicați și motivați să participe. Prin intermediul funcțiilor de vot și sondare, profesorii pot obține feedback instantaneu de la elevi, ceea ce le permite să adapteze lecția în funcție de nevoile acestora.

Un exemplu de utilizare a Mentimeter în educația geografică este crearea de hărți interactive care permit elevilor să localizeze capitalele țărilor sau să identifice diferite tipuri de relief. De asemenea, profesorii pot utiliza Mentimeter pentru a crea activități de colaborare, în care elevii lucrează împreună pentru a rezolva probleme legate de geografie. Acest lucru nu doar că sporește implicarea elevilor, dar și le dezvoltă abilitățile de colaborare și comunicare.

4. Beneficii ale utilizării tehnologiilor digitale în educația geografică

4.1. Creșterea motivației și implicării elevilor

Unul dintre principalele beneficii ale utilizării tehnologiilor digitale în educația geografică este creșterea motivației și implicării elevilor. Aplicații precum Canva și Mentimeter transformă lecțiile tradiționale în experiențe interactive și captivante, care stimulează interesul elevilor pentru subiect. De exemplu, prin utilizarea hărților interactive și a prezentărilor multimedia, elevii pot explora concepte geografice într-un mod mai profund și mai semnificativ [6].

4.2. Dezvoltarea abilităților digitale și a gândirii critice

În era digitală, este esențial ca elevii să dezvolte abilități digitale și să fie capabili să gândească critic. Utilizarea tehnologiilor digitale în educația geografică oferă elevilor oportunități de a învăța cum să utilizeze instrumente digitale și să evalueze informațiile online. De asemenea, aplicațiile precum Canva și Mentimeter îi încurajează pe elevi să analizeze date geografice, să formuleze ipoteze și să tragă concluzii, dezvoltând astfel gândirea critică [7,8].

4.3. Personalizarea procesului de învățare

Tehnologiile digitale permit personalizarea procesului de învățare, adaptându-l la nevoile și stilurile de învățare individuale ale elevilor. Prin intermediul aplicațiilor precum Canva și Mentimeter, profesorii pot crea materiale didactice care să răspundă nevoilor specifice ale fiecărui elev. De exemplu, elevii care învață mai bine prin vizualizare pot beneficia de hărți interactive și prezentări multimedia, în timp ce cei care preferă explorarea independentă pot lucra la proiecte digitale [9].

Pentru elevi	Pentru profesori
• Motivație crescută: Utilizarea instrumentelor TIC poate face învățarea mai interactivă și mai captivantă, ceea ce poate duce la o creștere a motivației elevilor. • Implicare sporită: Elevii devin mai implicați activ în procesul de învățare, având posibilitatea de a explora, de a descoperi și de a învăța prin experiență directă. • Dezvoltarea abilităților digitale: Elevii dobândesc abilități digitale esențiale pentru secolul XXI, cum ar fi utilizarea computerului, a internetului și a diverselor programe software. • Acces la o gamă largă de resurse: Elevii au acces la o gamă largă de resurse educaționale online, cum ar fi articole, videoclipuri, jocuri și simulări. • Personalizarea învățării: Elevii pot învăța în propriul ritm și pot beneficia de o instruire individualizată.	• Eficiență sporită: Profesorii pot utiliza instrumentele TIC pentru a automatiza sarcinile administrative, a crea materiale didactice interactive și a evalua progresul elevilor. • Comunicare îmbunătățită: Profesorii pot comunica mai ușor cu elevii și cu părinții prin intermediul e-mailului, al platformelor online și al rețelelor de socializare. • Colaborare sporită: Profesorii pot colabora mai ușor cu alți profesori și pot partaja resurse educaționale online. • Acces la resurse profesionale: Profesorii au acces la o gamă largă de resurse profesionale online, cum ar fi cursuri de perfecționare, articole și forumuri de discuții.

Figura 1.3. Beneficiile integrării TIC în educație

Sursa: Realizat de autor

5. Provocări și recomandări pentru integrarea tehnologiilor digitale

5.1. Bariere în adoptarea tehnologiilor

În ciuda beneficiilor evidente, integrarea tehnologiilor digitale în educația geografică nu este lipsită de provocări. Unele dintre cele mai frecvente bariere includ lipsa de acces la infrastructură, costurile ridicate ale echipamentelor și lipsa de pregătire a profesorilor. De asemenea, există riscul ca utilizarea excesivă a tehnologiilor să ducă la distragerea atenției elevilor de la sarcinile de învățare.

5.2. Recomandări pentru o implementare eficientă

Pentru a integra cu succes tehnologiile digitale în educația geografică, este esențial să se elaboreze o strategie clară care să includă obiectivele, resursele necesare și planul de implementare. Profesorii trebuie să fie instruiți în utilizarea instrumentelor digitale și să aibă acces la resursele necesare pentru a le integra în predare. De asemenea, este important să se evalueze periodic impactul tehnologiilor asupra învățării elevilor și să se aducă îmbunătățiri în funcție de rezultatele obținute.

Concluzii

Integrarea tehnologiilor digitale în educația geografică reprezintă o oportunitate semnificativă de a transforma procesul de predare-învățare. Aplicații precum Canva și Mentimeter oferă instrumente valoroase pentru crearea unui mediu de învățare interactiv și captivant, care să sporească motivația și implicarea elevilor. Cu toate acestea, pentru a maximiza beneficiile acestor tehnologii, este esențial să se depășească barierele existente și să se implementeze strategii eficiente de integrare a tehnologiilor în sistemul educațional. Prin adoptarea unei abordări riguroase și a unor practici bine fundamentate, educația geografică poate deveni mai dinamică, mai relevantă și mai adaptată nevoilor elevilor din secolul XXI.

Bibliografie:

1. OECD (2020). PISA 2021 ICT Framework. <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2021-ICT-framework.pdf>
2. Tomczyk, Ł. Declared and Real Level of Digital Skills of Future Teaching Staff. Educ. Sci. 2021, 11, 619. <https://doi.org/10.3390/educsci11100619>
3. Ranjbaran F., Madiseh, Abdullah Al Abri, Hadi Sobhanifar et al. Integration of Mentimeter into the Classroom: A Scoping Review. PREPRINT (Version 1) available at Research Square, 2022, [https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-1339347/v1]

4. Stoica A.L. Beneficiile utilizării platformelor e-learning în predare-învățare. Editura Școala Vremii, Arad, 2022. ISBN 978-606-9067-80-2;
5. Bieliienka A.V., Polovina O.A, Kondratets I.V., Shynkar T.Y, Brovko K.A. The Use of ICT for Training Future Teachers: An Example of the Course on «Art Education of Preschool Children». ICTERI-2021, 2021, Vol I: Main Conference, PhD Symposium, Posters and Demonstrations, Kherson, Ukraine;
6. Nastas S, ș.a. Abordări conceptuale și metodologice privind asigurarea calității, eficienței și relevanței procesului educațional. Monografie. Chișinău, Institutul de Științe ale Educației, 2019. ISBN 978-9975-48-170-0;
7. Cătănescu G. ș.a. Integrarea noilor tehnologii în educație. Ghid metodic pentru profesori. Prahova: Programul Erasmus+, Colegiul „Ferdinand I”, 2019. p. 23-30.
8. Motruc A., Puțuntică A. Utilizarea tehnologiilor informaționale la lecțiile de geografie. Aplicația Kahoot. In: *Materialele Conferinței Republicane a Cadrelor Didactice: Didactica științelor naturii*, 28-29 februarie 2020, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Tiraspol, 2020, Vol. 2, pp. 69-72. ISBN 978-9975-76-304-2.
9. Cho D., Ae Chun B. Virtual Reality as a New Opportunity in Geography Education: From the teachers' perspectives in Korea. In Proceedings of the 2019 5th International Conference on Education and Training Technologies (ICETT '19), 2019. Association for Computing Machinery, New York, NY, USA, 140–145. <https://doi.org/10.1145/3337682.3337701>

CZU 376

FACILITAREA INCLUZIUNII ELEVILOR CU C.E.S. PRIN FORMAREA CONTINUĂ A CADRELOR DIDACTICE

Toma Mihaela

doctorand

Universitatea de Stat din Moldova

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: tmihaela86@yahoo.com

orcid id: 0000-0002-9912-6089

Darii Ludmila

doctor în pedagogie, conferențiar universitar

Universitatea de Stat din Moldova

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: ldarii@mail.ru

orcid id: 0000-0002-3375-6491

Abstract. This article presents aspects related to the inclusion of students with special educational needs, within the institutions of mass education, this complex process, being facilitated by the continuous professional training of teaching staff in the field of inclusive education. Thus, after completing a continuous improvement course in the field of inclusive education, teachers will assimilate both theoretical and practical-applicative knowledge, which they will also transfer to the training of students with special educational needs, in order to ensure an instructive process-educationally adapted and individualized, depending on the special personal needs of each individual student, taking into account the specific psycho-individual characteristics, in order to capitalize on the potential available to each student, in order to facilitate their inclusion socio-educational alongside the other typical students, creating optimal conditions for them in the school environment to register school progress, by acquiring skills and better school results, which will contribute to the development of school success.

Keywords: students with special educational needs, socio-educational inclusion, educational partnership, multidisciplinary team, mass education.

În sistemul de învățământ general, în instituțiile de învățământ de masă, sunt din ce în ce mai mulți elevi cu cerințe educaționale speciale de diverse tipuri. Indiferent de natura și gravitatea acestora, personalul din școlile obișnuite trebuie să manifeste disponibilitate și interes față de acești elevi, integrați alături de colegii lor tipici, asigurând tuturor copiilor șanse egale de acces și participare la educație și dezvoltare, cu respectarea drepturilor copilului și a diversității.

În primul rând, se va efectua o analiză a necesităților de formare continuă pentru toate categoriile de personal din instituțiile de învățământ. Personalul de conducere va facilita înscrierea și participarea la cursuri de formare prin informare, prezentarea ofertelor de perfecționare, precum și prin identificarea și susținerea cadrelor didactice interesate din cadrul școlii.

În instituțiile de învățământ de masă, trebuie dezvoltate trei dimensiuni esențiale din perspectivă educațională, inclusiv cultura organizațională, care vizează atât personalul didactic, cât și promovarea imaginii instituției. Crearea unei culturi organizaționale incluzive la nivelul școlii presupune formarea unei comunități axate pe siguranță și securitate, caracterizată prin deschidere, prietenie și ospitalitate. În acest mediu, fiecare elev este valorizat și sprijinit în procesul instructiv-educativ, pentru a-și putea dezvolta competențe în diverse domenii, în funcție de interesele și aspirațiile sale viitoare, obținând astfel progres și rezultate școlare mai bune.

Formarea profesională continuă a cadrelor didactice contribuie atât la propria dezvoltare, cât și la aprofundarea cunoștințelor într-un anumit domeniu, facilitând optimizarea și dezvoltarea practicii pedagogice incluzive în instruirea elevilor cu cerințe educaționale speciale.

Finalizarea unui curs de perfecționare continuă va ajuta cadrele didactice participante să asimileze mai multe informații teoretice despre educația incluzivă și să își îmbunătățească atitudinea față de incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale. De asemenea, acestea vor putea organiza ulterior sesiuni de informare pentru personalul instituției de învățământ și pentru părinți, în scopul identificării atitudinilor acestora față de procesul de incluziune al elevilor cu cerințe educaționale speciale [1, p. 35].

De asemenea, formabilii vor fi capabili să identifice și să aplice în practică o abordare diferențiată și adaptată a instruirii, în funcție de nevoile speciale ale fiecărui elev. Astfel, în cadrul procesului educațional, cadrele didactice vor utiliza metode didactice incluzive, mijloace de învățământ adaptate și tehnici de lucru în procesul de predare-învățare-evaluare, creând condiții optime pentru desfășurarea procesului de incluziune a elevilor cu cerințe educaționale speciale. Acestea vor contribui la crearea unei atmosfere și unui mediu școlar favorabil formării unor relații de prietenie între elevi, îmbunătățind relațiile între elev-elev, profesor-elev și părinte-elev.

Este foarte important ca elevii să învețe să își accepte diferențele, să se înțeleagă între ei și să își ofere sprijin reciproc. La fel de importante sunt și relațiile profesor-elev, astfel încât cadrele didactice trebuie să mențină o relație apropiată cu elevul cu cerințe educaționale speciale, să îi cunoască caracteristicile psiho-individuale și nevoile specifice, pentru a-i putea oferi un sprijin adecvat. Totodată, este esențială o relație foarte bună între elev și părinte, în special din partea mamei, care, aflată în faza de negare a diagnosticului copilului, poate ajunge să respingă sau să îndepărteze copilul. Acest comportament poate genera un sentiment de vinovăție în copil, iar dezechilibrele și conflictele la nivelul familiei pot interveni. De aceea, se recomandă consolidarea relației dintre elevul cu cerințe educaționale speciale și părinții acestuia.

Parteneriatul dintre școală, familie și comunitate joacă un rol esențial în procesul de incluziune a elevilor cu cerințe educaționale speciale în învățământul de masă. O colaborare activă și eficientă între acești actori presupune constituirea unei echipe care să faciliteze integrarea elevilor cu dificultăți de diverse tipuri în colectivul clasei. Printr-o mai bună înțelegere a nevoilor acestora, se poate asigura un sprijin educațional suplimentar adecvat, susținut atât de familie, cât și de colegii lor tipici. Comunicarea eficientă a informațiilor relevante, crearea unui climat școlar favorabil învățării, precum și asigurarea unui confort psihologic și emoțional, contribuie la stimularea elevilor cu cerințe speciale

în procesul de comunicare. În acest mod, aceștia sunt încurajați să își exprime experiențele, beneficiind astfel de suportul necesar pentru o adaptare optimă din punct de vedere socio-educational.

În procesul de incluziune sub aspect socio-cultural, cadrele didactice trebuie să faciliteze și să organizeze activități atât în parteneriat cu alte cadre didactice din învățământul de masă, care au elevi tipici și elevi cu cerințe educaționale speciale, cât și cu cadre didactice din învățământul special, unde sunt școlarizați elevi cu dizabilități, dar și în colaborare cu reprezentanți ai altor instituții publice și ai autorităților locale, la care pot participa și părinții elevilor. De asemenea, este necesară implicarea altor membri din comunitatea locală în vederea schimbării atitudinilor față de elevii cu cerințe educaționale speciale și față de procesul de incluziune a acestora în instituțiile de învățământ de masă, promovând atitudini pozitive, bazate pe respect, empatie, toleranță, acceptare și ajutor reciproc [2, p. 453].

Politicile educaționale reprezintă dimensiunea care se referă la includerea abordării incluzive a instruirii elevilor ca obiectiv primordial în dezvoltarea școlară, prin prisma planului de ordine interioară adoptat de instituție, care promovează schimbarea și acceptarea diversității tuturor copiilor. Politicile incluzive trebuie să fie menționate atât în documentele școlare, prin misiunea, obiectivele și ținutele strategice ale instituției de învățământ, cât și în practica pedagogică, prin respectarea drepturilor tuturor elevilor școlarizați într-o instituție de învățământ.

Cea de-a treia dimensiune o constituie practicile incluzive, care se reflectă în activitatea pedagogică din sala de clasă, fiind conectată atât cu dimensiunea culturii organizaționale, cât și cu politicile incluzive ale școlii. Practicile pedagogice reprezintă oferta educațională a instituției de învățământ și includ orele de curs pe discipline de studiu, activitățile extracurriculare ce implică resurse materiale și umane, prin implicarea tuturor actorilor din procesul educațional al elevilor cu cerințe educaționale speciale [3, p. 58].

Astfel, se propune ca o instituție de învățământ care dorește să devină o școală incluzivă să identifice și să satisfacă nevoile speciale ale fiecărui copil în parte, să dezvolte o relație activă și eficientă cu membrii comunității, să accepte și să promoveze diversitatea tuturor categoriilor de copii, oferindu-le o educație de înaltă calitate pentru toți.

În cadrul procesului instructiv-educativ, terapeutic, compensator și/sau recuperator al elevilor cu cerințe educaționale speciale, cadrele didactice vor colabora împreună cu profesorul de sprijin, alți profesori și specialiști din școală, formând echipa multidisciplinară alături de elevii cu cerințe educaționale speciale și părinții acestora. Aceștia vor elabora împreună programe școlare individualizate și adaptate în funcție de nevoile speciale identificate. Elevul cu cerințe educaționale speciale se va implica activ în stabilirea obiectivelor pe termen mediu și lung, precum și în definirea diversității tipurilor de activități propuse în cadrul acestora.

Pe parcursul implementării acestor programe adaptate și individualizate, se va monitoriza progresul înregistrat de elevul cu C.E.S., în vederea revizuirii și îmbunătățirii acestuia, conform perioadei stabilite de comun acord.

În experimentul psihopedagogic desfășurat în orașul Târgu Neamț și în comunele limitrofe din România, au participat un număr de 50 de cadre didactice din învățământul de masă, pe o perioadă de 2 ani școlari, care activează în școlile cu elevi cu cerințe educaționale speciale în clasele a III-a și a IV-a, nivel primar.

În continuarea acestei idei, în etapa inițială, s-a realizat evaluarea, cu ajutorul unor instrumente psihopedagogice specifice, a nivelului de perfecționare profesională continuă în domeniul educației incluzive și al interesului manifestat pentru procesul de includerea elevilor cu cerințe educaționale speciale în clasele primare din învățământul de masă.

Ulterior, a urmat faza de identificare inițială, care s-a concentrat pe aplicarea unui chestionar respondenților. Din analiza rezultatelor acestora, s-a observat că în numeroase școli din învățământul de masă nu există profesori de sprijin, în special pentru elevii cu cerințe educaționale speciale din mediul rural, deoarece mulți părinți refuză să întocmească dosarul cu documentele necesare depunerii și prezentării acestora la comisia de evaluare, pentru obținerea unui diagnostic.

Mai departe, a urmat faza experimentală, în cadrul căreia s-a desfășurat programul de formare continuă în domeniul educației incluzive, prin intermediul căruia cadrele didactice participante și-au dobândit competențe esențiale în domeniul respectiv, care vor facilita incluziunea elevilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ de masă.

Competențele profesionale dobândite de cadrele didactice participante, în domeniul educației incluzive, sunt indispensabile pentru proiectarea didactică, planificarea și predarea procesului educațional, evaluarea rezultatelor obținute de elevii cu cerințe educaționale speciale, competențe manageriale și de gestionare a carierei, dar și competențele de autorefecție. La fel de importante sunt competențele tehnice și tehnologice, care sunt aplicate elevilor cu cerințe educaționale speciale prin corelarea activităților educaționale tradiționale cu cele moderne, utilizând mijloace multimedia, platforme, software educațional și aplicații online” [5, p. 48].

În continuare, vă prezentăm două programe online, Logopedix și Tara Soft, o adaptare după Oprea C., care au fost utilizate cu succes atât în învățământul de masă, cât și în învățământul special, pentru instruirea elevilor cu cerințe educaționale speciale. Astfel, cadrele didactice din cele două instituții de învățământ au colaborat cu logopedul școlii, profesorul de sprijin și alți specialiști din echipa multidisciplinară, obținând rezultate vizibile în cazul elevilor care prezentau tulburări de dezvoltare a limbajului, dar și în cazul celor diagnosticați cu autism sau cu elemente din spectrul autist.

Programul Logopedix include fișe pentru:

- *Diagnosticare:* spațialitate – poziționarea spațială a obiectelor; tabel cu cuvinte pentru diagnosticarea dislaliei; citirea sunetului și poziția acestuia în cuvânt – inițială, mediană și finală; probă pentru cunoașterea vârstei psihologice, de exemplu: mare-mic; oral și în scris;
- *Întârziere în dezvoltarea limbajului:* elevul vizionează planșe cu onomatopee, imită sunetele-onomatopeele propuse, recunoaște obiectele după sunet, formulează definiții simple, citește sau ascultă definițiile corecte; are fișe de lucru pentru a identifica și selecta obiecte după utilitate sau cantitate, de exemplu: dacă fișa indică cifra 5, elevul trebuie să găsească imagini cu cinci obiecte; formulează răspunsuri la întrebări simple;
- *Miogimnastică:* exerciții pentru limbă și gura, imitația mișcărilor din imagini, relaxare fonoarticulatorie;
- *Dislexie:* identificarea sunetului de început și sfârșit al cuvintelor, încercuirea literelor indicate, citirea acestora și poziția lor în cuvânt; găsirea imaginilor corespunzătoare cuvintelor formate din 3 sau mai multe sunete sau silabe);
- *Dislalie:* programe terapeutice ce cuprind serii de silabe pe care elevul le repetă cu profesorul, diferențierea literelor – C-G, L-R, P-B, S-Ș etc.; exerciții cu imagini pentru identificarea corectă a acestora);
- *Fișa logopedică:* se completează cu datele personale și familiale ale copilului, motivul examinării, diagnostic, cauze, tulburări de pronunție, de limbaj scris-citit, tulburări de ritm și fluentă a vorbirii).

Tara Soft este dedicat elevilor diagnosticați cu autism sau cu elemente din spectrul autist și include următoarele componente:

- *Neurorezonanța:* activată printr-o melodie care ajută elevul să se relaxeze și să se pregătească pentru activitățile propuse (de exemplu: ferme – plasarea obiectelor la locul lor, intersecții – plasarea mijloacelor de transport la locul corespunzător, oraș – plasarea instituțiilor publice la locul lor);
- *Dezvoltarea comunicării:* constă în vocabularul de bază, cu dificultăți variate (de la nivel 1 până la nivel 8);
- *Pictograme:* ce ilustrează imagini cu oameni, verbe, substantive, exerciții de conversație (selectarea cuvintelor ascultate și scrierea acestora);
- *Achiziții cognitive:* se axează pe psihomotricitate (grupare după culoare, formă, mărime);

- *Limba expresiv*, exemple: Casa – living, bucătărie, dormitor, baie; Ferma, Orașul – elevul aude denumirea obiectului respectiv și imită sunetele animalelor sau mijloacelor de transport, în special pentru elevii cu autism, care pot prezenta hipersensibilitate auditivă);
- *Inteligența emoțională*: învățarea emoțiilor pozitive, aplicarea acestora în diferite scenarii emoționale – ce simți când vezi o imagine dată, evaluarea stării emoționale a elevului în diferite momente ale zilei;
- *Evaluare*: pe diverse teme (Familie, Ocupații, Anotimpuri, Igienă, Vestimentație, Jucării, Unelte, Animale, Fructe, Legume), în cadrul cărora elevul trebuie să identifice imaginea corespunzătoare după sunet – cuvintele fiind rostite clar și rar.

Beneficiile utilizării programelor adaptate pentru elevii cu cerințe educaționale speciale în cadrul acestui parteneriat au fost semnificative din perspectiva dezvoltării cognitive, comportamentale, psihologice și emoționale a acestora:

- Elevii cu cerințe educaționale speciale au reușit să utilizeze laptopul obișnuit cu sprijinul cadrelor didactice, selectând răspunsurile cu un clic, utilizând mouse-ul. De asemenea, aceștia au avut un acces mai facil la fișele propuse prin intermediul tablei interactive, care necesită doar o apăsare ușoară cu un creion adecvat sau cu degetul, stimulând astfel implicarea activă în procesul de învățare.
- Programele adaptate s-au dovedit a fi extrem de intuitive, având săgeți care indicau progresul activităților sau posibilitatea revenirii la pașii anteriori, fapt ce a contribuit la dezvoltarea autonomiei și a încrederii elevilor în propria lor abilitate de a-și gestiona învățarea.
- Fișele de lucru și exercițiile propuse pentru elevii cu dizabilități au fost concepute pe baza unor imagini mărite și colorate, ceea ce a stimulat interesul și a captat atenția acestora, promovând astfel un mediu de învățare care favorizează concentrarea și participarea activă.
- Utilizarea materialului digitalizat și intuitiv a facilitat activitatea profesorului, îmbunătățind memoria vizuală a elevilor, dezvoltându-le vocabularul și abilitățile de comunicare, contribuind la crearea unui cadru favorabil pentru învățarea eficientă a acestora.
- Elevii cu C.E.S. au beneficiat de un sprijin suplimentar prin utilizarea funcției de însoțire orală a cerințelor și imaginii, ceea ce a facilitat înțelegerea informațiilor. Această abordare a fost deosebit de utilă pentru elevii care întâmpină dificultăți în citirea cuvintelor sau propozițiilor, permițându-le să repete informațiile până la înțelegerea completă a acestora.
- De asemenea, feedback-ul pozitiv oferit de program, sub forma unei „albinuțe” care recompensează corectitudinea răspunsurilor cu „Bravo!” și încurajează continuarea prin mesajele „Mai încearcă!” în cazul răspunsurilor greșite, a contribuit la întărirea motivației intrinseci și la consolidarea încrederii elevilor în propriile abilități.

Aportul nostru în educația elevilor cu C.E.S. s-a concretizat prin aplicarea cu succes a programelor adaptate, ceea ce a condus la îmbunătățirea semnificativă a abilităților acestora în multiple domenii, inclusiv cognitiv, comportamental, psihologic și emoțional. Aceste schimbări au fost vizibile prin reducerea comportamentelor indezirabile și prin creșterea încrederii în sine și în ceilalți, iar acest lucru a contribuit direct la progresul și succesul lor școlar.

În etapa finală a experimentului, au fost evaluate rezultatele pentru a sesiza impactul asupra elevilor cu cerințe educaționale speciale, sub aspectul progresului școlar, dar și al dezvoltării în plan psihologic, emoțional, social și comportamental. Experimentul a implicat 48 de elevi cu cerințe educaționale speciale, dintre care 8,2% aveau deficiențe intelectuale și de învățare, 3,2% tulburări de comportament, 1,4% dificultăți asociate și 1,2% dificultăți fizice. Rezultatele obținute de cadrele didactice implicate în experimentul formativ, desfășurat pe parcursul a doi ani școlari, sunt relevante pentru procesul de instruire al elevilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ de masă.

Studiu comparativ a rezultatelor obținute de elevii cu C.E.S. în procesul de incluziune

Diagnostic inițial	Diagnostic final
1. Condițiile în care se derulează procesul de incluziune	
-instituțiile din învățământul de masă nu se pot adapta în funcție de nevoile speciale ale acestora, ci mai degrabă ei trebuie să se adapteze la condițiile acesteia; -școlile din învățământul de masă manifestă interes scăzut față de procesul de incluziune al elevilor cu C.E.S., în special, din mediul urban;	-situația concretă din școlile participante la experimentul științific s-a îmbunătățit, referitor la incluziunea elevilor cu C.E.S., prin schimbarea atitudinilor față de procesul de incluziune (a crescut cu 35%); -s-a dezvoltat interesul pentru formare profesională continuă (cu 50%) a cadrelor didactice din învățământul de masă în domeniul educației incluzive, facilitând procesul de incluziune al elevilor C.E.S.
2. Dezvoltarea sub aspect fizic și nivelul de autonomie personală al elevilor cu C.E.S.	
-elevii cu C.E.S. care au participat la experimentul științific au o stare bună de sănătate, sub aspect fizic, dezvoltare echilibrată, în concordanță cu vârsta, doar că sunt dintre ei care necesită ajutor la activitățile sportive; -dezvoltarea nivelului de autonomie personală al elevilor cu C.E.S. din lotul de subiecți prezintă un grad ridicat de dependență față de un adult.	-părinții elevilor cu C.E.S. se implică mai mult în organizarea și realizarea de activități fizice și sportive extrașcolare individuale sau de grup, în familie(90%); -gradul de autonomie personală s-a îmbunătățit în rândul elevilor cu C.E.S., întrucât părinții lor au conștientizat părinții lor și cadrelor didactice importanța independenței în viața cotidiană a acestora(30%).
3. Procesul instructiv-educativ și dezvoltarea intelectuală a elevilor cu C.E.S.	
-s-a depistat că procesul educațional, nu este adaptat și individualizat, în funcție de nevoile speciale ale elevilor cu C.E.S., iar în unele școli, nu există echipă multidisciplinară; -pentru mulți dintre elevii cu C.E.S. școlarizați în învățământul de masă, se realizează doar parțial, procesul de incluziune al acestora; -climatul educațional și atmosfera din mediul școlar, din clasă sunt comune; -elevii cu C.E.S. participă și au acces limitat la unele spații din școli și la activități extrașcolare; -relațiile dintre elev-elev, profesor-elev, respectiv parteneriatul dintre școală-elevi-comunitate sunt slab dezvoltate;	-în urma absolvirii cursului de perfecționare, cadrele didactice colaborează cu alți profesori din școală, cu specialiști din exterior și alți actori implicați în procesul de incluziune al elevilor cu C.E.S.(88%); -cadrelor didactice au achiziții care le ajută să adapteze și să personalizeze instruirea elevilor cu C.E.S.(80%), monitorizând pe parcursul acesteia progresul obținut de elevi, care se reflectă în rezultatele obținute la învățătură; -cadrele didactice au creat un mediu școlar optim, incluziv, favorabil învățării și dezvoltării relațiilor de prietenie dintre elevi, îmbunătățindu-se și relația dintre profesor-elev (75%); -membrii comunității locale manifestă atitudini pozitive față de incluziunea socio-educatională a elevilor cu cerințe educaționale speciale, alături de elevii tipici(45%).
4. Produsele activității elevilor cu C.E.S.	
-în urma analizei produselor activității realizate de către elevii cu C.E.S. s-a constatat faptul că ei nu reușesc să finalizeze toate sarcinile de lucru și lipsa continuării temelor,acasă;	-elevii cu C.E.S. sunt stimulați și ajutați să își termine sarcinile de lucru(80%), acestea fiind adaptate în funcție de caracteristicile lor psiho-individuale, fiindu-le valorificat potențialul personal de care dispune fiecare în parte.

În concluzie, procesul de incluziune a elevilor cu cerințe educaționale speciale în cadrul instituțiilor de învățământ de masă este complex și implică o serie de provocări și dificultăți. Totuși, soluții viabile pot fi găsite prin promovarea și aplicarea educației incluzive, în contextul în care școlile devin primitoare, prietenoase și adaptate nevoilor tuturor categoriilor de elevi. Este esențial ca școala și educația să fie accesibile tuturor copiilor, oferindu-le șanse egale, fără discriminare, contribuind astfel la construirea unei societăți mai bune și incluzive.

În concluzie, procesul de incluziune a elevilor cu cerințe educaționale speciale în cadrul instituțiilor de învățământ de masă este complex și implică o serie de provocări și dificultăți. Totuși, soluții viabile pot fi găsite prin promovarea și aplicarea educației incluzive, în contextul în care școlile devin primitoare, prietenoase și adaptate nevoilor tuturor categoriilor de elevi. Este esențial ca școala și educația să fie accesibile tuturor copiilor, oferindu-le șanse egale, fără discriminare, contribuind astfel la construirea unei societăți mai bune și incluzive.

Bibliografie:

1. Booth, T., Ainscow, M. *Index for inclusion: a guide to school development led by inclusive values*. 4th edn. Cambridge: Index for Inclusion Network, 2016, 35 p.
2. Frumos, F., Labăr, A., V. *Formarea pentru cariera didactică – demersuri teoretice și empirice*. Iași: Editura Universității „Alexandru Ioan Cuza” din Iași, 2021, 453 p.
3. Gherguț, A. *Educația incluzivă și pedagogia diversității*, Iași: Polirom, 2016, 58 p.
4. Oprea, C. *Logopedie aplicată. Exerciții pentru formarea și dezvoltarea limbajului expresiv*, București: Editura Medicală, 2023, pp. 13, 15.
5. Rusov, V.; Șova, T., *Educația incluzivă: Ghid metodic pentru formarea inițială și continuă a cadrelor didactice*, S. n: Bălți, 2021, 48 p.

CZU 374.1

T3 VAKFI BİLİM TÜRKİYE PROJESİ ÇERÇEVESİNDE XXI YÜZYIL BECERİLERİ, OKUL DIŞI ÖĞRENME VE STEM YAKLAŞIMI. IŞIK HIZI ATÖLYESİ MODELİ

Tozal Zehra

İstanbul Üniversitesi Matematik Bölümü

Yıldız Teknik Üniversitesi Matematik Yüksek Lisans

T3 Vakfı-Eğitim ve ARGE Koordinatörlüğü-Uzman

İstanbul, Türkiye

e-mail: zehra.tozal@turkiyetechnolojitakimi.org

orcid id: 0009-0009-8882-6539

Abstract. In the 21st century, the need for innovative and interdisciplinary educational models has become increasingly evident. The T3 Foundation's Bilim Türkiye Project aims to equip students with 21st-century skills by integrating STEM-based informal learning environments. This study explores the ‘Speed of Light Workshop’ (TR. Işık Hızı Atölyesi) Model, designed to foster critical thinking, problem-solving, and collaboration among students through hands-on, experiential learning. The model emphasizes school-outside learning approaches, bridging the gap between formal education and real-world applications. By incorporating project-based learning (PBL), digital literacy, and creativity, the workshop framework aligns with global educational trends, supporting students in adapting to the rapidly evolving technological landscape. The research highlights the effectiveness of STEM-based workshops in enhancing students' motivation, engagement, and skill development, offering a scalable and sustainable educational framework.

Keywords: 21st-century skills, STEM education, informal learning, school-outside learning, T3 Vakfı, Bilim Türkiye, project-based learning, digital literacy, educational innovation, experiential learning.

XXI yüzyılda eğitim anlayışı, bireylerin hızla değişen ve karmaşık hale gelen dünyaya ayak uydurabilmesini sağlamak amacıyla yenilikçi ve disiplinlerarası yaklaşımları benimsemektedir. Bu kapsamda, STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) temelli eğitim modelleri, bireylerin eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirmeyi hedefleyen en önemli eğitim stratejilerinden biri olarak öne çıkmaktadır (Bybee, 2013). Özellikle okul dışı öğrenme ortamları, STEM eğitiminin kapsayıcı ve uygulamalı bir biçimde öğrencilere sunulması açısından kritik bir rol oynamaktadır (Falk & Dierking, 2018).

Çalışma, T3 Vakfı'nın Bilim Türkiye Projesi kapsamında geliştirilen "Işık Hızı Atölyesi Modeli"ni ele almaktadır. Model, STEM eğitimiyle okul dışı öğrenme yaklaşımlarının birleştirildiği, öğrencilere gözlem ve deney yapma fırsatı sunarak 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasını hedefleyen bir eğitim modeli olarak tasarlanmıştır. Model, özellikle Işık ve Kütle konuları üzerinde odaklanarak, öğrencilerin fizik yasalarını deneysel yollarla anlamalarını sağlamakta ve disiplinlerarası eğitim yaklaşımıyla bilişsel esneklik kazandırmaktadır.

Literatürde, okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin akademik başarıları ve bilimsel merakları üzerindeki olumlu etkileri geniş bir şekilde tartışılmıştır (Behrendt & Franklin, 2014). Bu tür ortamlarda uygulamalı ve deneysel öğrenme fırsatlarının sağlanması, öğrencilerin hem akademik hem de sosyal becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır (Anderson, Lucas & Ginns, 2003). Ayrıca, STEM tabanlı eğitim modellerinin bireylerin gelecekteki kariyer tercihlerine olan etkileri de göz önüne alındığında, bu tür programların önemi daha da artmaktadır (Maltese & Tai, 2010). Çalışmanın amacı, Işık Hızı Atölyesi Modeli'nin teorik temellerini, uygulama sürecini ve eğitimsel etkilerini incelemek, ayrıca okul dışı öğrenme ortamları ile STEM eğitiminin birleştirildiği eğitim modellerinin etkinliğini değerlendirmektir.

IŞIK HIZI ATÖLYESİ

DERS ETİKETLERİ

SINIF: 12-14 yaş

KONU: Işık ve Kütle

SÜRE: 1,5 saat

HAZIR BULUNUŞLUK: Öğrenci kütle, hız, kütle çekimi, basınç kavramlarını bilir.

NAHTAR TERİMLER: Işık, kütle, kütle çekim, momentum, hız

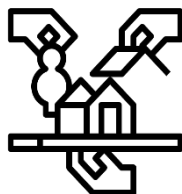
BECERİLER:



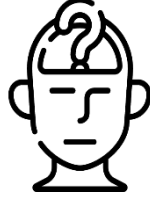
GRUP ÇALIŞMASI:



TARTIŞMA:



MODELLEME:

**TAHMİN ETME:**

KAZANIMLAR: Öğrenci görelî kütle kavramını kavrar. Işığın durağan kütlelerinin olmadığını öğrenir. Işığın görelî kütlelerinin olduğunu deneysel olarak görür. Işığın itme basıncını deneysel olarak görür. Işık hızı kavramını öğrenir.

ATÖLYE HAZIRLIK LİSTESİ

- ☐ Materyalleri hazırlama
- ☐ Bilgisayar ve projeksiyon vb. donanımları hazırlama
- ☐ Gerekli program veya videoları bilgisayara indirme
- ☐ Sunum dosyası hazırla

DERS MATERYALLERİ:

Malzeme	Adedi	Malzeme	Adedi
Vakum seti	1 adet	Alüminyum Folyo	20x20 cm ²
Lazer	1 adet		

UYGULAMA**1.ADIM: HAREKETE GEÇ**

Eğitmen derse öğrencilerle sohbet ederek başlar. Aşağıdaki soruları yöneltir. Öğrencilere kâğıt ve kalem dağıtılır. Sorulan sorulara verdikleri cevapları kısaca kâğıda yazmaları istenir.

Bilim Merkezine nasıl geldiniz?

Hangi aracı kullandınız? *Metro, metrobüs, otobüs, bisiklet, özel araç, kayak vs.* (Kullanılan farklı araçlara göre kimin daha hızlı geldiği sorgulanabilir.)

Aynı yerden gelen var mı? *Var ise o kişiler üstünden yoksa hayali olarak aynı yerden gelen kişilerin kullandıkları araçlara göre merkeze varış süreleri ve hızları karşılaştırılır. Ör: bisikletle gelen mi daha hızlı geldi yoksa otobüsle gelen mi?*

Peki en hızlı nasıl gelebilirdik? Bildiğiniz en hızlı araç hangisi? *Bu kısımda ışıktan ve ışık hızından bahsedebiliriz.*

2. ADIM: KEŞFET

Işık hızı denen şeyi biraz daha inceleyelim. Işık neden saniyede 299.792.458 metre ilerler? Bu hızı kim ve nasıl bulmuş?

Öncelikli öğrencilere görmek ve ışık arasındaki ilişkiyi bir örnekle anlatalım.

Şimdide ışık hızının nasıl bulunduğunu öğrencilerimize anlatalım.

İlk durak, 1600'lü yıllar. Galileo Galilei, İtalya'da bir tepenin üzerinde iki lambayla ışığın hızını ölçmeye çalışıyordu. Galileo, bir lambayı yakıp söndürerek ne kadar hızlı bir tepki aldığını anlamaya çalıştı. Ama sonuçlar yetersizdi. Çünkü ışık, insanlar için "neredeyse anında" hareket ediyor gibi görünüyordu. Yani, bu hız o kadar büyüktü ki, o dönemde ölçmenin bir yolu yoktu.



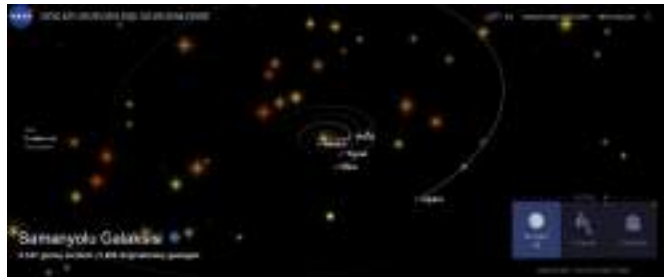
Res.1. Romer'in Işık Hızı Ölçümü

Sonrasında, 1800'lerde ünlü Fransız fizikçi Hippolyte Fizeau sahneye çıktı. Fizeau, ışığı ölçmek için bir dişli çark ve bir aynadan faydalandı. Işığı bir çarkın arasından gönderdi, ışık bir aynadan geri dönerken çarkın bir başka dişine çarptı. Çarkın dönüş hızıyla oynayarak ışığın hızını ölçtü ve bu hızın yaklaşık 315.000 kilometre/saniye olduğunu hesapladı. Gerçeğe biraz daha yaklaşılmıştı.

*Ve en nihayetinde, ışığın gerçek hızını bulmak için 1900'li yıllarda elektromanyetizma ve Albert Einstein'ın Görelilik Teorisi devreye girdi. Einstein, ışık hızının evrende sabit olduğunu ve hiçbir şeyin bu hızdan daha hızlı hareket edemeyeceğini söyledi. Bu hızın tam ölçümünü yapmak için modern araçlar kullanıldı ve sonunda, saniyede tam **299.792.458 metre** olduğu bulundu.*

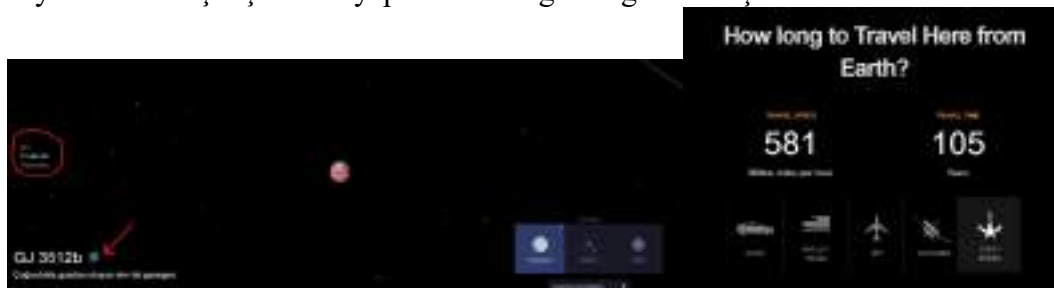
Sonuç olarak evrende, yalnızca kütleless parçacıklar ışık hızında hareket edebilir ve bizim asla ışık hızında hareket edemeyecek olmamızın sebeplerinden biri de kütlemin olmasıdır. Bu kısımları eğitmen öğrencilere özetleyerek anlatabilir. Ancak eğitmenin dersten önce ilgili videoları izlemesi ve konuya hakim olması beklenir.

İşık hızının nereden geldiğini anladığımıza göre artık ışık hızında seyahat edebilseydik hangi gezene ne kadar sürede giderdik inceleyelim. Aşağıdaki linkten gezegenler arası seyahatimizi daha anlaşılır hale getirebiliriz.



Res.2. Nasa eyes

Herhangi bir yıldızla tıklayalım ve o yıldızın bir gezegenini seçelim. O gezegene trenle, jetle ya da ışık hızıyla ne kadar sürede gidebiliriz bakalım. Aşağıdaki görselde ok işaretiyle gösterilen + ya tıklayınca hız karşılaştırması yapabilir ve diğer bilgilere ulaşabilirsiniz.



Res.3. Nasa eyes - Hız Karşılaştırması

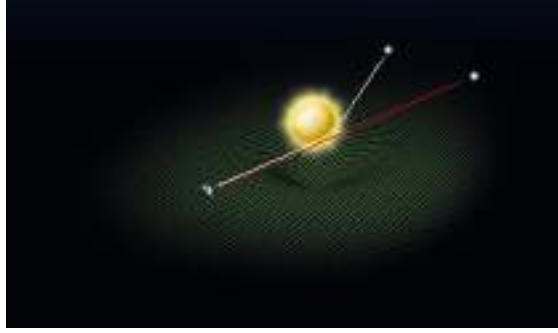
Öğrencilere ışık hızından bahsettik. Ancak daha önceki kütle atölyesinde bahsettiğimiz göreceli kütle konusunu henüz incelemedik.

3.ADIM: ÜRET

Işık, aslında bildiğimiz anlamda **durağan bir kütleye** sahip değildir. Yani, ışık bir yerde durduğunda (teorik olarak) tartılabilecek bir kütlesi yoktur. Çünkü ışık **hiç durmaz!** Her zaman

hareket halindedir ve boşlukta saniyede 299.792.458 metre hızla gider. Ancak ışık, görelî kütle dediğimiz bir özelliğe sahiptir.

- Görelî kütle, bir şey hareket halindeyken enerjisiyle ilişkilidir.
- Işık fotonlardan oluşur ve fotonların enerjisi vardır. Enerji ile kütle birbirine dönüştürülebilir (Einstein'ın ünlü $E=mc^2$ formülüyle). Bu yüzden hareket eden ışık bir nevi "kütlesi" varmış gibi davranır.
- Işığın durağan bir kütlesi yoktur, çünkü durmaz.
- Ama ışık, enerjisi sayesinde görelî bir kütleye sahiptir. Bu da ışığın madde gibi etkileşimlerde bulunmasını sağlar (örneğin, yerçekiminden etkilenir).



Res.4. Işığın Bükülmesi

Güneşin kütle çekiminden etkilenen ışık kaynaktan farklı bir yerden geliyormuş gibi görünebilir. Güneşin görüşümüzü engellediği bir yıldızı görebiliriz.

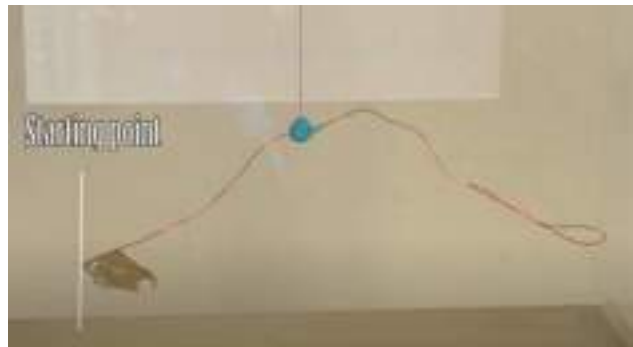
Güneş ışığı, fotonlar aracılığıyla enerji taşır ve bu enerji bir **momentuma** sahiptir. Momentum, hareket eden bir şeyin "itme gücü" gibi düşünülebilir. Güneşten gelen ışık fotonları dünyaya çarptığında, minik bir baskı uygular; buna **ışık basıncı** denir. Bu baskı, fotonların momentumu sayesinde oluşur ancak o kadar küçüktür ki, günlük yaşamda fark edilmez. Örneğin, uzayda "yelkensiz" bir gemiyi, ışık basıncıyla hareket ettirmek teorik olarak mümkündür!

4.ADIM: İLERLET

Dersten önce eğitmenin aşağıdaki videoyu izlemesi ve deneyi atölyeden önce denemesi gerekir. 5. Dakikadan sonraki deney sınıfta yapılacaktır.

Malzemeler:

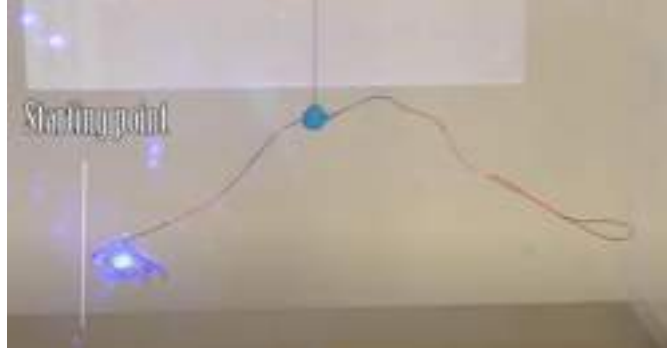
- Havasız ortam için vakumlanabilir deney kutusu.
- Alüminyum folyo (Görseldeki deney düzeneğinin kurulması gerekli)
- Lazer ışık



Res.5. Deney Düzeneği 1

Görseldeki deney düzeneği kurulmalıdır.

Alüminyum folyo parçasının sınırı belirlenmeli ve lazer ışık tutunca ışığın itme basıncından dolayı düzeneğin hareket ettiği öğrencilerle gözlemlenmelidir.



Res.6. Deney Düzeneği 2

Keşfet ve üret kısımlarında öğrencilere yeterince teorik bilgi verildi ancak deneyden sonra bu bilgilere tekrar değinilebilir.

5.ADIM: DEĞERLENDİR

Dersin başında konuştuğum konuları ve sorduğumuz soruları tekrar hatırlayalım. Aşağıdaki soruları öğrencilerle tekrar tartışalım. Yeni cevaplarını dinleyelim ve dersin başında verdikleri cevaplarla karşılaştıralım

Bilim Merkezine nasıl geldiniz?

Hangi aracı kullandınız? *Metro, metrobüs, otobüs, bisiklet, özel araç, kayak vs.* (Kullanılan farklı araçlara göre kimin daha hızlı geldiği sorgulanabilir.)

Aynı yerden gelen var mı? *Var ise o kişiler üstünden yoksa hayali olarak aynı yerden gelen kişilerin kullandıkları araçlara göre merkeze varış süreleri ve hızları karşılaştırılır. Ör: bisikletle gelen mi daha hızlı geldi yoksa otobüsle gelen mi?*

Peki en hızlı nasıl gelebilirdik? Bildiğiniz en hızlı araç hangisi? *Bu kısımda ışıktan ve ışık hızından bahsedebiliriz.*

Işık hızı genellikle c sembolüyle gösterilir. Tam değeri saniyede 299.792.458 metredir (saniyede yaklaşık olarak 300.000 km; saatte 1.080.000.000 km olarak ifade edilir).

Diyelim ki hızınızı kontrol edemediniz ve elimdeki kâğıda çarptınız. Kâğıtta nasıl bir değişiklik olurdu? *Kâğıtta bir hasar oluşmasını veya yer değiştirmesini bekleriz.*

Kâğıda çok yavaş çarpsaydık ne olurdu? Kâğıda ışık hızında çarpsaydık ne olurdu?

Peki kütlesi çok küçük olan bir cisim kâğıda çarpsaydı ne olurdu? Ör: Bir tane oksijen molekülü kâğıda çarpsaydı ne olurdu?

Kâğıda ışık çarpsaydı ne olurdu? Kâğıda bir lazer tutsaydık Kâğıtta nasıl bir değişiklik olmasını beklerdik?

Not: Dersin başındaki cevap kağıtları açılır ve öğrencilerin eski cevaplarıyla yeni cevapları karşılaştırılır.

Işık Hızı Atölyesi Modeli, STEM eğitimini okul dışı öğrenme ortamları ile birleştirerek öğrencilere bilimsel düşünme ve problem çözme becerileri kazandırmada önemli bir rol oynamaktadır. Modelin öğrencilere sunduğu deneyim temelli öğrenme fırsatları, akademik başarılarını ve bilimsel meraklarını artırmaktadır. Bu nedenle, bu tür yenilikçi eğitim yaklaşımlarının yaygınlaştırılması, bilim okuryazarlığının geliştirilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Fen ve teknoloji eğitiminde bilimsel süreç becerilerinin gelişimi, öğrencilerin analitik düşünme ve problem çözme yetilerini güçlendirmektedir (Ayvaci, 2010). STEM alanındaki öğrenme yöntemleri, öğrencilerin aktif katılımını teşvik ederken aynı zamanda bilimsel düşünme becerilerinin de gelişmesini sağlar. Özellikle proje tabanlı öğrenme, öğrencilere daha derinlemesine bilgi edinme ve uygulamalı beceriler kazandırma konusunda etkili bir yaklaşım olarak öne çıkmaktadır (Çavaş & Kesercioglu, 2010). Bu tür öğrenme modelleri, öğrencilerin bilimsel meraklarını beslerken aynı zamanda onların yaratıcı çözümler geliştirme yeteneklerini de artırmaktadır.

STEM eğitiminin Türkiye'deki gelişimi, eğitim politikalarıyla doğrudan ilişkilidir. Yeni eğitim politikaları, öğrencilerin bu alandaki bilgi ve becerilerini artırmak amacıyla yenilikçi eğitim modellerinin kullanımını teşvik etmektedir (Şahin, Ayar & Adıgüzel, 2014). Işık Hızı Atölyesi

Modeli gibi projeler, bu politikaların bir parçası olarak öğrencilerin STEM alanlarında başarılı olmasını destekleyerek, bilimsel okuryazarlık seviyelerini yükseltmeye katkı sağlamaktadır.

Kaynakça:

1. Anderson, D., Lucas, K. B., & Ginns, I. S. (2003). Theoretical perspectives on learning in an informal setting. *Journal of Research in Science Teaching*, 40(2), 177-199.
2. Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A review of research on school field trips and their value in education. *International Journal of Environmental and Science Education*, 9(3), 235-245.
3. Bybee, R. W. (2013). *The case for STEM education: Challenges and opportunities*. NSTA Press.
4. Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2018). *Learning science in everyday life*. Routledge.
5. Maltese, A. V., & Tai, R. H. (2010). Eyeballs in the fridge: Sources of early interest in science. *International Journal of Science Education*, 32(5), 669-685.
6. Ayvaci, H. Ş. (2010). Fen ve teknoloji eğitiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi. *Turkish Science Education Journal*, 7(4), 23-34.
7. Çavaş, B., & Kesercioglu, T. (2010). Fen öğretiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrenci başarısına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 89-102.
8. Şahin, A., Ayar, M. C., & Adıgüzel, T. (2014). Türkiye'de STEM eğitimi ve yeni eğitim politikaları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 23-35.

CZU 159.942.047

AUTONOMIE, VOINȚĂ ȘI MOTIVAȚIE

Trocmaer Silvia Elena

Profesor învățământ preșcolar

Liceul Ștefan Diaconescu, România

doctorand

Școala doctorală „Științe ale Educației”

Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”

mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: silviatrocmaer@yahoo.com

orcid id: 0009-0004-2619-0604

Abstract. This article brings into focus three identified terms: autonomy, will and motivation. Along the way, an attempt to define the terms is presented, with an emphasis on the opinions that ensure openness to the presentation of the existing link between the three terms seen as pillars in the current educational system, terms present in the educational ideal made available by several countries.

At first glance, the connection between autonomy, will and motivation is difficult to perceive, but as we progress in the description achieved and open to the reader, the connection identified by the author can be easily observed.

The educational system has as its objective the training of personalities that meet the requirements of the current society which is in permanent change, so that the personality model required by contemporaneity is one that has autonomy, is motivated and guided by the will.

Key words: autonomy, will, motivation.

Autonomie-etimologia cuvântului reflectă asocierea termenilor desprinși din limba greacă *auto* și *nomos* care înseamnă să îți asiguri propriile reglementări.

În literatura de specialitate autonomia este definită în mod diferit. Utilizând ca drept sursă, dex-online, autonomia este văzută ca fiind condiție a indivizilor, colectivităților și instituțiilor care se bucură de o anumită independență în raport cu autoritatea exterioară sau centrală. În aceeași sursă se

specifică faptul că autonomia este o situație a celui care nu depinde de nimeni, care are deplină libertate în acțiunile sale.

Făcând o raportare la prezent, autonomia reprezintă principiile importante ce țin de organizarea sistemului de învățământ. Politicile moderne ale educației urmăresc formarea autonomiei educabililor. Calitatea sistemului educațional, mai ales educația timpurie, nu este dată doar de autonomia profesorilor preșcolari cât mai ales de promovarea și asigurarea sustenabilității în ceea ce privește autonomia preșcolarilor și a copiilor de vârstă școlară mică.

Văzută ca și concept, autonomia presupune luarea independentă de decizii fiind în același timp un instrument ce presupune exercitarea de competențe. Autonomia nu realizează doar o relație de sinonimie cu independență, ea reprezentând mai mult un principiu al relațiilor sociale.[7]

Încurajarea autonomiei copiilor presupune acordarea unei libertăți copiilor și în același timp încurajarea venită din partea profesorilor în vederea dezvoltării inițiativei și luării de decizii, toate acestea fiind urmate de împărtășirea perspectivei copiilor în rezolvarea problemelor sau oferirea de sfaturi.

Pentru a urmări promovarea autonomiei copiilor este nevoie de ascultarea și acceptarea opiniilor venite din partea copiilor, aceasta presupune ca profesorul, în calitatea sa de actor al educației să asigure comunicarea cu preșcolarii, să îi îndemne pe aceștia să se deschidă către împărtășirea gândurilor, opiniilor, sugestiilor, să asculte cu atenție, să țină cont și să accepte până și trăirile negative ale copiilor [8].

Unele cercetări au urmărit nu doar autonomia celor educați dar și autonomia celor care educă, demonstrând o legătură între acestea, considerând că apar în același timp și se consolidează reciproc, acest lucru presupunând faptul că, profesorul va fi nevoit să lucreze autonom cu cei pe care îi educă [11].

În ceea ce îi privește pe educabili, primordial în promovarea autonomiei este reprezentată de asigurarea de către profesor a unei structuri de susținere a competențelor, acest lucru exprimând tendința către un leadership ce asigură un loc central problemelor și dorințelor celor educați.

Profesorii pot promova autonomia educabililor respectând opiniile și ideile acestora, oferindu-le opțiuni și încurajându-i să-și exploreze propriile interese și explicând importanța activităților de învățare. Acest lucru vine să sublinieze legătura existentă între autonomie și motivație [10].

Urmărind relația dintre factorii și condițiile autonomiei profesorilor preșcolari și formarea autonomiei copiilor preșcolari la grădiniță, rezultatele cercetării realizate de Tania Devjak, Irena Janzekovic și Jaze Bencina, au fost concretizate în ideea că promovarea autonomiei copiilor la grădiniță aduce laturi pozitive în dezvoltarea autonomiei individului mai târziu în propria viață.

Finalitatea cercetării a fost concretizată în ideea că o evaluare a factorilor dar și a condițiilor pentru promovarea autonomiei celor care trec prin prisma educației, de către profesorii îndrumători, are o influență pozitivă în promovarea autonomiei copiilor dar nu poate fi crucială. Factorii principali în promovarea autonomiei educabililor sunt profesorul ca persoană, dar mai ales participarea celor care sunt educați și formați [13].

Favorizând autonomia la cei pe care îi formăm și educăm, deschidem unele efecte pozitive printre care menționez motivare și încredere sporită, învățarea responsabilității dar mai ales succesul școlar.

În sistemele educaționale actuale pe lângă formarea autonomiei la educabili se urmărește și creșterea motivației elevilor văzută a fi unul dintre obiectivele principale, iar abordarea motivată ca un factor ce declanșează și susține activitățile educaționale, scoate în evidență importanța pe care o are atitudinea pozitivă față de actul cunoașterii în obținerea performanțelor.

Privind fenomenul motivațional, îl putem identifica la baza acțiunilor umane indiferent de activitatea desfășurată sau de nivelul de achiziții ale celui care o realizează. Acțiunile care urmăresc o finalizare reală trebuie a fi completate de o susținere motivațională prealabilă, bine structurată, în lipsa acesteia ajungând la o lipsă de productivitate care a presupus un efort foarte mare pentru obținerea unor rezultate foarte mici.

În cadrul institutului Ken Blanchard, în urma unei cercetări, Susan Fowler, identifică trei nevoi psihologice necesare de a fi îndeplinite pentru realizarea motivării. Aceste nevoi sunt identificate ca fiind, autonomia, raționarea și competența.

Urmând aceste studii, autonomia este văzută ca fiind nevoia umană de a percepe prezența unor opțiuni, este identificată ca fiind nevoia de a trece în sfera simțurilor faptul că ceea ce facem realizăm din proprie voință, NOI fiind sursa propriilor acțiuni, tendințele autonomiei fiind către libertatea asumată, percepută.

Psihologii români spun despre autonomie faptul că aceasta reprezintă o modalitate de a fi a unui organism, persoană, grup (sisteme în genere), care funcționează independent, se determină în baza propriei sale structuri, a legilor sale interne; [6, p.80,] iar în viziunea Kantiană: „libertatea omului care prin efortul propriei sale reflexii, își dă sieși principii de acțiune, „În psihologia din acele timpuri autonomia avea un sens apropiat de cel al autodeterminării mijlocite prin autoreglaj conștient. [12]

Potrivit cercetătorilor americani folosim corect autonomia atunci când facem ceea ce facem din „interes și plăcere” și pentru că „se aliniază cu convingerile și valorile noastre de bază”. Un alt lucru pe care aceștia l-au descoperit este faptul că autonomia ne transformă într-o versiune mult mai eficientă a noastră [9].

În anul 1977, Richard Ryan și Edward Deci, pe atunci doi tineri psihologi la Universitatea din Rochester s-au întâlnit pentru prima dată în campus. Ryan era încă student, iar Deci tocmai începuse să practice în clinică. Demonstrând un interes incredibil pentru știința motivației, au purtat conversații lungi pe acest subiect, lucru care a condus la o colaborare de aproape 50 de ani și care au controversat majoritatea ideilor fundamentale, prestabilite de la acea vreme.

Având ca obiectiv motivația controlată versus motivația autonomă :, Deci și Ryan Într-o lungă serie de experimente, au testat sursele de motivație intrinseci, precum pasiunea, împotriva surselor extrinseci, precum prestigiul, iar apoi au evaluat rezultatele .Au descoperit că motivația intrinsecă (un termen care este sinonim cu determinarea) este mult mai eficientă decât motivația extrinsecă, în orice situație, cu excepția celor în care nevoile noastre de bază nu au fost satisfăcute .Mai departe, au descoperit că una dintre cele mai mari discrepanțe este între „motivația controlată”, un tip de motivație extrinsecă și „motivația autonomă”, o formă de motivație intrinsecă .Dacă ai fost constrâns, îndemnat sau presat în orice mod să faci ceva, discutăm aici de motivație controlată. Faci un lucru pentru că *trebuie* să îl faci .Motivația autonomă este fix opusul. Înseamnă că faci ceea ce faci pentru că ai *ales* să faci asta, dar îți și face plăcere .Ryan și Deci au descoperit că, în fiecare situație, motivația autonomă învingea mereu în fața motivației controlate.,,

În majoritatea situațiilor, motivația controlată nu ajunge la rezultatele dorite ,astfel , oamenii când sunt presați sau constrânși caută tot timpul o scurtătură.

Utilizând concluzia la care au ajuns cercetările efectuate putem afirma faptul că oamenii folosesc în mod corect autonomia atunci când fac ceea ce fac din interes și plăcere și pentru că produsele vor corespunde propriilor convingeri și valori de bază.

Autonomia are capacitatea de a ne transforma într-o versiune mai eficientă a noastră făcându-ne să devenim mai concentrați, mai productivi, mai optimiști, mai rezistenți, mai creativi și mai sănătoși [9].

Pentru fiecare domeniu s-a încercat o definiție a autonomiei, astfel în filozofie, autonomia presupune faptul de a se supune legilor, normelor proprii, de a dispune liber de propria voință. Ca pedagog remarc cu ușurință, în această definiție, trimiterea către voință.

Acțiunile simple, realizate în mod automat sunt realizate fără depunerea unui efort voluntar .Atunci când realizăm acțiuni dificile, complexe care presupun un mare efort fizic sau intelectual, sau acțiuni care nu intră în sfera noastră de interes, care ne plictisesc voința este cea care ne facem să ne mobilizăm și să reușim să învingem obstacolele existente .Și dacă voința este motorul care ne activează pentru a realiza diverse acțiuni tot ea intervine tocmai pentru a nu realiza alte acțiuni.

Putem spune că voința este funcția psihică prin care omul își mobilizează resursele fizice și pe cele psihice în vederea atingerii scopurilor pe care și le-a propus ca urmare a înfrângerii obstacolelor care au apărut în calea realizării acestor scopuri

Atunci când voința este necesară pentru a începe o acțiune și continuarea ei în detrimentul obstacolelor care apar, până la atingerea scopurilor propuse, vorbim despre voința activă sau pozitivă.

Pornind de la aceste informații putem afirma despre unii oameni că au o voință puternică, acești oameni au inițiativă, sunt independenți adică autonomi acționând în conformitate cu propriile convingeri, nu se lasă influențați de alții fără motive întemeiate și sunt activi. .

Voința este necesară pentru a putea realiza acțiunile dificile sau neatractive. Atunci când pentru reușita acțiunii trebuie să depunem un efort voluntar, putem afirma faptul că, acțiunea are un caracter voluntar. Capacitatea de a depune efort voluntar depinde atât de educație dar și de unele particularități ale sistemului nostru nervos central.

„Omul.....dă dovadă de voință puternică în activitate dacă motivația sa este bună, dacă este conștient de importanța scopului urmărit și dacă are încredere în sine.

Educarea voinței trebuie să pună accentul pe aceste aspecte: întărirea motivației, sublinierea importanței scopului, încurajarea copilului.

Voința nu se poate dezvolta prin discursuri ținute de către părinți sau profesori despre importanța voinței. Voința se dezvoltă numai prin atragerea copilului în diferite acțiuni care necesită efort voluntar. Dacă copilul este ajutat să înfrângă greutățile și să ajungă la succes el va aborda acțiunile asemănătoare cu mai multă încredere în sine și cu mai multă perseverență.,[6].

Autonomia, în alte concepții reprezintă idealul liberului arbitru, un om, considera el, va fi condus la acțiune, nu de voință, ci de identificarea cu un sine, „superior, „sau rațional. În centrul eticii se află asocierea strânsă a acțiunii morale cu raționalitatea umană [12].

Putem concluziona următoarele: „conceptul de autonomie are o rezonanță remarcabilă nu doar în gândirea filozofică, politică dar și în alte domenii, „.

Există numeroase teorii cu privire la autonomie și cu siguranță vor apărea noi studii legate de această temă, cert este însă, faptul că, autonomia, indiferent de domeniul pus în discuție, este un concept de actualitate deoarece „Idealul educațional al școlii românești constă în dezvoltarea liberă, integrală și armonioasă a individualității umane, în formarea personalității autonome și creative...”[4]

„Idealul educațional concentrează în esență sa modelul sau tipul de personalitate solicitat de condițiile sociale ale unei etape istorice pe care educația este chemată să-l formeze în procesul desfășurării ei” [5, p.101].

În concepția pedagogilor contemporani, idealul educativ „este categoria de generalitate maximă ce surprinde paradigma de personalitate, oarecum abstractă, proiectul devenirii umane la un moment dat, într-o societate dată.”[3, p.46] În același timp, idealul educativ reprezintă instanța valorică supremă din care derivă norme, principii, scopuri, strategii și obiective determinate care direcționează procesul de formare a viitorilor adulți. Datorită gradului mare de generalitate el poate părea nefuncțional și chiar utopic. În plus, idealul educativ nu se decantează în spațiul activităților educative, ci se „impune” din exterior, din partea altor instanțe decât cele educative. Altfel spus el nu este un model standard, impus odată pentru totdeauna, ci este expus conjuncturilor istorice.

Am adus în atenție toate acestea pentru a sublinia încă o dată nevoia societății actuale care solicită personalități autonome, motivate și conduse de voință. Ca educatori și formatori ne revine datoria de a da societății oameni de calitate care să atingă standardele cerute.

Autonomia nu asigură actualitatea doar în sistemul educațional românesc, în *Codul Educației al Republicii Moldova* se fac referiri cu privire la formarea unei personalități cu spirit de inițiativă, capabilă de autodezvoltare, care posedă nu numai un sistem de competențe, dar și *independență de opinie și acțiune*, totul în raport cu cerințele societății actuale care solicită personalități autonome care să țină pasul cu schimbările permanente [2].

În Curriculum pentru grădinițe din Slovenia unul dintre obiective îl reprezintă asigurarea formării autonomiei pe lângă încurajarea creativității și activitățile fizice [13].



Nu doar în sistemele educaționale ale țărilor menționate se oferă un loc primordial în vederea formării unor personalități autonome, autonomia reprezintă actualitate atât în sfera cercetării cât și în cea aplicativă.

În România nu există deocamdată instrumente care să poată realiza o măsurare a autonomiei personale, instrumente ale căror rezultate să fie valide și aplicabile. Cu privire la acest subiect remarcabilă este încercarea inițiată în anul 2006 de un grup de reprezentanți ai Departamentului de cercetări Socio-Umane din cadrul Institutului de Istorie “George Barițiu” din Cluj-Napoca, care, au încercat să inițieze un chestionar având ca punct de pornire semnificațiile pe care le atribuie adolescenții cuvântului autonomie, făcând referire în mod exclusiv la persoane.[1]

În concluzie, avem nevoie de cât mai multe cercetări pe tema autonomiei și identificarea cât mai multor conexiuni pe care le poate realiza autonomia în vederea asigurării formării personalității cerute de societatea actuală.

Bibliografie:

1. Albu, M. Un nou instrument pentru evaluarea autonomiei personale la adolescenți. Anuarul Institutului de Istorie „George Barițiu” din Cluj-Napoca. Seria Humanistica, tom V, pp. 99-114. Cluj-Napoca, 2007
2. Codul Educației al Republicii Moldova. Monitorul Oficial. nr. 152 din 17.07.2014
3. Cucos, C. Pedagogie-edțiia a II-a revizuită și adăugită, București, Polirom, 2006, 463p, ISBN 973-681-063-1
4. Legea Educației Naționale (1/201, România, Publicat în Monitorul oficial nr. 18 din 10 ianuarie 2011
5. Nicola, I. Pedagogie, București, Editura Didactică și Pedagogică, 1994
6. Popescu-Neveanu, P. Dicționar de psihologie. București: Albatros, 1987
7. Reeve, J. (1998). Sprijinul autonomiei ca stil de motivare interpersonală: este predat? Contemporary Educational Psychology, 23(3), 312–330
8. Reeve, J. și Jang, H. (2006). Ce spun și fac profesorii pentru a sprijini autonomia elevilor în timpul unei activități de învățare. Journal of Educational Psychology, 98(1), 209–218
9. Ryan, R. M., Deci, E. L. Self-determination theory. Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness. – New York: The Guilford Press. 2017
10. Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivația în clasă: efectele reciproce ale comportamentului profesorului și ale angajamentului elevilor de-a lungul anului școlar. Journal of Educational Psychology, 85(4), 571–581
11. Thavenius, C. (1999). Autonomia profesorului pentru autonomia elevului. În S. Cotterall, D. Crabbe (eds.), Learner Autonomy in Language Learning: Defining the Field and Effecting Change (pp. 159–163)
12. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S2352552517300798>
13. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1297068.pdf>

УДК 378

**ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
ВУЗА В ПЕРВОЙ ЧЕТВЕРТИ XXI ВЕКА****Воевода Елена**

доктор педагогических наук, профессор

МГИМО МИД России

г. Москва, РФ

e-mail: elenavoevoda@yandex.ru

orcid id: 0000-0002-5141-8074

Abstract. The author addresses the changes in the set of professionally significant competences of a university teacher that took place in the first quarter of the 21st century. The paper aims at analysing the process of transformation of professional competences of a university teacher and substantiating the need for new competences, the formation of which is conditioned by the processes of globalisation. Using the method of analysis of related academic literature and her own professional pedagogical experience, the author justifies the necessity of research, intercultural, plurilingual and digital competences. In conclusion, it is emphasised that the new professional competences form an integral part of university teacher's professional proficiency.

Keywords: professional competences, intercultural competence, plurilingual competence, computer competence, digital competence, professional activities.

Первая четверть XXI века отмечена обращением к новой методологической парадигме – поворотом к компетентностному подходу. Понятие «компетенция», введенное в научный оборот в 50-е годы XX века американским лингвистом и философом Н. Хомским, нашло свое развитие как в сфере образования, так и в сфере профессиональной деятельности. Педагогическое сообщество осознало необходимость формирования у будущих специалистов не только профессиональных ЗУНов (знаний, умений, навыков), но и умения применять их в профессионально значимых ситуациях, т.е. профессиональных компетенций. Системный набор профессионально значимых компетенций рассматривается как профессиональная компетентность (отметим, что в английском языке нет различия между компетенцией и компетентностью – оба слова передаются словом competence). Нормативные документы в сфере высшего, среднего специального и дополнительного профессионального образования акцентируют внимание на формировании не только универсальных, но и профессиональных компетенций. В процессе формирования у студентов профессионально значимых компетенций ведущая роль принадлежит преподавателю, который, в свою очередь, для осуществления педагогической деятельности должен обладать профессиональной компетентностью.

На протяжении последних двадцати пяти лет составляющие профессиональной компетентности преподавателя вуза претерпели существенные изменения, что объясняется глобализацией, миграционными процессами и стремительно развивающимися цифровыми технологиями. Эти факторы оказали существенное влияние на необходимость формирования новых компетенций преподавателя высшей школы – исследовательской, межкультурной, плюрилингвальной и цифровой. Необходимость их анализа обуславливает актуальность темы статьи.

Цель исследования – проанализировать процесс трансформации профессиональных компетенций преподавателя вуза и обосновать необходимость новых компетенций, формирование которых обусловлено процессами глобализации.

Исследовательская компетенция. Как справедливо отмечают М.С. Сидорина и О.В. Малькова, до начала XXI века «деятельность преподавателя любого вуза в большей степени была основана на преподавании и учебно-методической работе» [8]. Этим объясняется

отстраненность от научно-исследовательской работы многих преподавателей старшего поколения, обычно утверждающих: «Я практик, а не ученый; должен же кто-то входить в аудиторию». Но сегодня во многих странах университет – это исследовательский центр. Рейтинг вуза во многом зависит от количества преподавателей, имеющих ученую степень, от наличия аспирантуры и диссертационных советов, от количества исследовательских проектов и полученных грантов на выполнение исследовательской работы. При отборе кандидатов на должности профессорско-преподавательского состава и при прохождении по конкурсу оценивается не только владение предметом, но и исследовательская составляющая: наличие ученой степени, количество научных публикаций за определенный период времени, рейтинг журналов, в которых опубликованы статьи, количество выступлений с докладами на научно-практических конференциях. Более всего ценятся публикации в журналах, входящих в международные базы данных (МБД) Scopus и Web of Science. Не случайно в академической среде широкое распространение получило англоязычное выражение «publish or perish» (публикуйся или умри).

Следует отметить, что исследовательская компетенция предполагает владение иностранным языком для поиска материалов по теме исследования в периодических изданиях, причем предпочтительным языком является английский, на котором публикуются аннотации, практически, ко всем статьям и многие статьи в высокорейтинговых журналах. Структура статьи (IMRAD), принятая во всех журналах, входящих в МБД, распространилась по всему миру и стала обязательной в большинстве журналов. Соответственно, преподаватели вузов должны освоить не только алгоритм научного исследования, но и научиться писать статьи, оформлять заявки на гранты, писать отчеты по проектам и проч.

Преподаватели руководят проектной и исследовательской работой студентов и аспирантов: курсовыми и дипломными проектами, магистерскими и кандидатскими диссертациями. Для этого они должны следить за инновационными изменениями в своей предметной области, участвовать в работе научных коллективов вуза и в межвузовских проектах. Таким образом, можно утверждать, что исследовательская составляющая является неотъемлемым компонентом профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Межкультурная компетенция. Миграционные процессы и активизация академической мобильности привели к формированию поликультурной среды вузов. Среди университетов растет конкуренция за привлечение иностранных студентов и преподавателей и расширение географии академических контактов. Каждый иностранный студент и преподаватель является носителем определенной этнокультуры, что не может не отражаться на академической коммуникации и взаимодействии. И хотя педагогическим сообществом уже более двух десятилетий осознается и обсуждается необходимость готовить студентов педагогических вузов к межкультурной коммуникации в образовательной среде учебного заведения [4; 1], в этом вопросе нет системности [6, С. 164]. Студентов языковых факультетов готовят к межкультурной коммуникации с представителями стран изучаемого языка, но не уделяют внимания специфике общения с представителями других культур, которых отличает разное отношение к восприятию времени (пунктуальность, возможность делать несколько дел одновременно), к дистанцированности от власти (педагогоцентризм vs. студентоцентризм в обучении), к работе индивидуально и в команде (индивидуализм vs. коллективизм) и т.п. Что касается будущих педагогов неязыковых специальностей, то их подготовка к межкультурной коммуникации, как правило, не проводится, и, приходя в университетскую аудиторию, молодой преподаватель нередко сталкивается с непониманием со стороны иностранных студентов и сам не всегда осознает, почему учащиеся поступают непривычным ему образом. Так, иногда «кажущееся нежелание отвечать на занятиях, участвовать в <...> дискуссиях может быть культурно обусловлено, причем столкновение культур может не только создать коммуникативный барьер в общении в рамках образовательного пространства, но и спровоцировать конфликты» [3, С. 26] в ходе учебного процесса.

Необходимо также рассматривать **плюрилингвальную компетенцию**, описанную в Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком (Common European Framework of Reference / CEFR). Плюрилингвальная компетенция рассматривается как «способность и готовность говорящего использовать интегрированный репертуар средств речепроизводства и речевосприятия на родном и иностранном языках, а также систему знаний соответствующих лингвокультур для решения коммуникативных задач» [9, С. 160]. В качестве «иностранного» языка может выступать неродной язык в поликультурном регионе (например, в Дагестане), где население и, соответственно, обучающиеся, представляют целый набор лингвокультур. Педагог должен владеть несколькими языками жителей региона, и знать лингвокультурную специфику представителей разных этнокультур для того, чтобы уметь разъяснить студенту на понятном ему языке то, что обучающийся недостаточно полно понял при объяснении на языке обучения. Такая ситуация также может наблюдаться на подготовительном отделении вуза при общении преподавателя с иностранными студентами, еще не освоившими язык обучения или недостаточно хорошо владеющими им.

Цифровая компетенция. То, что мы сегодня называем цифровой компетенцией, в начале XXI века описывалось не на уровне компетенций, а на уровне технологий – сначала компьютерной, а затем – информационно-коммуникационной. Сегодня мы говорим о четвертой промышленной революции, имея в виду, что первой была промышленная революция, давшая человечеству энергию пара, второй – революция электричества, третьей – компьютерная революция и четвертой – цифровая революция. Обновления, связанные с развитием информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) развивались волнообразно:

- в 1980-1990-е годы стояла задача обеспечения населения компьютерной грамотностью;
- вторая волна пришлась на середину 2000-х годов и была связана с внедрением ИКТ в учебный процесс;
- третья волна была связана с инновационным развитием образования на базе цифровых технологий (ЦТ), включающих компьютерные и мобильные технологии;
- пандемия 2019-2020 гг. дала импульс третьей волне современной технологической революции – стремительному развитию цифровых технологий, включая технологии виртуальной реальности и технологии искусственного интеллекта.

В образовании четвертая волна ознаменовалась быстрым распространением коммуникационных (Skype, Zoom, MS Teams, Webinar, BlackBoard, VK teams и др.) и ресурсных (Coursera, Stepik, Moodle и др.) платформ, сервисов (Google Classroom), приложений (Miro, LearningApps) [5, С. 134], позволивших реализовывать обучение в режиме онлайн и создавать учебные программы и Массовые открытые онлайн курсы (MOOK), которые студенты могут осваивать без участия преподавателя, и программы смешаного и гибридного обучения.

Развитие технологий искусственного интеллекта – переводческих сервисов (DeepL Translate, Google Translate, Yandex Translate), генерирующих нейросетей (ChatGPT, Craiyon, Шедеврум и др.) – обеспечило преподавателю и студентам доступ к иноязычной литературе по специальности, облегчило работу с исследовательским материалом в ходе подготовки статей и выступлений на конференциях, а также дало возможность использовать возможности ИИ для генерирования текстов учебного характера, обучающих и тренинговых игр, создания иллюстративного материала и коротких учебных видеоклипов. Голосовой робот может использоваться на начальном этапе обучения иностранному языку.

Однако нельзя забывать и о рисках использования цифровых технологий, к которым относятся:

- подмена использования цифровых возможностей оцифровкой материала, представленного в традиционном «бумажном» формате;
- возможная фактологическая недостоверность информации или изображений, сгенерированной нейросетью;

- недостаточно корректный перевод с одного языка на другой язык, что требует не только личного постредактирования, но и обучения студентов постредактированию;
- академическая недобросовестность студентов, использующих нейросети для выполнения заданий.

Новые возможности повлекли за собой необходимость формирования у преподавателя цифровой компетентности, которую можно рассматривать как способность использовать возможности цифровых технологий и технологий искусственного интеллекта в технологическом и дидактическом аспектах педагогической деятельности. Необходимость формирования у преподавателя цифровой компетенции связана с тем, что он должен не только сам уметь использовать ЦТ, не отставая в овладении ими от учащихся, но и обучать студентов корректно их использовать [2, С. 67-68]. В первую очередь, для реализации образовательного потенциала цифровых технологий и технологий ИИ преподаватель должен уметь использовать их не только технологически на разных уровнях – от базового до продвинутого [7, С. 35], но и дидактически, т.е. с пониманием того, какие учебные задачи решаются средствами цифровых технологий. Обучение использованию новых технологий должно осуществляться в рамках программ повышения квалификации, включающих основы цифровой дидактики и обязательные практические занятия по освоению технологической составляющей.

Все вышесказанное позволяет сделать **вывод** о том, что современный преподаватель вуза, помимо традиционных компетенций, должен обладать исследовательской, межкультурной (а в ряде случаев – плюрилингвальной) и цифровой компетенциями, востребованными в образовательном процессе и выступающими в качестве составных компонентов его профессиональной компетентности.

Библиография:

1. Алдакимова О.В. Межкультурная компетентность в структуре профессиональной деятельности преподавателя педагогического вуза // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65-2. С. 19–22.
2. Бурганова Л.А., Юрьева О.В. Готовность вузовских преподавателей к работе в цифровой образовательной среде: компетентностный подход // Вестник экономики, права и социологии. 2021. № 2. С. 67–72.
3. Воевода Е.В. Межкультурная коммуникация в поликультурном образовательном пространстве // НИР: Современная коммуникативистика. 2016. № 3. С. 24–28.
4. Зиннатова Д.М., Валеев А.А. Развитие межкультурной компетенции студентов вуза на основе индуктивно-сознательного подхода // Вестник Вятского государственного университета. 2020. № 4 (138). С. 51–62.
5. Коннычева Ю.Д., Филимонова И.В. Развитие цифровых компетенций преподавателей вузов для улучшения организации образовательного процесса студентов // Человеческий капитал. 2022. № 12 (168). Т. 2. С. 131–136.
6. Марфина Ж. В., Сидоренко О. И. Структура и сущность межкультурной коммуникативной компетентности учителя иностранных языков // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2023. № 1 (38). С. 163–168.
7. Масалова Ю.А. Цифровая компетентность преподавателей российских вузов // Университетское управление: практика и анализ / University Management: Practice and Analysis. 2021. 25 (3). С. 33–44.
8. Сидорина М.С., Малькина О.В. Научно-исследовательские компетенции преподавателя вуза в контексте реформирования высшей школы // Вестник Брянского государственного университета. 2014. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/nauchno-issledovatelskie-kompetentsii-prepodavatelya-vuza-v-kontekste-reformirovaniya-vysshey-shkoly>
9. Устинова Т.Я. Обучение иностранному языку с точки зрения плюрилингвального подхода // Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 10. С. 159–162.



УДК 378.225

ПРОБЛЕМЫ ПОДГОТОВКИ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КАДРОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ

Тарасенко Лариса

доктор социологических наук, профессор

Южный федеральный университет

Ростов-на-Дону, Россия

e-mail: lvtarasenko@sfedu.ru

orcid id: 0000-0002-7589-0429

Abstract. The author analyzes the state of the system of training research personnel in Russia in the context of the challenges facing society and the state to ensure technological sovereignty and national security. The article highlights a number of topical issues and contradictions. The directions of educational policy to improve the effectiveness of the institute for the training of research personnel are proposed.

Keywords: human resources, educational policy, continuing education, postgraduate studies, highly qualified personnel.

Подготовка исследовательских кадров в современном российском обществе является одной из задач стратегического планирования и государственной политики в сфере образования и науки и является первостепенной проблемой для развития всех сфер жизнедеятельности российского общества, выступая в качестве одного из инструментов сохранения государственного суверенитета и национальной безопасности российского общества. Особое внимание государства к проблемам подготовки исследовательских кадров обусловлено возрастающей глобальной конкуренцией за человеческие ресурсы на мировом рынке образования и научных исследований, активным внедрением в исследовательскую сферу процессов цифровизации, фундаментально трансформирующих организацию научно-исследовательской деятельности и исследовательский протокол [1]. Потребность в развитии системы непрерывного образования в сфере подготовки исследовательских кадров вызвана, в том числе, и изменением системы разделения труда в научно-исследовательской деятельности, возрастающей сложностью организации и коллаборации сетевых сообществ исследователей [2].

Глобальная конкуренция превращает знания в ведущую детерминанту общественного развития. Это превращает подготовку научно-исследовательских кадров в задачу национального масштаба [3].

Период с 2022–2031 гг. объявлен Десятилетием науки и технологий в России. Задачи ускоренной подготовки исследовательских кадров сформулированы в ключевых документах стратегического планирования в РФ. В частности, они отражены в национальном проекте «Образование», в таких проектах как «Современная школа», «Учитель будущего». В этих документах обосновываются новые организационно-методические формы развития исследовательских компетенций как обучающихся, так и педагогов. Требования к исследовательским компетенциям педагога содержатся в Концепции подготовки педагогических кадров для системы общего образования. Национальный проект «Наука и университеты» содержит характеристику механизмов создания системы начальной подготовки исследовательских кадров с использованием возможностей сети специализированных учебных научных центров, развиваемых и создаваемых в крупных научно-образовательных макрорегионах страны. Федеральная программа «Приоритет-2030» предусматривает номинацию для участия ведущих университетов, претендующих на достижение глобального исследовательского лидерства в определенных предметных



областях, что ставит перед этими вузами задачу организации системы непрерывной подготовки исследовательских кадров. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования по различным направлениям подготовки также содержат требования к профессиональным компетенциям выпускников в сфере научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, государственными документами стратегического планирования сформулированы задачи подготовки исследовательских кадров в новых социально-экономических условиях, требующие массовой и качественной подготовки исследовательских кадров на всех уровнях системы образования, что в свою очередь предполагает создание системы непрерывного образования в сфере подготовки исследовательских кадров.

Анализ содержания и социально-педагогических форм организации подготовки исследователей, сложившиеся в современных университетах России свидетельствует о продолжающейся трансформации данной сферы образования, протекающей под воздействием социальных и педагогических факторов и условий, что позволяет рассматривать подготовку исследователей, как сложную социально-образовательную систему, реализующуюся в конкретных социально-исторических, государственных, региональных условиях и обеспечивающую педагогические условия, механизмы и инструменты для социально-профессионального воспроизводства и стратификации исследовательских кадров.

Современная система подготовки исследователей институционализируется в условиях, когда производство нового знания становится фактором социально-экономической деятельности и обретает устойчивые институциональные формы, в результате чего изменяется статус исследователя в социальном и социально-профессиональном поле, а исследовательские компетенции рассматриваются в качестве образовательного результата на высших уровнях образования. Подготовка исследователя сегодня предполагает встраивание его в профессиональное сообщество, формирование профессиональной идентичности будущего ученого.

Вместе с тем, в последние годы в академическом дискурсе интенсивно обсуждается ярко выраженная тенденция снижения заинтересованности молодежи в участии в научно-исследовательской деятельности, что крайне негативно отражается и на текущем, и на перспективном социально-экономическом состоянии России. Проблема подготовки исследовательских кадров включает решение задачи вовлечения молодежи в научно-исследовательскую деятельность, формирование у молодого поколения россиян устойчивой мотивации к занятию наукой.

Существующий на сегодняшний день в России институт формирования исследовательских кадров представлен на трех структурных уровнях. Первый – это уровень нормативно-правового регулирования, включающий стратегические документы, устанавливающие целевые показатели и индикаторы развития сферы образования, и правовые нормы выявления и сопровождения детей, ориентированных на исследовательскую деятельность а также педагогов, способных разрабатывать и реализовывать подобные программы.

Второй - институциональный уровень поддержки программ подготовки исследователей, представленный, с одной стороны, крупными федеральными центрами и программами, с другой стороны, региональными, муниципальными специализированными центрами дополнительного образования детей, сетью специализированных учебных научных центров начальной подготовки исследовательских кадров.

Третий - уровень собственно педагогической деятельности, представленный опытом конкретных образовательных организаций различного уровня, стратегии и педагогические практики которых в той или иной степени отвечают актуальным вызовам и вписаны в общенациональную систему подготовки исследователей.

По мнению российских исследователей (Кирик В.А., Макарова А. А. и др.) противоречие системы подготовки исследовательских кадров заключается в том, что в функционирующей

сегодня в России модели уровневого образования собственно подготовка исследователей осуществляется на 3-м уровне образования в аспирантуре, которая и отвечает за реализацию программ подготовки кадров высшей квалификации, обладающий сформированными компетенциями в сфере исследовательской деятельности [4, С. 11-15]. Однако, в последнее время возникают пока не еще не вполне устоявшиеся и тем более не концептуализированные на должном уровне практики формирования и сертификации исследовательских компетенций обучающихся на более ранних уровнях образования, например, в исследовательских магистратурах или в бакалавриате через систему студенческих научных обществ, участия студентов в исследовательских проектах, конкурсах и т. п.

Действующая модель подготовки исследователей, включенная в уровневую систему непрерывного образования, которая, помимо аспирантуры, включает уровень дошкольного, общего, среднего профессионального и высшего образования, не предполагает комплексное формирование исследовательских компетенций и их сертификацию на иных уровнях образования, кроме аспирантуры, что вступает в противоречие с существующим государственным и институциональным заказом на массовую подготовку исследователей в интересах высокотехнологических отраслей экономики и отрасли науки. Кроме того, расхождение между целевым запросом государства к массовой подготовке исследователей и действующей моделью формирования исследовательских компетенций в системе образования порождает проблему содержания программ формирования исследовательских компетенций применительно к разным уровням образования, задачи построения сквозных образовательных маршрутов, сертификации достигнутых образовательных результатов и уровней сформированности исследовательских компетенций.

Решение данного противоречия многие специалисты видят в переходе от уровневого подхода к организации научно-образовательных систем к формированию кластерной научно-образовательной модели (А.И. Анчишкин, С. Ю. Глазьев, Н. Д. Кондратьев, Д. Львов, Ю. Волковец, В.А. Кирик). Сторонники данного решения указывают на необходимость разработки методологии социального конструирования региональных научно-образовательных кластеров и разработки модели формирования исследовательских компетенций субъектов регионального научно-образовательного кластера, как совокупности взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединённых по отраслевому признаку и партнёрскими отношениями с предприятиями отрасли. Основная цель такого объединения — оказание помощи студентам и выпускникам университета в развитии и реализации их способностей для формирования профессионального трека и достижения высоких результатов в научной и профессиональной деятельности. Целевая модель кластера предполагает создание такой институционально-организационной системы, которая в регионе или макрорегионе обеспечивает условия для общего целеполагания образовательных организаций различного уровня, согласование стандартов и протоколов совместной деятельности, а также формирование сетевого портфеля проектов, обеспечивающих социальные лифты и механизмы поддержки сквозных образовательных маршрутов в условиях непрерывного образования.

Деятельность кластера строится в логике проектирования, предполагая разработку и запуск участниками и партнерами комплекса совместных проектов, обеспечивающих реализацию согласованной целевой модели, например, в целях выявления, отбора и сопровождения детей, ориентированный на исследовательский тип карьеры. Необходимым условием создания кластера является общее соглашение о совместном использовании и доступе к ресурсам партнеров, а также взаимное признание достигнутых образовательных и иных результатов, полученных в рамках заявленных проектных инициатив.

Отличительной особенностью формирования у обучающихся исследовательских компетенций в условиях образовательного кластера является развертывание программ подготовки исследователей на базе научно-образовательных коллективов.

Помимо указанных выше проблем и противоречий, анализ состояния сферы подготовки исследовательских кадров в системе непрерывного образования в современной России позволяет выделить комплекс проблем и противоречий, сформировавшихся на уровне аспирантуры как ступени непрерывной профессиональной подготовки исследовательских кадров.

Сегодня в научном дискурсе активно обсуждается проблема крайне низкой результативности аспирантуры [9, С. 9–28]. Россия относится к группе стран с низкими показателями результативности аспирантуры (за период с 2017–2020 гг. средний показатель выпуска из аспирантуры с защитой диссертации упал с 15,7% до 10,4%) [7, С. 68–71].

В то же время конкурс в аспирантуру не падает (во многом потому, что абитуриенты не слишком отчетливо представляют свои перспективы. Это способствует тому, что количество выпускаемых аспирантов увеличивается, а доля выпускников, защитивших в срок диссертации, напротив падает.

Специалисты указывают на то, что действующая сегодня в России модель подготовки аспирантов, институционально закрепила разрыв между обучением в аспирантуре и защитой кандидатской диссертации в диссертационном совете. Результатом обучения в аспирантуре становится не получение выпускником учёной степени, а получение квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь» [5, С. 87–93]. Также эта проблема связана с отсутствием преемственности образовательных программ высшей школы и аспирантуры.

Специалистами отмечается проблема снижения ответственности аспирантов и их научных руководителей за подготовку и защиту диссертаций [6, С. 55–70], отказ от традиционной модели наставничества негативно отражается на функционировании российской аспирантуры [8, С. 54–66].

Проведенный автором анализ позволил выделить противоречия, сформировавшиеся в сфере подготовки исследовательских кадров в России.

Во-первых, это противоречие между потребностью общества и государства в массовой подготовке высококвалифицированных специалистов, владеющих исследовательскими компетенциями и несформированностью единой системы непрерывной подготовки исследовательских кадров.

Во-вторых, это противоречие между тенденциями глобализации, охватывающими сферу науки и образования, включая возможности участие в международных исследовательских коллаборациях и научных проектах и недостаточным объемом учебных курсов, образовательных программ, направленных на формирование исследовательских компетенций у обучающихся.

Третье противоречие связано с усложнением производственных процессов, цифровизацией всех сфер социальной жизнедеятельности, актуализирующих исследовательские компетенции выпускников вузов, и теоретико-методологической и методической неразработанностью основ образовательного процесса в контексте формирования у обучающихся навыков научного мышления и исследовательской деятельности.

Выделение обозначенных выше проблемных зон позволяет предложить некоторые направления развития образовательной политики, которые позволили бы повысить эффективность системы подготовки исследовательских кадров.

Во-первых, проблема единых требований к структуре функционально и тематически различающихся аспирантских программ может быть решена предоставлением университетам большей автономии в части установления таких требований. По сути, движение в сторону отказа от федеральных государственных образовательных стандартов заложено в законопроекте «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре)».

Во-вторых, важной задачей является сближение ряда аттестационных процедур в рамках аспирантской программы, а после её завершения – при подготовке к защите кандидатской

диссертации. Возможным решением здесь является синхронизация проведения итоговой аттестации в аспирантуре и предварительного обсуждения результатов диссертационного исследования, а, возможно, и объединение этих процедур.

В-третьих, крайне важной задачей является поиск институциональных механизмов «удержания» аспирантов и их научных руководителей для доведения диссертационных работ до защиты. Решением здесь может быть создание государственной системы сопровождения успешных выпускников аспирантуры на финальном пост аспирантском этапе завершения диссертационной работы, её окончательной экспертизы и представления в диссертационный совет. Эта система на период подготовки к защите диссертации должна обеспечить сохранение аффилиации выпускника аспирантуры с организацией, в которой выполнена диссертационная работа (например, в статусе «стажёра-исследователя» или путём зачисления на временные позиции научных, преподавательских или административных работников).

Не менее важным, с учетом сложившейся ситуации в обществе потребности в массовой подготовке высококвалифицированных специалистов, обладающих исследовательскими компетенциями, представляется научное обоснование и разработка комплексной модели психологического и социально-педагогического сопровождения исследовательских кадров в системе непрерывного образования.

Задача подготовки исследовательских кадров в системе непрерывного профессионального образования – воспитать будущих ученых, молодых специалистов, которые смогут пополнить ряды и преподавательского состава, и высококвалифицированных кадров для экономики, науки, образования и промышленности России. Именно такой подход к системе подготовки исследовательских кадров обеспечит России международную конкурентоспособность и технологический суверенитет.

Библиография:

1. Указ Президента РФ 27.10.2020 №474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».
2. Прогноз научно-технологического развития Российской Федерации до 2030 года. Минобрнауки РФ, декабрь, 2013, static.government.ru (Дата обращения 6.01.2025).
3. Распоряжение Правительства РФ от 31 декабря 2020 №3684-р «Об утверждении Программы фундаментальных исследований в Российской Федерации на долгосрочный период (2021–2030)».
4. Бедный, Б.И. Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов / Е. А. Терентьев, Б.И. Бедный // Высшее образование в России. – 2020. – № 10. – С. 9–28.
5. Бекова, С.К. Академическое самоубийство: сценарии отсева в российской аспирантуре / С.К. Бекова // Вопросы образования. – 2020. – 2. – С. 83–109.
6. Кашина М. А. Негативные последствия реформирования российской аспирантуры: анализ и пути минимизации // Высшее образование в России. 2020. Т. 29. № 8/9. С. 55–70.
7. Макарова А. А. Гибридизация национальных образовательных систем. Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. Общество с ограниченной ответственностью Научные технологии. 2020. С. 68–71
8. Терентьев, Е.А. Кризис российской аспирантуры: источники проблем и возможности их преодоления / Е. А. Терентьев, С.К. Бекова, Н.Г. Малошенок // Университетское управление: практика и анализ. –2018. – 22(5). – С. 54–66.
9. Терентьев, Е.А. Проблемы и перспективы развития российской аспирантуры: взгляд региональных университетов / Е. А. Терентьев, Б.И. Бедный // Высшее образование в России. – 2020. Т. 29. № 10. С. 9–28.

УДК 374.1

СТИМУЛИРОВАНИЕ ИНТЕРЕСА, ЛЮБОпытСТВА И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ ПРАКТИК В ОБРАЗОВАНИИ В КОНТЕКСТЕ АНАЛИЗА ПРОЕКТА «BİLİM TÜRKİYE»

Bengi Birgili

Ph.D., научный сотрудник

Университет MEF

академический консультант

Фонд Турецкой Технологической Команды T3 VAKFI

Istanbul, Türkiye

e-mail: birgilib@mef.edu.tr

orcid id: 0000-0002-2990-6717

Abstract. The “Bilim Türkiye” project aims to cultivate interest, curiosity, and inquiry-based learning among students through interactive and engaging educational experiences. This initiative integrates hands-on activities, interdisciplinary approaches, and modern pedagogical strategies to enhance scientific literacy and critical thinking. By bridging formal and informal education, the project fosters a deeper understanding of scientific concepts and promotes active participation in STEM fields. This paper explores the methodologies, impact, and future prospects of the “Bilim Türkiye” project, highlighting its role in shaping the next generation of scientifically literate individuals. In the 21st century, there is no single universal opinion on which skills should be considered key. However, leaders of large companies, research organizations, and scientists are conducting research to define and classify these skills (TÜSİAD, 2013). In the framework of this study, 21st-century skills are grouped into three main categories and presented as 13 key competencies (Partnership For 21st Century Skills, 2013).

Keywords: Bilim Türkiye, T3 Vakfi, STEM education, 21st-century skills, inquiry-based learning, curiosity-driven learning, hands-on activities, interdisciplinary education, informal learning, student engagement.



Схема 1. Partnership For 21st Century Skills

В современном быстро меняющемся мире развитие научной грамотности и критического мышления становится одной из ключевых целей образования. Традиционные методы обучения зачастую не способны в достаточной мере увлечь учащихся и пробудить у них подлинный интерес к науке. Проект «Bilim Türkiye» созданный Фондом Турецкой Технологической Команды T3VAKFI был создан как инновационная образовательная инициатива, направленная на преодоление этого разрыва путем интеграции исследовательского обучения, практических экспериментов и междисциплинарного подхода. Делая науку доступной, интерактивной и увлекательной, проект способствует формированию у учащихся устойчивого интереса к естественным наукам и их активному участию в образовательном процессе.

Креативное мышление - креативность является неотъемлемой частью всех аспектов жизни и может проявляться в форме научных открытий, уникальных произведений искусства, выдающейся архитектуры или инновационных разработок, включая создание новых образовательных программ. Она играет ключевую роль не только в науке и искусстве, но и в межличностных отношениях, а также в различных жизненных ситуациях (Öztürk, 2004). Креативное мышление не сводится исключительно к созданию принципиально новых концепций, а, прежде всего, включает в себя способность выявлять взаимосвязи между, на первый взгляд, несвязанными явлениями, а также формировать новые идеи и подходы (Goodman, 1995). В условиях динамичного развития образовательной среды, увеличения требований к качеству обучения и необходимости адаптации к новым вызовам креативность и инновационный подход становятся ключевыми компетенциями не только для образовательных учреждений, но и для педагогов на всех уровнях. (Biçer & Düztepe, (2003); İvanova, T. C. (2020).



Рис.1. Структура Проекта Bilim Türkiye

Критическое мышление - хотя концепция критического мышления известна с эпохи Сократа, её чёткое определение было сформулировано лишь в XX веке. Критическое мышление представляет собой многогранный процесс, включающий широкий спектр умственных операций, направленных на глубокий анализ и оценку информации (Dağkiran, 2010). В 1990 году Американская психологическая ассоциация (APA) определила критическое мышление как осознанный процесс анализа и оценки, направленный на принятие решений относительно того, что делать и во что верить (Seferoğlu & Akbiyık, 2006). Современное образование ориентировано на развитие у учащихся навыков адаптации, критического анализа и уважения к мнениям других людей (Kutlu & Schreglmann, 2011). Освоение критического

мышления становится важным условием для активного и осознанного участия в социальной и общественной жизни.

Решение проблем – каждый день мы сталкиваемся с различными препятствиями и трудностями, которые требуют значительных усилий и времени для их преодоления. Проблемы могут быть охарактеризованы как сложные и нежелательные ситуации, вызывающие затруднения и требующие поиска путей решения (Göğebakan, 2012). Процесс решения проблем включает в себя выбор наиболее эффективных и оптимальных действий из множества возможных вариантов.

Коммуникация - коммуникация определяется как процесс обмена чувствами, мыслями и информацией между людьми. Умение эффективно общаться играет ключевую роль в профессиональной деятельности, особенно в тех сферах, где взаимодействие с людьми является необходимым, таких как медицина, образование, социальная работа и бизнес.

Сотрудничество - сотрудничество предполагает объединение усилий с целью достижения общей цели. В современном мире успех всё чаще зависит от способности работать в команде, синтезируя индивидуальные навыки с коллективными усилиями для достижения максимальных результатов.

Информационная грамотность - с развитием технологий и повышением доступности информации растет потребность в навыках поиска, анализа и эффективного использования данных. В условиях информационной перегрузки способность работать с информацией становится критически важным навыком для успешной адаптации к вызовам современного мира.

Интеграция навыков XXI века в учебные программы, основные проблемы и вызовы.

Интеграция навыков XXI века в школьные учебные программы сталкивается с рядом значительных трудностей, обусловленных особенностями образовательной структуры, педагогическими подходами и существующими методами оценки. В научной литературе выделяются следующие ключевые проблемы (Petrov, A.V. (2018); Kuznetsova, M. N. (2017).



Схема 2. Проблемы интеграции навыков XXI века

Недостаток учебных материалов. Отсутствие специализированных учебных материалов, направленных на развитие навыков XXI века, является серьезным препятствием для их интеграции в школьное обучение. Современные учебники, как правило, ориентированы на передачу знаний, а не на развитие таких компетенций, как критическое мышление, креативность и сотрудничество.

Подход учителей. Традиционная педагогическая парадигма, ориентированная на преподавателя, продолжает преобладать в образовательной практике. Множество учителей испытывают сложности с переходом на активные методы обучения, что затрудняет внедрение навыков XXI века. В частности, в российских школах наблюдается тенденция к сосредоточению на усвоении предметных знаний, при этом развитие социальных и личностных навыков учащихся зачастую остаётся на усмотрение семьи.

Несоответствие методов оценки. Системы оценки в современной образовательной практике в основном ориентированы на измерение объёма знаний учащихся, что не соответствует потребности в оценке навыков XXI века. Методы контроля знаний, такие как традиционные тесты, способствуют заучиванию информации, но не стимулируют развитие таких навыков, как креативное решение проблем или эффективная коммуникация.

Ограниченность времени. В условиях ограниченного учебного времени возникает конфликт между необходимостью охвата большого объёма учебного материала и развитием навыков XXI века. Преподаватели, стремясь завершить программу, часто не выделяют достаточного времени для активной работы по развитию компетенций, таких как сотрудничество и критическое мышление.

Сложности в оценке навыков. Оценка навыков XXI века, таких как критическое мышление и решение проблем, представляется менее сложной, чем оценка социальных и эмоциональных навыков. Например, навыки сотрудничества и коммуникации требуют более сложных и гибких методов наблюдения, что затрудняет их количественную и качественную оценку.

Обучение и подготовка учителей. Для успешного внедрения навыков XXI века необходимо создание специализированных программ подготовки и профессионального развития педагогов. Однако многие учителя участвуют в таких программах лишь формально, что затрудняет их реальную адаптацию к новому образовательному контексту (Fedorov, V. I. (2020)).

Отсутствие интегрированного подхода. Навыки XXI века должны быть не просто включены в отдельные дисциплины, но и интегрированы в содержание всех учебных предметов. Разделение этих навыков на отдельные курсы или мероприятия делает образовательный процесс фрагментарным и менее эффективным.

Недостаток сотрудничества между школой и семьёй. Недостаточное взаимодействие между школой и семьёй негативно сказывается на процессе формирования у учащихся навыков XXI века. Учителя часто недооценивают важность семейного участия в развитии социальных навыков и недостаточно активно сотрудничают с родителями.

Недостаточная технологическая инфраструктура. В некоторых учебных заведениях недостаток современных технологических ресурсов значительно затрудняет преподавание таких ключевых навыков XXI века, как цифровая грамотность. Без надлежащей инфраструктуры невозможно полноценно внедрить современные педагогические технологии.

Интеграция навыков XXI века в школьные программы требует комплексного подхода, включающего структурные изменения в образовательной системе, совершенствование методов оценки, развитие педагогической инфраструктуры и повышение квалификации учителей. Важно также развивать взаимодействие между школой, семьёй и обществом для создания единого образовательного контекста, способствующего успешной реализации этих навыков.

Интеграция навыков XXI века в образовательные программы на примере Проекта Bilim Türkiye - Фонд Турецкой Технологической Команды.

Проект «Bilim Türkiye» был запущен в 2020 году в рамках инициативы Milli Teknoloji Hamlesi - Национальная Технологическая Инициатива Турции и является частью усилий по популяризации науки и технологий среди широкой аудитории.



Рис.2. Современное обучение - Проект Bilim Türkiye

Проект Bilim Türkiye, разработанный и внедренный Фондом Турецкой Технологической Команды, является одним из наиболее ярких примеров успешной интеграции навыков XXI века в внешкольные образовательные программы. Он ориентирован на развитие критического мышления, творческих способностей, сотрудничества и цифровой грамотности среди детей и молодежи в Турции. В рамках этой программы успешно решаются следующие задачи:

Проектно-ориентированное обучение - Bilim Türkiye активно применяет проектный подход, в рамках которого учащиеся решают реальные задачи в группах. Это способствует развитию следующих навыков:

- **Критическое мышление** - анализ проблем, поиск решений и оценка результатов.
- **Сотрудничество** - работа в команде, распределение задач, совместное обсуждение.
- **Коммуникация** - представление проектов и аргументация принятых решений.

Например: проекты в области экологических технологий или робототехники способствуют сочетанию теоретических знаний с практическими навыками.

Интеграция технологий - для развития цифровой грамотности используются:

о Современные инструменты, такие как 3D-принтеры, микроконтроллеры, технологии VR/AR.

о Программирование на языках, подходящих для детей и подростков (например, Scratch и Python). Данный подход обеспечивает подготовку учащихся к современным вызовам цифровой экономики.

Междисциплинарный подход - занятия в программе Bilim Türkiye объединяют несколько дисциплин:

о **Наука (физика, химия, биология)** - помогает понять законы природы, строение вещества и функционирование живых организмов через исследования и эксперименты.

о **Технологии (инженерия, программирование)** - развивают навыки создания, проектирования и автоматизации решений для реального мира.

о **Искусство (дизайн, визуализация)** - формирует творческое мышление, способность к визуальному выражению идей и интеграции науки с эстетикой.

о **Астрономия и авиация** - расширяют представления о космосе, полетах, астрофизике и инженерии летательных аппаратов.

о **Предпринимательство** - учит стратегическому мышлению, управлению проектами и инновационному подходу к решению проблем.

о **Умное сельское хозяйство** - объединяет технологии и аграрные науки для повышения эффективности, устойчивости и экологичности производства.

Практическая направленность и социальная значимость - программа мотивирует учащихся разрабатывать проекты, решающие актуальные социальные и экологические проблемы. Это способствует развитию:

о Осознания значимости знаний для общества.

о Навыков предпринимательства и лидерства. Пример: проекты по созданию энергоэффективных решений или разработка приложений для улучшения городской среды.

Обучение через эксперименты и инновации - Bilim Türkiye предлагает учащимся возможность экспериментировать, создавать прототипы и участвовать в научных конкурсах. Этот подход способствует развитию:

о Творчества и изобретательности.

о Способности решать проблемы в условиях неопределенности.

Акцент на личностное развитие - Программа уделяет внимание не только техническим навыкам, но и:

о Эмоциональному интеллекту (управление эмоциями, эмпатия).

о Навыкам публичных выступлений и самопрезентации.

Сотрудничество с родителями и сообществом - Bilim Türkiye активно вовлекает родителей и местные сообщества в образовательный процесс, что способствует:

о Углубленному пониманию важности навыков XXI века.

о Совместному развитию учащегося как личности.

Проект '**Bilim Türkiye**' демонстрирует, что интерес и любознательность являются ключевыми факторами в процессе обучения. Использование практико-ориентированных методов и междисциплинарного подхода позволяет учащимся не только лучше понимать научные концепции, но и применять их в реальной жизни. Объединяя формальное и неформальное образование, этот проект способствует развитию исследовательских навыков, критического мышления и стремления к познанию. В долгосрочной перспективе такие инициативы играют важную роль в подготовке нового поколения научно грамотных и творчески мыслящих людей, готовых к вызовам XXI века. Этот пример может послужить вдохновением для создания аналогичных инициатив в других странах.

Библиография:

1. Biçer, C., & Düztepe, S. (2003). Eğitimde yaratıcılık ve yenilikçi yaklaşımlar. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 45-58.
2. Dağkiran, M. (2010). Eleştirel düşünme: Tanımı ve önemi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 23-34.
3. Gögebakan, D. (2012). Problem çözme becerileri ve eğitimde uygulanması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 78-89.
4. Goodman, N. (1995). *The structure of appearance*. Harvard University Press.
5. Иванова, Т. С. (2020). Навыки и компетенции XXI века: подходы к формированию в образовательном процессе. *Педагогическое образование в России*, (3), 34-40.
6. Korkut, F. (2002). Problem çözme becerileri ve psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(18), 25-34.
7. Kuznetsova, M. N. (2017). Интеграция навыков XXI века в образовательный процесс: методические рекомендации. *Вестник педагогических инноваций*, (5), 60-67.
8. Kutlu, Ö., & Schreglmann, S. (2011). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 1-14.
9. Öztürk, M. (2004). Yaratıcılık ve eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-55.

10. Partnership for 21st Century Skills. (2013). *Framework for 21st century learning*. Retrieved from https://www.marietta.edu/sites/default/files/documents/21st_century_skills_standards_book_2.pdf
11. Petrov, A. V. (2018). Формирование навыков XXI века у школьников: теоретические и практические аспекты. *Образование и общество*, (2), 22-29.
12. Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
13. TÜSİAD. (2013). *Türkiye'nin yetkinlik haritası: 21. yüzyıl becerileri ve eğitim*. Retrieved from <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/6751-turkiye-nin-yetkinlik-haritasi-21-yuzyil-becerileri-ve-egitim>
14. Fedorov, V. I. (2020). Креативность и критическое мышление как основные компоненты навыков XXI века. *Педагогика и психология образования*, (4), 27-33.

УДК 376.3

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЧАТ-БОТА В TELEGRAM В РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА

Брыкова Александра

кандидат психол. наук, доцент

Институт инклюзивного образования

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: brykava_als@mail.ru

orcid id: 0000-0001-6759-8439

Черткова Елизавета

лаборант кафедры педагогики и психологии

Институт инклюзивного образования

Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка

г. Минск, Республика Беларусь

e-mail: lizchert44@gmail.com

orcid id: 0009-0006-1239-3042

Abstract. The article provides an example of creating a chatbot in Telegram as a means for a teacher-defectologist to work with clients. The result of the research is the creation of a chatbot in Telegram and the identification of its advantages in the work of a teacher-defectologist.

Keywords: chatbot, virtual interlocutor.

В современном информационном обществе важную роль играют делегирование задач и распределение рабочего времени в условиях многозадачности. Педагогическим работникам ежедневно приходится выполнять типовые действия, решать рутинные задачи, отвечать на однотипные вопросы и обрабатывать массивы информации, что неизбежно приводит к снижению личной продуктивности и профессиональному выгоранию. «Цитата» [1, с. 41].

В бизнесе и образовании для автоматизации задач, снижения нагрузки или замещения специалиста применяются чат-боты. В статье представлен пример создания чат-бота в Telegram как средства работы учителя-дефектолога с клиентами. Бот создан на бесплатной платформе Botman, которая предназначена для создания чат-ботов в разных социальных сетях.

Цель исследования состояла в создании чат-бота в Telegram и выявлении его преимуществ в работе учителя-дефектолога. Мы предположили, что создание учителем-дефектологом личного чат-бота в Telegram может быть полезным как в работе с клиентами,

так и в целях профессионального развития. В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи: 1) определить понятие «чат-бот», выявить преимущества Telegram как платформы для создания чат-ботов; 2) создать чат-бот в Telegram в качестве примера для использования учителями-дефектологами.

Термин «чат-бот» является прямой калькой англоязычного понятия chatbot. Традиционно приводятся два дословных перевода – программа-собеседник или виртуальный собеседник, иногда третье – коммуникационный робот. Они наглядно демонстрируют его предназначение. Основная функция чат-бота – ведение коммуникации с пользователем, что делает его реальной альтернативой живому оператору. «Цитата» [2, с. 425].

Виртуальный собеседник обычно выступает опцией, встроенной или установленной в мессенджер. Основным направлением практического использования робота постепенно становится бизнес, при этом возможности применения чат-ботов в образовании мало изучены. При правильном применении виртуальный собеседник способен решить сразу несколько важных задач, которые можно разбить на несколько групп. Во-первых, избавление работника от выполнения рутинных, несложных, но трудоемких операций, например, написания писем, сбора статистической информации или контактных данных. Во-вторых, увеличение объемов обрабатываемых сведений, включая актуальные обращения потенциальных клиентов. В-третьих, формирование дополнительного канала связи, удобного пользователям и обеспечивающего новые возможности для длительного и взаимовыгодного сотрудничества. Последнее, но не менее существенное – сравнительно небольшие расходы, необходимые для программирования или конструирования чат-бота.

Сегодня кроссплатформенный мессенджер Telegram насчитывает более 800 миллионов активных пользователей в месяц, что делает его перспективной социальной сетью для развития. Боты позволяют круглосуточно предоставлять услуги и обслуживать клиентов, без необходимости иметь человеческий персонал на стойке приема заказов или в службе поддержки. Они также обеспечивают конфиденциальное и безопасное взаимодействие с пользователем, что делает их идеальным инструментом для обработки чувствительных данных.

Боты на платформе Telegram особенно популярны благодаря ее широкой аудитории и высокой степени защиты данных. Они могут быть использованы для самых разных целей, будь то автоматизация бизнес-процессов, предоставление новостей и обновлений, обучение или развлечение пользователей.

Мы создали чат-бот в Telegram с помощью бесплатной платформы Botman для создания чат-ботов в социальных сетях. На платформе Botman есть обучающие ролики, просмотрев которые пользователи могут самостоятельно создать ботов с целью повышения своей конкурентоспособности. Бот включает в себя две основные функции: предоставление полезной, по мнению учителя-дефектолога, информации с описанием и ссылками; сбор контактных данных и сохранение их в Google-таблице с целью предварительной записи на занятие или обучающий курс.

Рассмотрим функции бота на примере, созданного нами чат-бота @logoteacher_bot. Бот встречает посетителя текстом с приветствием, для начала работы необходимо написать команду /start или нажать кнопку «старт». Программа включает в себя два блока: родителям и специалистам. Каждый блок содержит ссылки на полезные, по нашему мнению, для м

Блок «Родителям» располагает ссылками на портал «Мерсибо», содержащий 400 игр, охватывающих учебные программы дошкольного образования и начальной школы, а также ссылкой на навык голосового помощника Яндекс Алиса «Легко сказать». «Легко сказать» – детский тренажер для развития речи в Яндекс.Станции и других устройствах с Алисой, разработанный совместно с учителями-логопедами. Посредством голосового помощника можно тренировать произношение, автоматизировать звуки. Его можно использовать в домашних условиях с целью закрепления результатов, полученных на коррекционном занятии. Родителям предлагается ссылка на бесплатный сайт с онлайн-раскрасками,

доступными для скачивания и для работы онлайн, а также кнопка «Запись на занятие», предоставляющая альтернативу между опциями «Логопедическое занятие» и «Развивающее занятие».

Блок «Специалистам» включает следующие материалы: ссылку на навык голосового помощника Яндекс Алиса «Легко сказать», который учитель-дефектолог может использовать на коррекционных занятиях с целью повышения мотивации ребенка, а также кнопку «Запись на обучающий курс». Выбрав функцию записи на курс или занятие, клиент может оставить свои контактные данные одним кликом, нажав на кнопку «Поделиться телефоном». Номер телефона и имя клиента автоматически сохраняется в Google-таблице в нужном листе (для каждого вида занятия отдельный лист, а также отдельный лист для записи на обучающий курс). С помощью данной функции учитель-дефектолог будет иметь возможность круглосуточно быть на связи, чтобы собрать контактные данные желающих посетить занятие или обучающий курс.

Преимущество чат-бота заключается в удобстве его использования, доступности для любого пользователя смартфона, отсутствии необходимости в ожидании ответа, автоматизации образовательных задач и оперативном реагировании на запросы клиента. Таким образом, цель нашего исследования достигнута. Определено понятие чат-бота и выявлены его преимущества в работе учителя-дефектолога; создан чат-бот, который может быть применен в образовательных целях для работы со студентами педагогического вуза, а также данный чат-бот может служить примером разработки для учителей-дефектологов, желающих минимизировать временные затраты на рутинные задачи и оптимизировать способы получения обратной связи от клиентов.

Библиография:

1. Андерсен, Б. Мультимедиа в образовании : специализир. учеб. курс / Б. Андерсен, В. Д. Бриик. – М. : Дрофа, 2017. – 213 с.
2. Румянцева, О.А. Применение чат-ботов в образовательном процессе / О. А. Румянцева. – Молодой ученый, 2022. – 424-427 с.

УДК 37.014.53

ПРИЕМЫ ПРОФИЛАКТИКИ И СНЯТИЯ БЛОКИРУЮЩИХ КОММУНИКАТИВНЫХ АФФЕКТОВ В ОБЩЕНИИ МЕНЕДЖЕРА НАЧАЛЬНОГО ЗВЕНА С МОЛОДЫМИ СПЕЦИАЛИСТАМИ

Курачицки Анжела

доктор педагогики, доцент

Кишиневский Государственный Педагогический университет им. И. Крянгэ

мун. Кишинев, Республика Молдова

e-mail: acuracitchi@gmail.com

orcid id: 0000-0003-1895-4470

Abstract. The optimization of the process of professional development of young specialists in an educational institution is impossible without a competently organized management process. Active interaction of the manager with the young teacher ensures consideration of a number of organizational and operational issues that require resolution. Such interaction is directly related, on the one hand, to the desire of the beginning teacher to successfully realize himself/herself and satisfy certain communicative needs, and on the other hand, to the manager's understanding of the importance of building professional communication, which quickly ensures the quality of the teacher's work. To meet the communicative needs of the beginning teacher, the manager of primary school strives to

provide the teacher with the necessary information, carries out consultation activities, facilitates the process of exchanging experience within the team, forms in a young specialist a sense of involvement in everything. An underdeveloped self-regulation mechanism of the young specialist's behavior due to lack of communication experience leads to the manifestation of communicative affects that complicate the interaction process. In this regard, the manager must take into account methods for preventing and removal of communicative affects in order to ensure favorable interaction with the young teacher.

Keywords: adaptation, communicative interaction, communicative needs, communicative affects.

Оптимизация процесса профессионального становления молодых специалистов в учебном заведении невозможна без грамотно организованной работы. Успешное начало педагогической деятельности молодого учителя зависит не только от его вузовской подготовки к процессу преподавания и особых личностных качеств, но и от созданных условий труда учебным заведением, в котором он начинает свою работу, от качественно предоставленной методической помощи, от системы стимулов, которыми будет осуществляться его мотивация, развиваться инициативность и творческое начало.

Для содействия успешной адаптации и профессиональному становлению молодых специалистов необходимо так организовать работу, чтобы в ней были задействованы различные субъекты образовательного процесса и конкретные формы управления. Активными субъектами должны быть директор учебного заведения, заместители директора по учебной и воспитательной работе, наставник. Основными формами управления, в которые вовлекается начинающий учитель, являются методический совет, методические комиссии, занятия школ молодого педагога, декады инициативы и творчества молодых педагогов (если в учебном заведении их количество превышает 5 человек), семинары-практикумы, мастер-классы, тренинги, тематические выставки, открытые уроки, консультирование.

В связи с этим учебное заведение ставит ряд задач, которые должны быть решены в процессе адаптации учителя:

- 1) повышение уровня образования молодых специалистов за счет серьезно организованной методической деятельности учреждения;
- 2) глубокое изучение возникающих проблем в практике преподавания;
- 3) овладение эффективными методами обучения учащихся;
- 2) совершенствование методической подготовки молодых специалистов;
- 3) создание условий для эффективного взаимодействия с коллегами, наставником, членами администрации учебного заведения.

Эти задачи решаются комплексно с учётом уровня вузовской подготовленности молодого специалиста к процессу преподавания, специфики учебного заведения, возможностей педагогического коллектива.

В данном контексте актуальным остается управленческое взаимодействие завуча начальной школы с молодыми специалистами – учителями начальной школы.

Технология управления, как утверждает Г.И.Подкорытова, «характеризуется четко определенной последовательностью методов, действий, благодаря которым достигается результат с наименьшими затратами усилий, финансов и времени». [3, с.97] Внимание завуча к работе начинающего учителя определяется сложностью и масштабом проблем учебно-воспитательного процесса, которые требуют немедленного и квалифицированного решения в конкретных ситуациях взаимодействия.

Основными этапами адаптации на начальном этапе являются изучение запросов молодых педагогов, организация наставничества за педагогами с большим опытом работы, оказание консультативной помощи со стороны всех участников образовательного процесса, знакомство с работой коллег, содействие самообразовательной деятельности.

Немаловажным этапом становится активное взаимодействие менеджера с молодым специалистом для рассмотрения ряда организационных и оперативных вопросов, требующих разрешения. Данное взаимодействие напрямую связано, с одной стороны, с желанием начинающего учителя успешно самореализоваться и удовлетворить определенные коммуникативные потребности, а с другой стороны, с менеджерским пониманием важности построения профессиональной коммуникации, которая быстрее обеспечит качество работы учителя.

Среди коммуникативных потребностей молодого специалиста, по мнению Е.Н. Маковецкой, проявляются:

- организационные потребности, требующие своевременного получения информации о всех процессах, происходящих в учебном заведении, для быстрого реагирования;
- потребности в обратной связи, через которые начинающий учитель стремится получить оценку о качестве проведенной деятельности и одобрение на внедрение инновационных идей, улучшающих практику преподавания;
- потребности в практическом обучении, поскольку владение теорией не позволяет эффективно организовать процесс преподавания, и здесь молодой специалист нуждается в наставническом опыте и рекомендациях;
- потребности в сотрудничестве, которое способно сыграть компенсирующую роль при выполнении ряда производственных задач, с которыми учитель сталкивается впервые;
- социально-психологические потребности, обеспечивающие эмоциональную разрядку, доброжелательное общение с коллегами (в т.ч. с менеджером);
- потребности в лидерстве, ориентирующие молодого специалиста на активное проявление себя в педагогическом коллективе для быстрого «вхождения» в профессиональную деятельность [1].

Для обеспечения коммуникативных потребностей начинающего учителя менеджер начальной школы стремится обеспечить доступ всех работников, включая «новичков», к внешней и внутренней информации учреждения через инструменты внутренней коммуникации (сообщения на производственных совещаниях, педагогических советах, заседаниях методической комиссии). Большое значение завуч отводит консультационной деятельности с молодыми специалистами для своевременной оценки достижений и предотвращения ошибок в профессиональной деятельности. С целью быстрой адаптации начинающего учителя менеджер содействует процессу обмена опытом в педагогическом коллективе и неформальному общению. Также для формирования молодого педагога проводятся тренинги и семинары, в которых он становится не просто слушателем, а активным участником. Вклад «новичка» публично поощряется, у молодого специалиста формируется чувство сопричастности ко всему, что происходит в учебном заведении.

Нацеленный на успешность молодого специалиста в процессе адаптации, менеджер использует различные приёмы взаимодействия. Однако молодой специалист часто выбирает крайнюю степень поведения, которая рассматривается менеджером как *коммуникативный аффект*, блокирующий дальнейшее общение.

Таблица 1. Коммуникативные аффекты молодого специалиста на приемы взаимодействия менеджера начального звена

Приёмы взаимодействия менеджера	Крайняя степень поведения молодого специалиста
Создание атмосферы защищенности при общении и взаимодействии	Злоупотребление покровительством менеджера, постоянный поиск защиты
Поддержка инициативы учителя участвовать в диалоге с менеджером при разрешении ряда ситуаций	Обращение по любому вопросу, проявление зависимости от мнения менеджера
Одобрение практики обращения за помощью к другим преподавателям (в ситуации наставничества)	Несоблюдение личных границ, частое обращение за помощью
Создание щадящих условий при поступлении на работу (1-3 года)	Восприятие себя в статусе «любимчика», снижение производительности, проявление психологической неготовности к решению сложных вопросов профессиональной деятельности
Разъяснение смысла коммуникативных норм при взаимодействии с разными субъектами образовательного процесса	Высокие требования при общении с собой, завышенная неадекватная самооценка, отсутствие сопереживания
Недопущение действий, подавляющих активность молодого педагога, со стороны педагогического коллектива	Гиперактивность, глубокое «вникание» во все дела и вопросы школы, чрезмерное вмешательство
Демонстрация в вербальной и невербальной формах заинтересованного внимания	Поиск постоянного одобрения в действиях. Неполучение должной дозы внимания от руководителя создаёт впечатление у работника, что его недолюбливают
Помощь в выборе стратегий общения со всеми субъектами образовательного процесса	Отсутствие самостоятельного налаживания контакта с коллегами, замкнутость, неуверенность, поиск готовых результатов, боязнь допущения ошибки, ограниченность взаимодействия и общения с окружающими людьми, отказ от публичных выступлений, скрытность
Незначительная критика собственного поведения руководителя в отношении педагога	Нарушение субординации, прямые указания на недостатки руководителя, усомнение в профессионализме руководства

Коммуникативный аффект, по мнению Е. Г. Никулиной – «это особо выраженное эмоциональное состояние, сопровождаемое видимыми изменениями в поведении человека, который их испытывает. Эта реакция, которая возникает в результате совершенного действия или поступка и выражает собой субъективную эмоциональную окраску с точки зрения того, в какой степени в итоге совершения данного поступка удалось достичь поставленной цели, удовлетворить стимулировавшую его потребность» [2].

Коммуникативные аффекты создают эмоциональную напряженность в коллективе, увеличивается число неконтролируемых ситуаций. К таким ошибкам более склонны молодые специалисты, у которых нет сформированного поведения в педагогическом коллективе и устойчивого отношения к восприятию возникающих ситуаций.

Понимая недостаточную развитость саморегулятивных механизмов поведения молодого специалиста из-за отсутствия коммуникативного опыта, менеджер должен принять во внимание приёмы профилактики и снятия коммуникативных аффектов.

Во-первых, для эффективного построения общения с молодым специалистом необходимо провести целенаправленное наблюдение за педагогом в различных ситуациях (на занятиях, во внеурочной и внешкольной обстановке, в кругу коллег, детей и т.д.). Во-вторых, большое значение приобретают беседы с молодым педагогом, анализ его суждений, касающихся проблем методики обучения и воспитания. В-третьих, для устранения однонаправленного мнения и суждения о молодом специалисте следует сопоставить мнение членов педагогического коллектива о молодом педагоге.

Менеджер должен изучить планы занятий и другую документацию, отражающую прогностические способности молодого специалиста, познакомиться с личным делом учителя.

Также следует ограничить процесс постоянного активного взаимодействия с молодым специалистом с момента его вступления в должность, грамотно делегируя полномочия работникам учебного заведения для проведения консультационных действий. Этот аспект действий можно реализовать через составленный план консультаций.

Таблица 2. План консультаций с молодым специалистом

День недели	Время	Специалист	Основные вопросы консультирования
Понедельник	13.30-14.30	Психолог	- Организация процессов общения с младшими школьниками; - выход из конфликтных ситуаций; - работа с родителями
Вторник	14.30-15.30	Завуч начальной школы	- Организационные вопросы; - ведение документации.
Среда, четверг, пятница	13.30-16.00	Учителя начальных классов, воспитатели группы продленного дня	- Технология проведения уроков и внеклассных мероприятий; - работа с родителями; - методология учебно-воспитательного процесса

Работа учителя-наставника в график не вводится. Она носит характер постоянной, сопровождающей консультационной деятельности, поэтому молодой специалист может обратиться к наставнику в любой момент.

Ограничение менеджерского взаимодействия в контексте одного дня является достаточным для разрешения организационных вопросов и трудностей, связанных с ведением документации. В установлении стабильного эмоционального состояния может помочь психолог, в решении рабочих вопросов – педагогический коллектив. Принимая во внимание такой план консультаций, можно предотвратить возникновение коммуникативных аффектов со стороны молодых специалистов по отношению к менеджеру начального звена.

В процессе всего периода адаптации молодого специалиста завуч начальной школы должен взаимодействовать в большей степени с наставником, который непосредственно оказывает помощь в составлении индивидуального плана стажировки; помогает молодому учителю сформировать правильную оценку своих профессиональных качеств; учит творческому отношению к своей деятельности; осуществляет контроль за выполнением индивидуального плана работы; составляет развёрнутую характеристику молодого учителя; предъявляет руководству школы отчёт о проведении стажировки. Если возникает ситуация инициативы начинающего учителя встретиться с менеджером, необходимо уделить внимание молодому специалисту, следовать правилам конструктивного диалога (по З. Смирновой):



выслушать проблему, инициировать способы разрешения проблемы со стороны самого учителя, не давать «готовых ответов», вести политику побуждения к активному самоанализу собственных действий [4, с. 6].

Успешная коммуникация молодого специалиста – учителя начальных классов - со всеми участниками образовательного процесса, включая менеджера начального звена, - залог эффективной организации периода адаптации. Четкое понимание требований по должности, заложенное с первых дней профессиональной деятельности начинающего учителя, помогает устранить коммуникативные аффекты, которые проявляет педагог в ситуации «пристального внимания» к его личности и активной помощи. Менеджер начального звена должен хорошо осознавать значимость конструктивного подхода к адаптации молодого специалиста, предупреждая сложности коммуникативного взаимодействия в будущем.

Библиография:

1. МАКОВЕЦКАЯ, Е.Н. *Коммуникативные потребности работников и их реализация в рамках организации*. Доступно: <https://cyberleninka.ru/article/n/kommunikativnye-potrebnosti-rabotnikov-i-ih-realizatsiya-v-ramkah-organizatsii/viewer>. (Доступ 2025-01-24)
2. НИКУЛИНА, Е.Г. *Аффективные речевые акты в системе эмоционально-оценочной интеракции*. Доступно: <file:///C:/Users/User/Desktop/affektivnye-rechevye-akty-v-sisteme-emotsionalno-otsenочноy-interaktsii.pdf> (Доступ 2025-01-28)
3. ПОДКОРЫТОВА, Г. И. Управление процессом профессионального становления молодых педагогов. *Молодой ученый*, 2018, № 51 (237), с. 96-99.
4. СМЕРНОВА, З. Проблемы молодого учителя – это проблемы компетентности руководителя и зрелости коллектива. *Директор школы*, М., 2004, №5, с.3-10.

УДК 32.008

АНАЛИЗ ТЕКУЩЕГО СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В РЕСПУБЛИКЕ МОЛДОВА И ВОЗМОЖНОГО ПОТЕНЦИАЛА ФИЗКУЛЬТУРНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Куртева Оксана

доктор, конференциар

Комратский государственный университет

Республика Молдова

e-mail: oxana.curteva@gmail.com

orcid id: 0000-0001-6762-1686

Полевая-Секэрянэ Анжела

доктор, конференциар

Комратский государственный университет

Республика Молдова

e-mail: poleangela1975@mail.ru

orcid id: 0000-0002-7186-9462

Abstract. The article addresses the urgent issue of promoting a healthy lifestyle among students through physical and wellness activities and the application of health-preserving technologies in universities in the Republic of Moldova. It explores the relationship between health and the productivity of the learning process, analyzing the causes of deteriorating physical conditions among students, such as a sedentary lifestyle and poor nutrition. The article presents a SWOT analysis of strategic planning for developing students' physical culture. Special attention is given to the international UNI HEALTH project, aimed at creating physical education programs and supporting

students with special needs. The article highlights the necessity of an integrated approach and the implementation of innovative methods to improve the physical and mental well-being of youth.

Keywords: healthy lifestyle, physical culture, student youth, physical and wellness activities, student health, health-preserving technologies, physical education, Republic of Moldova, UNI HEALTH project, inclusive education.

В настоящее время современное общество испытывает острую потребность в воспитании здоровой, гармонично развитой личности. В данном воспитательном процессе большую роль играет формирование здорового стиля жизни нынешней молодежи. Здоровый образ жизни определяется как личностное новообразование, продукт духовных и физических усилий человека, как целостная система жизненных проявлений личности, способствующая гармонизации индивидуальности человека с условиями жизнедеятельности и являющаяся средством его самоактуализации [5].

Важной составляющей деятельности высшей школы является формирование здорового стиля жизни в контексте здоровьесберегающих технологий и обеспечения высокой результативности и продуктивности учебного труда в вузе. Несомненно - здоровье и обучение взаимосвязаны и взаимообусловлены: чем выше уровень здоровья студента, тем продуктивнее обучение, в противном случае конечная цель обучения утрачивает подлинный смысл и ценность. Несмотря на очевидность вышесказанного, многие исследователи отмечают ухудшение состояния здоровья молодежи [2].

Студенчество, независимо от времени и социального строя, всегда было и остается одной из самых незащищенных категорий общества, испытывающей комплекс неблагоприятных организационно-педагогических, социально-гигиенических и материально-бытовых влияний [4, 77]. Студенческая молодежь относится к группе населения с повышенным риском заболеваний в связи с большой психоэмоциональной и умственной нагрузкой, необходимостью адаптации к новым условиям проживания и обучения, формированием особых межличностных отношений вне семьи, поиском внеучебных дополнительных источников дохода.

В рамках данной статьи представлен анализ текущего состояния здоровья студенческой молодежи в Республике Молдова, а также возможного потенциала физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях вуза. Проводимое исследование является начальным сегментом второго рабочего пакета «Развитие институционального потенциала и стратегии» международного проекта UNI HEALTH: **Академическое партнёрство для улучшения здоровья молодёжи с заболеваниями и особенностями здоровья** (КА 220-HEd-47/05-10-2023), финансируемый программой Erasmus+, Higher Education и реализуемый в Комратском государственном университете.

Цель проекта: разработка совместных образовательных программ в области здоровья и спортивной культуры, планирование пилотных тренингов и летних школ, создание межинституциональной сети заинтересованных сторон.

Задачи проекта:

- Повышение уровня физического воспитания молодёжи с особыми потребностями и проблемами здоровья;
- Разработка и организация специальных программ обучения и улучшения здоровья для молодёжи с особыми потребностями;
- Разработка образовательного и методического пособия для повышения уровня физического здоровья студентов с особыми потребностями через специальную физическую подготовку.

Развитие физической культуры студенческой молодежи, как одного из важных видов общей культуры молодого специалиста, является составной частью государственной социально-экономической политики [3].

По данным, представленным компанией Daily Mail со ссылкой на индекс Института Legatum, Республика Молдова занимает 104 место из 149 по уровню здоровья

населения. Изучению состояния здоровья молодого поколения студенческого возраста 17-25 лет уделено недостаточно внимания на территории Республики Молдова.

Анализ состояния здоровья, физического развития и физической подготовленности молодого поколения показывает, что в настоящее время среди студентов увеличивается число освобожденных от практических занятий физическими упражнениями по состоянию здоровья. Одним из факторов Республика Молдова, как и другие страны мира, сильно пострадала от пандемии COVID-19 как с санитарной, так и с экономической точки зрения. Из-за слабой экономики и слабой системы здравоохранения, население очень сильно почувствовало на себе эффекты пандемии, что привело к интенсивным дискуссиям в обществе и поставило акцент на необходимости срочных изменений в системе здравоохранения. Этот период существенно повлиял и на молодежный возраст. В результате дефицита двигательной активности снижается умственная работоспособность студентов, а продолжительные эмоциональные перенапряжения ведут к быстрой истощаемости организма. Ученые и специалисты в области физической культуры, медицины, педагогики, психологии и социологии отмечают, что в настоящее время в Республике Молдова резко обострилась проблема с состоянием здоровья молодежи, увеличилось количество лиц, употребляющих наркотики, алкоголь и курение. Отмечается, что к основным причинам, отрицательно влияющим на состояние здоровья молодежи, следует отнести снижение уровня жизни, ухудшение условий учебы, отдыха и состояния окружающей среды, качества и структуры питания, увеличение стрессовых нагрузок, в том числе снижения уровня культурной двигательной деятельности.

Примерно, 50% людей в возрасте старше 18 лет имеют избыточный вес или ожирение, причем в городских районах эта доля выше, и она увеличивается пропорционально возрасту - от 1% (18-24 года) до 25% (45-65 лет). Причиной ожирения является низкое потребление фруктов и овощей (66% потребляют менее пяти фруктов и овощей в день), малоподвижный образ жизни (60% в возрасте старше 15 лет), потребление продуктов с высоким содержанием жира, соли и сахара (60 % населения).

Основными причинами являются малоподвижный образ жизни и потребление высококалорийных продуктов питания. Низкая физическая активность отмечается почти у 70% студентов. Ни для кого не секрет, что это одна из главных причин плохого отношения студентов к своему здоровью, к здоровому образу жизни, и это влечёт за собой негативные последствия [2].

Результаты свидетельствуют о необходимости проведения срочных лечебно-профилактических мероприятий среди данного контингента населения страны.

Сложившаяся за последние десять лет устойчивая тенденция ухудшения параметров физического развития детей, подростков и молодежи – это не только следствие учебных перегрузок и стрессов. Это старение и выход из строя спортивных объектов образовательных учреждений, резкое повышение стоимости платных услуг в сфере физической культуры, спорта и туризма, рост цен на спортивную форму и инвентарь. Эти причины не способствуют вовлечению в массовый спорт, делают его недоступным для большинства людей.

Интенсификация процесса обучения в современном вузе, внедрение компьютерных технологий в учебный процесс создают повышенные нагрузки на организм студентов, что отрицательно сказывается на состоянии их здоровья, функциональной и физической подготовленности, физическом развитии.

Выраженное ухудшение состояния здоровья студентов требует поиска новых, действенных средств и методов физического воспитания, укрепляющих физическое и духовное здоровье молодежи, формирующих у них здоровый образ жизни.

Таким образом, основными причинами, сдерживающими развитие массового физкультурного движения в республике молдова, являются:

- слабая пропаганда физической культуры, спорта и здорового образа жизни в средствах массовой информации;

- слабая материально-техническая база для занятий населения спортом;
- недооценка социально-экономической и оздоровительной роли физической культуры и массового спорта в государственных, общественных и коммерческих структурах;
- отсутствие системы материального стимулирования физкультурных работников, тренеров-преподавателей физической культуры;
- отсутствие четкой нормативно-правовой базы развития физической культуры и социальной защищенности работников физической культуры;
- сокращение финансирования отрасли;
- дефицит специалистов, а порой и их отсутствие, по организации и проведению спортивно-массовой и физкультурно-оздоровительной работы с населением по месту жительства, отдыха и работы;
- малая подвижность, нерациональное питание и вредные привычки привели к росту числа таких заболеваний, как атеросклероз, артериальная гипертензия, диабет;
- отсутствие норм и требований к внедрению производственной физической культуры на предприятиях и учреждениях;
- отсутствие современных методик прикладной, оздоровительной и спортивно - рекреативной физической культуры с учетом специфики условий труда работников;
- несоответствие перечня и качества оказываемых физкультурно- оздоровительных и спортивных услуг спросу потребителей;
- острая нехватка разнообразного спортивного оборудования и инвентаря.
- недоступные цены для приобретения населением спортивной формы, инвентаря, а также высокая стоимость услуг физкультурно-оздоровительных и спортивных учреждений, сдерживают развитие массовости при занятиях физической культурой;
- отсутствие новых книг, учебников, специально-направленных научных работ по физической культуре и спорту также оказывает отрицательное воздействие на развитие массовости.

Следует отметить, что молодежь в Республике Молдова составляет около четверти населения страны. На начало 2024 года, по сравнению с аналогичным периодом предыдущего года, численность населения в возрасте 19-25 лет сократилась в 2020-2024 годах примерно на 40,0 тысяч человек, их доля уменьшилась за анализируемый период на 1,9 процентных пункта.

Учитывая представленные данные, можно сделать вывод, что сотрудничество в области профессионального образования и доступ к образовательным ресурсам играют ключевую роль в подготовке студентов и молодых специалистов, что, в свою очередь, оказывает значительное влияние на их карьерные перспективы. Однако, учитывая сокращение числа молодых людей в возрасте 19-25 лет в Республике Молдова и уменьшение их доли в населении, а также рост числа лиц с особыми потребностями здоровья, очевидно, что необходимо сосредоточиться на создании инклюзивной образовательной среды, учитывающей потребности всех студентов, в том числе с физическими или психическими трудностями. Это включает в себя доступ к специализированным программам и ресурсам, адаптированным к различным уровням и типам потребностей, а также поддержку психического здоровья молодых людей.

В рамках реализации международного проекта UNI HEALTH также был проведен SWOT-анализ стратегического планирования для оценки внутренних и внешних факторов, которые влияют на развитие физкультурно-оздоровительной деятельности в условиях университетской среды, а также определения перспективы развития и угрозы извне в контексте исследуемой проблемы.

Таблица. SWOT-анализ возможностей для развития физкультурно-оздоровительной деятельности в университете

СИЛЬНЫЕ СТОРОНЫ	СЛАБЫЕ СТОРОНЫ
■ Наличие дисциплины «Физическая культура» в образовательных программах вуза ■ Ряд дисциплин, направленных на формирование здоровьесберегающих компетенций, присутствует в учебных планах педагогических специальностей педагогического факультета. ■ Вовлечение студентов в процесс физического воспитания преподавателями физической культуры ■ Наличие успешной футбольной команды, состоящей из студентов КГУ ■ Наличие университетского спортивного комплекса «Универ» после капитального ремонта и переоснащения ■ Опыт участия университета в реализации проектов академической и студенческой мобильности ■ Языковая близость с тюркоязычным населением, а значит, возможность участия в совместных мероприятиях с университетами Турции	■ В университете нет отдельной кафедры физического воспитания и физической культуры ■ Недостаточно оснащен спортивный комплекс спортивным оборудованием ■ Ограниченные финансовые возможности университета для полноценной организации физкультурно-оздоровительной работы со студентами ■ Недостаточная активность и слабая мотивация студентов к участию в спортивно-массовых мероприятиях ■ Слабое использование каналов социальных сетей для информирования об организации соответствующих мероприятий ■ Наличие у студентов различных заболеваний, в том числе избыточного веса, заболеваний опорно-двигательного аппарата
ВОЗМОЖНОСТИ	УГРОЗЫ
■ Повышение статуса дисциплин физкультурно-оздоровительной направленности ■ Укрепление сотрудничества между КГУ и университетами других стран в области развития возможностей для занятий спортом и физкультурно-оздоровительной деятельностью ■ Повышение имиджа и статуса физкультурно-оздоровительной деятельности в КГУ ■ Повышение мотивации студентов к активному вовлечению в физкультурно-спортивную деятельность ■ Повышение материальных возможностей КГУ для привлечения инвестиций в улучшение условий для организации и проведения физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий ■ Укрепление кадрового потенциала КГУ соответствующей квалификацией	■ Повышение статуса дисциплин физкультурно-оздоровительной направленности ■ Укрепление сотрудничества между КГУ и университетами других стран в области развития возможностей для занятий спортом и физкультурно-оздоровительной деятельностью ■ Повышение имиджа и статуса физкультурно-оздоровительной деятельности в КГУ ■ Повышение мотивации студентов к активному вовлечению в физкультурно-спортивную деятельность ■ Повышение материальных возможностей КГУ для привлечения инвестиций в улучшение условий для организации и проведения физкультурно-оздоровительных и спортивных мероприятий ■ Укрепление кадрового потенциала КГУ соответствующей квалификацией

Таким образом, вопросы включения высшей школы в решение проблем формирования здорового образа жизни студентов в настоящее время являются актуальными. Решение этих вопросов требует переосмысления роли и сущности образования в высших учебных заведениях. Актуальным является повышение эффективности физической культуры и спорта в студенческой среде посредством обновления соответствующих педагогических форм и методов.

Стимулом для осознания роли системы физического воспитания в высших учебных заведениях как элемента компенсации недостатка двигательной активности и средства формирования здорового образа жизни может стать внедрение инновационных методик, оказывающих целостное гуманистическое воздействие на личность, способствующих улучшению состояния здоровья, усилению ориентации на здоровый образ жизни, повышению уровня физкультурной образованности, получению положительных эмоций.

Библиография:

1. ВИЛЕНСКИЙ, М.Я. Физическая культура и здоровый образ жизни студента: учебное пособие / М. Я. Виленский, А. Г. Горшков. Москва: Кнорус, 2013. 240 с.
2. ПЕРМЯКОВ, О.М. Формирование здорового стиля жизни у студентов на занятиях физической культурой: монография / О. М. Пермяков, Н. В. Третьякова; под ред. Н. В. Третьяковой. Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. проф.-пед. ун-та, 2019. 124 с.
3. Стратегия развития физической культуры и спорта в Республике Молдова на период 2013-2020гг. Режим доступа: https://old.mts.gov.md/sites/default/files/document/attachments/strategiya_razvitiya_fizicheskoy_kultury_i_sporta_v_respublike_moldova_na_period_2013-2020_gg.pdf
4. ТОМА, Maria-Mirabela. Obezitatea – problemă socială în Republica Moldova. In: Culegere de rezumate științifice ale studenților, rezidenților și tinerilor cercetători, 16-18 octombrie 2019, Chișinău. Chișinău, Republica Moldova: CEP "Medicina", 2019, p. 70.
5. ЧЕРНИКОВА, Е.Б. Здоровый образ жизни школьников - потенциал развития качества образования. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/zdorovyy-obraz-zhizni-shkolnikov-potentsial-razvitiya-kachestva-obrazovaniya>

УДК 37.02

ВЛИЯНИЕ ШКОЛЫ И СЕМЬИ НА ЧИТАТЕЛЬСКУЮ АКТИВНОСТЬ ДЕТЕЙ

Леонтьев Эдуард

канд. филол. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет,

г. Томск, Россия

e-mail: ernestleontyev@mail.ru

orcid id: 0000-0002-8847-3325

Вахитова Галия

канд. пед. наук, доцент

Томский государственный педагогический университет,

г. Томск, Россия

e-mail: galija2000@mail.ru

orcid id: 0000-0002-0561-6758

Abstract. Today, forming the reader's interest in modern children, it is important to consider the education of the reader in a broad context. The authors of the article emphasize that reading is a spiritual path that combines "spiritual pilgrimage" and "educational journey." This understanding of

reading, accordingly, expands the idea of the reader as a "resident" of the library, which is filled not only with scientific and educational, but also with children's fiction. The teacher needs to determine to what extent the students' reading interests are taken into account and linked with their cognitive interests. At the same time, the formation of full-fledged reading skills in children will be realized by the school only if the family is included in this process. And only through the joint efforts of the school, family, and the state as a whole can we influence the spiritual self-determination of children's personalities.

Keywords: reading, reading activity, children's literature, fiction, education of the reader

Сегодня, несмотря на нежелание большинства детей читать книги, на наш взгляд, все же чтение – одна из важнейших ценностей, определяющей духовное «строительство личности» и возможно, той ценности, которая способна оказывать влияние на выбор жизненной дороги и формирующей «оцельняющий» взгляд на мир. В современной науке чтение как жизненная ценность характеризуется с точки зрения ее демократичности (В.Ф. Олешко), как важного компонента социокультурности (Е.В. Каргаполова), и наконец, а это важно отметить, как национальное достояние народа (В.П. Чудинова).

Феномен чтения изучался в разных его проявлениях: чтение как знаковая деятельность (Л. Витгенштейн, Т.А. Ван Дейк, Т.М. Дридзе, Т. Зберский, Ю.М. Лотман, В.С. Переверзев-Орлов, Р.Г. Пиотровский, Ч. Пирс, Р.С. Якобсон); чтение как диалог автора и читателя (М. Бахтин, М. Бубер, А. Пятигорский, В. Пропп, Ф. Розенцвейг, В. Шкловский, Ф. Эбнер); схемы и модели читательского восприятия на базе герменевтического подхода (Х.-Л. Борхес, Г.-Г. Гадамер, В. Изер, Р. Ингарден, Ю. Кристева, У. Эко, Х.-Р. Яусс); стратегии читательской деятельности, критерии «идеального читателя» (Р. Барт, М. Бланшо, Ф. Гваттари, Р. Гуасталл, Ж. Делёз, Ж. Деррида, Р. Жирар, М. де Унамуно, Э. Фромм, У. Эко); чтение как социальное явление (Н.А. Рубакин, М.Н. Куфаев); чтение как фактор социокультурной стратификации (Р. Баркер, Л.Д. Гудков, И.В. Даньшина, Н.Е. Добрынина, Б.В. Дубин, К. Куно, С.В. Мешков, А. Моль, В. Страда, И.Н. Тартаковская и др.).

С точки зрения анализа автобиографические и публицистические произведения, эпистолярное наследие русских писателей (Н. Гоголя, Л. Толстого, И. Бунина, В. Шукшина и т.д.), в которых зафиксирована встреча читателя с книгой, позволяют говорить о вопросах, относящихся к психологическим особенностям этого тайного, внутреннего процесса [1].

Можно выделить некоторые ключевые психологические особенности этого процесса для детей и подростков:

1. «Пики чувств», сильные эмоции, пиковые переживания (А. Маслоу);
2. Возможность «теоретического познания» мира (С.П. Баранов);
3. Ассоциативная идентификация в процессе освоения литературы (Ю. Караулов).

Опираясь на эти особенности, можно сказать, что переживаемые эмоции (иногда болезненные) с рождением наслаждения, которое пронизывает открытие иных миров, в дальнейшем кажутся вполне «своими» в силу художественной иллюзии. Этот эмоциональный процесс снимает оппозицию «я/другой», молодой читатель начинает думать мыслями «другого», чувствует, как «другой», действует в воображении как «другой». Это читательское качество становится социально ценным, поскольку литература становится «исторической силой» и читатель имплицитно воспринимает ожидания, нормы и воззрения других людей и в дальнейшем включает их в свой собственный духовный опыт [2]. Важно также отметить, что психологические процессы, рассмотренные выше, достаточно адекватны реальным переживаниям реальных событий. Все эти читательские реакции способны создать определенный педагогический эффект, трансформируясь в стимул к духовному образовательному «странствию» (С.И. Гессен).

На основе этих специфических читательских переживаний чтение становится духовным странничеством, без которого невозможно и образовательное странствие: «Образование человека есть путешествие. Это есть путешествие в стране духа, в мире человеческой

культуры, в течение которого деятельность человека приобретает все более характер творческого призвания» [3, с. 216]. В начале статьи нами указывалось, что происходила связь этой педагогической мысли с художественной и не только литературой: воспитание книгой определило духовную судьбу великих читателей (Л. Толстого, В. Короленко, И. Бунина, В. Шукшина и т.д.). В контексте этого подхода возникает следующая педагогическая проблема: учителю необходимо знать «духовное местонахождение» обучающегося на «странническом пути», когда чтение становится делом всей жизни, а странствие «орудием образующего личность», чтобы чтение не стало «развлекательной экскурсией».

Вследствие этого можно уточнить, что воспитание читателя мы рассматриваем в широком контексте (по С.И. Гессену): чтение представляет собой духовный путь, соединяющий «духовное странничество» и «образовательное путешествие». Данное понимание чтения соответственно расширяет представление о читателе как «жителя» библиотеки, которая наполнена только художественной литературой. Библиотека с книжной полкой становится важным условием возникновения интереса к чтению как «странствия, путешествия» в иные миры, и в этом случае допускается «всеядность», как необходимый этап дальнейшего выбора читательского интереса, его дифференциации. Естественно, есть книги, без которых невозможно представить детство, книги, которые ведут к большому жизненному странствию: от увлечения фантастикой – к книгам о научных открытиях, а в дальнейшем – к научной литературе. Все зависит от того, какая книга «поймает» ребенка на «крючок интереса» и определит «странствие человеческой личности в ее бесконечном пути к собственному самоопределению» [3, с. 216]. В связи с этим возникает необходимость организации культурно-образовательной практики, начиная от бесед, опросов учителей-предметников, диспутов, игр до разворачивания «живых ситуаций» в поле ситуативной педагогики [4, с. 199]. Учителю необходимо определить, в какой мере учитываются и связываются читательские интересы обучающихся с познавательными интересами; какое внимание уделяется при изучении предмета избирательности, широте читательского интереса обучающихся активности, самостоятельности и читательской деятельности, наличию интереса к художественной, научной, научно-познавательной и т.п. литературе; учитывается ли мотивация чтения при работе по привлечению интереса к предмету; каково своеобразие чтения мальчиков и девочек, каков тип читателя-ученика.

На этом этапе исследования нами использовался опросник для педагогов начальных классов и учителей-предметников, состоящий из следующих вопросов: 1. Используются ли опережающие задания, которые связаны с прочтением материала из внеучебных источников дополнительной литературы? 2. Организовываете ли самостоятельную работу над учебными темами, используя внеучебную литературу? 3. Даете ли указания, какую литературу использовать? 4. Насколько часто обучающиеся вызываются самостоятельно выполнять опережающие задания? 5. Может ли обучающийся составить библиографический список круга источников по определенной теме? 6. Учитываете ли личный интерес обучающегося к определенным темам художественной литературы при отборе дополнительной литературы и стимулирования интереса к предмету?

В большинстве своем, в системе работы учителей-предметников по воспитанию познавательного интереса к предмету не всегда предлагаются рекомендации дополнительной литературы, источников самообразовательной деятельности; не всегда эта работа становится целью деятельности педагогического коллектива и классного руководителя, и практически никто из учителей не связывает стимулирование интереса к своему предмету с характером чтения обучающихся [5, 6].

На следующем этапе педагогу необходимо определить точки «духовного местонахождения» обучающихся на основе условий эффективного формирования интереса к чтению по ключевым критериям: отношение обучающихся к чтению, регулярность и систематичность чтения, направленность чтения, мотивы чтения, наставничество в выборе книг [7, 8]. Результирующие данные исследования показали, дети читают, как правило, по

настоянию взрослых, не любят читать; не более 10% обучающихся увлекаются чтением. Большинство обучающихся не любят читать и, как результат, не видят в литературе помощника в учении, духовных поисках. Влияние учителей на читательские запросы также минимально. По данным нашего опросника показатель влияния семьи в деле воспитания читателя также показывает низкий уровень [9]. Резонно встает вопрос – почему столь не эффективно влияние семьи? По данным исследования, культура чтения в семье оказалась на низком уровне [9, 10, 11]. Это прежде всего связано с тем, что несмотря на большой объем домашних библиотек, их направленность не учитывает возвратные, тематические, жанровые особенности.

На наш взгляд, родители совместно со школой призваны воспитывать вкус к книге через эстетически полноценные книги, что можно подтвердить словами Л.Н. Толстого: «Различие между ядами вещественными и умственными в том, что большинство ядов вещественных противны на вкус, яды же умственные, в виде дурных книг, к несчастью, часто привлекательны» [12, с. 13]. Только небольшое количество опрошенных (дети и их родители) (10-13%) отметили, что чтение является любимым занятием в семье.

Таким образом, если формирование читательской активности обучающихся не станет ответственным делом школы, педагогов, учителей-предметников, семьи, государства в целом, то все мы не сможем дать нашим детям не только точки духовной опоры в нашем «безумном» быстроменяющемся мире, но и не сможем повлиять на духовное самоопределение их личности.

Библиография:

1. Леонтьев Э.П. Проблема автора и читателя в прозе и публицистике В.М. Шукшина: дисс. ... канд. филол. наук; специальность 10.01.01 «Русская литература» / Леонтьев Эдуард Петрович. – Рубцовск, 2004. – 154 с.
2. Яусс Х.Р. История литературы как провокация литературоведения // Новое литературное обозрение. 1995. № 12. С. 34–84.
3. Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию / Отв. ред. и сост. П.В. Алексеев. - М.: «Школа-Пресс», 1995. - 448 с.
4. Ванюшкина Л.М., Коробкова Е.Н. Культурно-образовательные практики: новый образовательный формат // Мир науки, культуры, образования. 2017. № 3 (64). – С. 197-199.
5. Лукьянова О.Л., Стриженко Е.Ю. Особенности формирования читательских интересов младших школьников // Научное обозрение. Педагогические науки. 2020. № 5. – С. 51-55.
6. Чикишева О.В. Проблема формирования интереса к чтению у младших школьников: теоретический аспект исследования // Вестник Череповецкого государственного университета. Педагогические науки. 2015. №1. – С. 116-120.
7. Webber Ch., Wilkinson K., Duncan L., McGeown S. Approaches for supporting adolescents' reading motivation: existing research and future priorities. – URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2023.1254048/full> (дата обращения: 30.01.2025)
8. Полькина С.Н. Мотивы чтения в структуре читательской деятельности учащихся на уроках литературы // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал (Online). – URL: http://vestospu.ru/archive/2013/articles/polkina_2013_1.pdf (дата обращения: 30.01.2025)
9. Вахитова Г.Х. Проблемы речевого развития детей в предшкольном образовании // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 1 (166). – С. 9-13. DOI: 10.23951
10. Бухтиярова Е. А. Взаимодействие семьи и библиотеки как фактор формирования читателя-ребенка: автореф. дисс. ... канд. пед. наук; специальность 05.25.03 «Библиотечное дело, библиографоведение и книговедение»: / Бухтиярова Елена Анатольевна. – Новосибирск, 2006. – 23 с.

11. Батырева М.В., Попова А.И. Проблемы формирования читательской культуры современных школьников // Вестник Тюменского государственного университета. Социально-экономические и правовые исследования. 2018. Т. 4. № 3. – С. 71-85. DOI: 10.21684/2411-7897-2018-4-3-71-85
12. Березина А.В. Захарова Л.Д. Семейное чтение и особенности родительского отношения в семьях с младшими школьниками // Психология и психотерапия семьи. 2021. № 1. – С. 16-31. DOI:10.24412/2587-6783-2021-10016
13. Толстой Л.Н. Круг чтения: избранные, собранные и расположенные на каждый день Львом Толстым, мысли многих писателей об истине, жизни и поведении 1904–1908 // Толстой Л.Н. Полное собрание сочинений. Т. 41. / Т. 1. М.: Худ. лит., 1957. – 612 с.

УДК: 81-139

РОЛЬ КУЛЬТУРНОГО КОНТЕКСТА В ОБУЧЕНИИ РКИ

Рагимова Наргиз

доктор философии по филологии

Бакинский Славянский Университет

г. Баку, Азербайджан

e-mail: nergizka@inbox.ru

orcid id: 0009-0001-3333-4512

Abstract. Reading is an indispensable part of learning Russian as a foreign language. In particular, literary and adapted texts play an exceptional role in the development of speech. Adapted texts can serve as an effective tool for learning and deepening language knowledge. Reading allows language learners to get acquainted with new words, grammatical rules and natural ways of using the language. For these reasons, the reading process plays an important role in learning the Russian language.

Keywords: Learning through text, literary texts, Russian language, Russian as a foreign language.

В процессе обучения русскому языку как иностранному большое значение имеет роль чтения как основы речевой деятельности. Чтение — один из наиболее важных способов использования языка и фундаментальный инструмент развития речи для изучающих язык. Это потому, что чтение помогает вам изучить грамматическую структуру, словарный запас и смысловые отношения языка.

Чтение увеличивает как словарный запас, так и грамматические знания учащихся, изучающих иностранный язык. Это помогает лучше понять культуру, образ мышления и общение носителей языка [1]. При этом за счет правильного выбора текста можно направить внимание учащихся на определенные речевые модели и развивать их речевые навыки. Вот несколько ключевых моментов о роли чтения:

1. Чтение и понимание: Чтение позволяет учащимся понять структуру и логику речи, а также то, как формируются предложения. Это также развивает их навыки слушания и разговорной речи.

2. Словарный запас и грамматика. Благодаря чтению учащиеся усваивают новые слова и фразы и учатся применять грамматические конструкции, видя и повторяя их.

3. Обучение через текст. Различные типы текстов (например, рассказы, научные статьи, новости) знакомят читателей с разными стилями и расширяют их разговорные навыки.

4. Мотивация и интерес. Интересные и правильно подобранные художественные тексты повышают интерес учащихся к чтению, что делает процесс изучения языка более эффективным. Таким образом, в процессе обучения русскому языку как иностранному чтение

играет ключевую роль в развитии речевой деятельности и приносит большую пользу, когда оно применяется комплексно с другими языковыми навыками (аудирование, говорение, письмо). Обратим внимание на некоторые дополнительные моменты, чтобы глубже понять роль чтения в процессе изучения русского языка и иностранных языков в целом:

1. Виды чтения и их функции Виды чтения различаются в зависимости от целей изучения языка, и каждый из них развивает разговорные навыки по-разному:

- Чтение для развлечения: этот тип чтения мотивирует учащихся получать удовольствие от изучения языка. Например, чтение рассказов или романов расширяет словарный запас учащихся, развивает логическое мышление и воображение.

- Информационное чтение. Этот вид чтения направлен на получение дополнительной информации. Статьи, новостные статьи и научные тексты расширяют базу знаний учащихся и помогают им лучше понять формальный стиль письма.

- Аналитическое чтение: В процессе обучения учащиеся анализируют тексты и усваивают из них грамматические и логические правила. Это дает им возможность структурированно развивать свои мыслительные и разговорные навыки.

2. Связь чтения с другой речевой деятельностью Чтение взаимодействует с другой речевой деятельностью в процессе изучения языка:

- Чтение и аудирование: оба вида деятельности развивают навыки понимания. Языковые структуры, усвоенные посредством чтения, облегчают понимание на слух. В то же время навыки аудирования обеспечивают более быстрые и эффективные результаты в процессе чтения.

- Чтение и письмо: Чтение и письмо являются взаимодополняющими процессами. Хорошие читатели обычно становятся хорошими писателями, потому что они изучают структуру и стиль языка во время чтения и используют их в процессе письма. Грамматические знания, полученные во время чтения, улучшают процесс письма.

- Чтение и говорение: словарный запас и выражения, усвоенные при чтении, обогащают разговорные навыки учащихся. Языковые модели, выражения и структуры предложений, усвоенные из прочитанных художественных текстов, должны естественным образом использоваться во время разговора.

3. Стратегии и методология чтения. Стратегии чтения для изучающих русский язык более эффективны, если они реализованы при правильном методическом подходе. Стратегии чтения помогают учащимся понять основные идеи, быстро читать текст. Такой подход учит быстро выявлять необходимую информацию в тексте и быстро понимать общее содержание.

- Глубокое чтение: эта стратегия требует более детального и аналитического чтения. Студенты стараются понять грамматические, лексические и стилистические нюансы, внимательно читая каждое предложение художественного текста. Этот метод служит для более глубокого развития речевых навыков.

4. Интерактивные подходы в процессе чтения. Учителя могут сделать процесс чтения более интересным и эффективным, используя интерактивные методы. Например:

- Чтение на основе обсуждения: учащиеся обсуждают прочитанный текст, анализируют его содержание и делятся своими мыслями. Это позволяет им не только понимать текст, но и развивать активную речевую деятельность.

- Сессии вопросов и ответов: задавайте учащимся вопросы после прочтения текста, проверяйте уровень их понимания, а также позволяйте им выражать свои идеи в устной форме.

- Ролевая игра: Ролевые игры, основанные на драмах, основанные на персонажах и событиях из прочитанного художественного текста, помогают учащимся применить прочитанное.

5. Оценка развития навыков чтения. Для оценки развития навыков чтения у учащихся преподаватели могут применять различные тесты и задания.

Вопросы, основанные на тексте: вопросы задаются для проверки понимания текста учащимися. Эти вопросы могут быть направлены на проверку как фактической информации, так и логических связей.

– Подведение итогов: учащиеся демонстрируют свое понимание, читая художественный текст и записывая его краткое изложение. Это также развивает их навыки письма.

Указанные положения показывают, насколько важно и эффективно чтение в речевой деятельности при обучении русскому языку как иностранному. Развитие навыков чтения улучшает общее овладение иностранным языком и помогает учащимся быстрее освоить другие языковые навыки. В процессе обучения русскому языку как иностранному мы можем предоставить дополнительную информацию о роли чтения как основы речевой деятельности и объяснить эту информацию примерами на русском языке [4].

Чтение позволяет изучающим язык познакомиться с новыми словами, грамматическими правилами и естественными способами использования языка. По этим причинам процесс чтения играет важную роль в обучении русскому языку.

1. Увеличение словарного запаса посредством чтения на русском языке. Студенты, изучающие русский язык, приобретают широкий словарный запас посредством чтения. Например, учащийся узнает много новых слов, читая рассказ. Тексты известных русских писателей, таких как Чехов, Булгаков и Достоевский, предоставляют студентам примеры речи в различных стилях.

2. Повторение грамматических правил на русском языке. Чтение на русском языке – отличный способ укрепить грамматические знания учащихся. Грамматические конструкции в предложениях хорошо запоминаются при повторении. Например, в русском языке «совершенный и несовершенный вид» очень часто используется в текстах, и посредством чтения ученик быстро усваивает эти формы. Обратим внимание на одно предложение: «Я читала книгу». – Перевод: «Я прочитал книгу». В этом предложении «читать» и «прочитать» являются примерами совершенных и несовершенных видов глаголов. Учащийся часто видит такие формы во время чтения и легко запоминает их по мере их повторения.

3. Чтение и изучение культуры на русском языке Чтение важно не только для изучения языка, но и для знакомства с культурой носителей языка. Например, чтение текстов о русской культуре помогает учащимся узнать о русских ценностях и образе мышления. Стратегии глубокого чтения позволяют учащимся углубить понимание грамматических структур и новых слов. Для развития навыков чтения на русском языке можно использовать разные типы текстов. Разные языковые уровни развиваются при чтении как художественных, так и информационных текстов.

Библиография:

1. Бородин В.А., Бородин С.М. Мотивы чтения // Чтение. Энциклопедический словарь / Под ред. чл.-корр. РАО Ю.П.
2. Национальная программа поддержки и развития чтения: региональный аспект: межрегион. науч.-практ. семинар, 28–29 окт. 2013 г. / сост. Н. В. Стрельникова. Киров: Герценка, 2013. 99 с. 9.
3. Романичева Е. С. Введение в методику обучения литературе: учебное пособие. Москва: Флинта, 2012. 240 с. Мелентьевой. М.: ФГБУН НИЦ «Наука» РАН. 2021.
4. Чтение. XXI век / науч. ред.-сост. В. Я. Аскарова. Москва: Межрегион. центр библ. сотрудничества, 2015. 471 с

УДК 378

КРОССКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ PR СПЕЦИАЛИСТОВ

Боярченков Даниил

аспирант,

РГУ имени С.А. Есенина, г. Рязань, РФ

e-mail: bojarchenkovdaniil@gmail.com

orcid id: 0009-0004-2556-2461

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

Abstract. The authors discuss the cross-cultural methodological approach to the professional training of future PR specialists in Russia. The article outlines E. Hall's and G. Hofstede's classifications of cultures and reveals national peculiarities of advertising in Russia. It also draws the readers' attention to scientific schools and research activity in higher education. The article addresses the importance of integrating languages and cultures into professional training of future PR specialists.

Keywords: cross-cultural approach, professional training, PR specialists, advertising.

Профессиональная подготовка PR-специалистов началась в России, а также и в зарубежных странах, в конце прошлого столетия. В конце 1990-х гг. первый набор PR специалистов был проведен на факультете международной информации (которому сейчас возвращено название факультет международной журналистики) МГИМО. В РГУ имени С. А. Есенина подготовка PR специалистов осуществляется с 2003 г.

Одной из фундаментальных характеристик этого процесса является акцент на рассмотрение культурных особенностей рекламного бизнеса. Кросс-культурный методологический подход – это подход, предполагающий определение понятий «национальный характер», «культурный код», «национальный культурный код» и «национальный культурный код россиян», а также объяснение их взаимосвязи, особенностей межличностной коммуникации. «Коммуникация, как фактор человеческих взаимоотношений, - справедливо подчеркивает М. Яниогло, - выстраивает межличностные и деловые отношения между людьми, а также систему социальных связей» [14, с. 67]. Общаясь с зарубежными партнерами, справедливо подчеркивает Е. В. Воевода, каждый из нас «отражает национальный менталитет, видение мира, свойственное своей этнокультуре, и одновременно сталкивается с другой логикой мировосприятия, складом мышления, выраженными в менталитете носителя другой этнокультуры» [5, с. 119]. Не вызывает сомнения тот факт, что в профессиональной подготовке PR специалистов необходимо делать акцент на изучение особенностей не только родной культуры, но и других культур. Более того, кросс-культурный подход, по мнению Т. А. Печеновой и Н. В. Шашковой, характеризуется взглядом на собственную культуру с позиции представителей других культур, что способствует более глубокому и правильному пониманию традиций и особенностей не только чужой, но и своей культуры [9, с. 74]. При этом кросс-культурный подход к анализу текстов рекламы и всего содержания обучения способствует правильному формированию профессионального мировоззрения будущих PR специалистов.

В рекламном бизнесе знания о вкусах и интересах людей, помогают разрабатывать продукты и услуги, пользующиеся спросом у большинства населения. «Реклама - один из важных элементов информационного пространства современного мира, - справедливо подчеркивает О. И. Амурская» [1, с.122]. Реклама помогает передавать и развивать ценностные характеристики общества, привлекать внимание к наиболее значимым, наиболее ярким явлениям общественной духовной и материальной жизни. Рассмотрение особенностей культурного контекста того или иного бренда оказывают огромное влияние на успешное продвижение бренда. С этой целью PR-специалисты изучают вопросы влияния гендерных аспектов, особенностей языка и национальных характеристик на восприятие товаров и форм их представления [2]. Интернет открывает пользователям широкие возможности для коммуникации, для получения информации о людях, о странах, о различных культурах, способствует развитию различных субкультур и общению людей из разных стран мира [3].

Понятно, что, являясь продуктом культуры, рекламные тексты содержат наиболее интересные факты и характеристики для людей в том или ином обществе. Рассмотрим категорию времени. В разных культурах ценность времени неодинакова. Э. Холл разделяет культуры на монокронные и полихронные [11]. В культурах первого типа, темп жизни достаточно высок, время - очень ценный ресурс. В культурах второго типа повседневность и временные рамки часто игнорируются, темп жизни относительно медленный, а спешка воспринимается негативно. Реклама спокойного, неторопливого образа жизни: «Есть перерыв - есть Kitkat!» [7, с. 45]. Будущее в рекламе воспринимается как образ счастливого человека, воспользовавшегося предложенной услугой: «Будущее зависит от тебя» (телефонный провайдер МегаФон), «Переходи на лучшее» (сеть магазинов «Перекресток»).

Кроме того, интересной представляется классификация культур, которую предложил Геерт Хофстеде, одним из измерений которой является ориентация культур на мужские или женские ценности. Маскулинные культуры высоко ценят независимость, сила, активность, материальный достаток. На эмоциональное состояние людей, взаимную привязанность и поддержку нацелены, так называемы, феминные культуры [12]. В отечественных рекламных текстах большое внимание уделяется взаимоотношениям между родителями и детьми, между старшим и младшим поколением, подчеркивается значимость заботы и взаимной поддержки в семье, взаимопонимания и дружбы. Несомненно, российские рекламные тексты передают особенности русского характера – доброжелательность, открытость, желание прийти на помощь в трудную минуту [8].

Интересным для нас представляется анализ культур по признакам – коллективистских и индивидуалистских, которые предложил Г. Хофстеде [13]. Подчеркнем, что русская культура. Как правило, отражает интересы большинства, предполагая определенные группы людей, ориентируясь на спортивные или производственные команды, профессиональные коллективы. В рекламных текстах нередко употребляются местоимения множественного числа, которые подчеркивают обращение к группе людей.

«Определенно, реклама не только отражает специфические культурные особенности российского общества, - подчеркивает Ю. В. Ермохина, - но и формирует культуру, поскольку через нее можно увидеть окружающий мир и ценности, присущие нашей культуре» [6, с. 148]. Отмечая значимость кросс-культурного подхода в образовании, отметим, что К. Э. Безукладников и М. Н. Новоселов рассматривают типологию культур Геерта Хофстеде как научную основу педагогического взаимодействия с зарубежными студентами [4]. Как видим, существует огромное множество различных особенностей в современных культурах. Не случайно С. Г. Тер-Минасова пишет о войне и мире языков и культур, которые должны стремиться к взаимному пониманию и плодотворному взаимодействию [10].

Кросс-культурный подход в подготовке будущих специалистов по связям с общественностью имеет большое значение для повышения качества университетского образования. Рекламные продукты неизбежно должны отражать культурные ценности общества, культурную идентичность людей, пользующихся услугами рекламного бизнеса.



Это очень сложный процесс, поскольку он связан с воспитанием в профессиональном образовании, со становлением личности уже достаточно хорошо сформировавшихся людей. Но без воспитания не может быть хорошей профессиональной подготовки будущих специалистов.

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. Амурская, О. И. Культурные особенности в рекламном пространстве современной коммуникации // Экономика и предпринимательство. – 2021. – № 2(127). – С. 1418-1422.
3. Амурская, О. И. Социально-психологические особенности рекламы в Internet // Тенденции развития науки и образования. – 2019. – № 53-3. – С. 9-12.
4. Безукладников, К. Э. Типология культур Геерта Хофстеде как научная основа педагогического взаимодействия с зарубежными студентами / К. Э. Безукладников, М. Н. Новоселов // Язык и культура. – 2024. – № 65. – С. 99-113. – DOI 10.17223/19996195/65/5.
5. Воевода, Е. В. Социокультурные компетенции в профессиональной иноязычной подготовке специалиста-международника / Е. В. Воевода // Научный вестник Воронежского государственного архитектурно-строительного университета. Серия: Современные лингвистические и методико-дидактические исследования. – 2007. – № 8. – С. 119-127. –
6. Ермохина, Ю. В. Культурологические особенности рекламного дискурса в России / Ю. В. Ермохина // Культура и цивилизация. – 2024. – Т. 14. – № 6-1. – С. 147-154.
7. Жуковская, Н. В. Отражение культурных особенностей в русских рекламных текстах / Н. В. Жуковская // Альманах современной науки и образования. – 2017. – № 4-5(118). – С. 44-46. С. 45.
8. Ноздренко, Е. А. Использование этнокультурных образов в отечественной рекламе как отражение культурных традиций / Е. А. Ноздренко, А. А. Ескина // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – С. 1001.
9. Печенова, Т. А., Шашкова, Н. В. «Взаимозаменяемость перспектив»: кросс-культурный анализ в подготовке профессионального коммуникатора // Российская школа связей с общественностью. – 2023. – № 29. – С. 71-85. – DOI 10.24412/2949-2513-2023-29-71-85.
10. Тер-Минасова, С. Г. Война и мир языков и культур : вопросы теории и практики межкультурной и межъязыковой коммуникации / С. Г. Тер-Минасова. – Москва : Слово, 2008. – ISBN 978-5-387-00076-8.
11. Hall E. T. Beyond Culture. – New York: Anchor Books, 1989.
12. Hofstede G. Masculinity and Femininity: The Taboo Dimension of National Cultures. Thousand Oaks CA: Sage Publications, 1998. 238 p.
13. Hofstede, G., Hofstede, G. J. & Minkov, M. Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and expanded 3rd Edition. New York: McGraw-Hill USA, 2010. 550 p.
- Ianioglo, M. Assertive communication in the fourth formation of intercultural competence among future teachers // Наука. Образование. Культура: 33-я годовщина Комратского государственного университета: Сборник статей, Комрат, 09 февраля 2024 года. – Комрат: Комратский государственный университет, 2024. – С. 66-69.

УДК 378.147

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ АРТ-ТЕРАПИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ДЕФЕКТОЛОГОВ

Брагина Екатеринастарший преподаватель кафедры коррекционной
педагогики и специальной психологииМосковский социально-педагогический институт,
Москва, Россия

e-mail: b.katerina84@yandex.ru

orcid id: 0009-0007-0398-2256

Abstract. the article deals with the issues of effectiveness of using art therapy methods in the training of future defectologists

Keywords: art-therapy methods, defectologists, professional competencies.

В современном образовании, особенно, в сфере специального (дефектологического) образования, возрастает потребность в специалистах, обладающих не только глубокими теоретическими знаниями и практическими навыками, но и высоким уровнем эмоциональной компетентности и способностью к саморегуляции. Будущие дефектологи, сталкивающиеся с детьми, имеющими различные нарушения развития, подвергаются значительному эмоциональному напряжению, что может приводить к профессиональному выгоранию [7] и снижению эффективности работы. В связи с этим, актуальным становится вопрос о внедрении в процесс подготовки будущих дефектологов методов, способствующих развитию их эмоциональной устойчивости и расширению профессиональных компетенций [2; 15; 16]. Одним из таких методов является арт-терапия, обладающая мощным потенциалом для самопознания, самовыражения и развития творческого потенциала.

Арт-терапия, как метод психотерапевтического воздействия, использует различные виды искусства (рисование, лепка, музыка, танец, драма и др.) для решения психологических проблем, развития личности и повышения творческого потенциала [4]. К. Юнг, один из основоположников аналитической психологии, подчеркивал, что «каждый человек – художник, и его задача – найти свой собственный способ выражения» [18, с. 154-156]. Именно в творческом процессе, по мнению многих исследователей, происходит высвобождение неосознаваемых переживаний и конфликтов, что способствует их осознанию и переработке [5; 12].

В процессе подготовки специалистов дефектологов арт-терапия используется для:

1. развития эмоциональной компетентности: обучение распознаванию, пониманию и управлению своими эмоциями, а также развитию эмпатии и способности к сопереживанию [6; 7; 17];
2. предотвращения профессионального выгорания: снятие эмоционального напряжения, развитие навыков саморегуляции и повышение стрессоустойчивости [3; 11; 19];
3. расширения профессиональных компетенций: освоение новых методов работы, развитие творческого подхода к решению профессиональных задач и повышение эффективности коммуникации [1; 14].

Исследования показывают, что включение арт-терапевтических техник в подготовку будущих дефектологов способствует повышению их уверенности в себе, развитию креативности [9] и улучшению навыков межличностного взаимодействия [10; 13].

Для методов арт-терапии характерно сочетание разных подходов и использование искусства с целью диагностики и оценки. Так, для оценки эффективности использования

методов арт-терапии в подготовке будущих дефектологов можно использовались следующие методики:

Диагностические методики:

- тест «Уровень эмоционального выгорания» (В.В. Бойко) – для определения уровня эмоционального истощения, деперсонализации и редукции личных достижений;
- опросники «Индивидуальная оценка креативности» (А.В. Морозов) [8] и «Шкала общей креативности» (Е.Е. Туник) – для оценки уровня креативности и творческого потенциала;
- методика «Диагностика уровня эмпатических способностей» (В.В. Бойко) [10] – для оценки уровня эмпатии и способности к сопереживанию.

арт-терапевтические методики:

- проективные (рисование на свободную тему: «Дом. Дерево. Человек», «Моя семья», «Автопортрет» и др.);
- лепка из пластилина или глины;
- работа с песком (песочная терапия).

Программа арт-терапевтических занятий может включать в себя следующие направления:

1. Работа над эмоциональным состоянием (осознание чувств и переживаний). Цель: осознание и выражение своих чувств и переживаний, развитие эмоционального интеллекта, обучение навыкам саморегуляции.

Техники:

- «Монстр эмоций»: использование пластилина, глины или других материалов для создания образа «монстра», олицетворяющего какую-либо негативную эмоцию (страх, гнев, обиду). После создания монстра необходимо его уничтожить (раздавить, сломать или закопать);
- «Рисунок страха»: рисование или изображение другим способом того, чего боится обучающийся. После этого рисунок изменить, добавить в него что-то позитивное или превратить страх во что-то смешное и не страшное;
- «Автопортрет»: создание автопортрета, отражающего внутреннее состояние участника. Важно обратить внимание на выражение лица, позу, цвета и другие детали;
- «Письмо гнев»: написание письма, адресованного человеку или ситуации, вызывающей гнев. Письмо не обязательно отправлять, его можно разорвать или сжечь после написания.

2. Профилактика профессионального выгорания. Развитие ресурсов и самоподдержки. Цель: снятие эмоционального напряжения, развитие навыков саморегуляции и самоподдержки, повышение стрессоустойчивости.

Техники:

- «Мое ресурсное место»: рисование или создание коллажа, изображающего место, где студент чувствует себя спокойно, безопасно и комфортно;
- «Мои ресурсы»: перечисление своих сильных сторон, умений и навыков, которые помогают справляться с трудностями. Изображение этих ресурсов в виде рисунка, коллажа или скульптуры.

3. Расширение профессиональных компетенций. Развитие творческого мышления и эмпатии.

Цель: Развитие творческого мышления, эмпатии и способности к нестандартному решению профессиональных задач, расширение арсенала методов работы с детьми, имеющими особые образовательные потребности.

Техники:

- «Рисунок ребенка с особыми потребностями»: изображение ребенка с конкретным нарушением развития (например, аутизмом, ДЦП, синдромом Дауна). Обсуждение особенностей этого ребенка, его потребностей и возможностей;
- «Метафорический портрет»: использование различных материалов (ткани, нитки, бусины, пуговицы и др.) для создания метафорического портрета ребенка с особыми потребностями, отражающего его внутренний мир и личностные качества;
- «Создание сказки»: сочинение сказки о ребенке с особыми потребностями, в которой он преодолевает трудности и достигает успеха.

В работе со студентами необходимо учитывать общие принципы организации занятий:

- *безопасное и поддерживающее пространство* (создание атмосферы доверия, принятия и уважения, где студенты могут свободно выражать свои мысли и чувства, не опасаясь осуждения);

- *акцент на процессе, а не на результате* (основная цель занятий – не создание художественного шедевра, а исследование своих чувств и переживаний через творческий процесс);

- *индивидуальный подход* (учет индивидуальных особенностей и потребностей каждого студента, предоставление возможности выбора техник и материалов, соответствующих его интересам и предпочтениям);

- *рефлексия* (обсуждение и анализ созданных работ, обмен опытом и чувствами, осознание новых аспектов своей личности и профессиональной деятельности).

Представленное описание тем и техник арт-терапии является ориентировочным. Программа занятий может быть адаптирована и дополнена в зависимости от конкретных целей и задач, а также от особенностей группы студентов. Важно помнить, что эффективность арт-терапии зависит от педагога и от активного участия студентов в творческом процессе.

Важно отметить, что арт-терапия не является панацеей от всех проблем, и ее эффективность зависит от многих факторов, включая индивидуальные особенности студентов, квалификацию педагога и специфику программы. Тем не менее, включение методов арт-терапии в подготовку будущих дефектологов может стать важным шагом на пути к формированию профессионально компетентных и эмоционально устойчивых специалистов.

Использование методов арт-терапии в подготовке будущих дефектологов является перспективным направлением, позволяющим расширить профессиональные компетенции, повысить эмоциональную устойчивость и предотвратить профессиональное выгорание. Результаты проведенного теоретического исследования подтверждают эффективность арт-терапевтических техник в развитии эмоциональной компетентности, креативности и эмпатии студентов.

Библиография:

1. Боровик, Ю. Н. Особенности подготовки студентов – будущих дефектологов к работе с детьми с особыми образовательными потребностями / Ю. Н. Боровик, А. В. Морозов // В сборнике: СПЕЦИАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ ИНТЕГРАЦИЯ – 2018 / Под ред. О. Е. Нестеровой, Р. М. Шамянова, Е. С. Пяткиной, Ю. В. Селивановой, М. Д. Коноваловой. – Саратов: Изд-во «Перо», 2018. – С. 619-626.
2. Боровик, Ю. Н. Формирование профессионально-значимых качеств личности у будущих дефектологов в процессе профессиональной подготовки в вузе / Ю. Н. Боровик, А. В. Морозов // В сборнике: Весенние психолого-педагогические чтения // Материалы II Межрегиональной научно-практической конференции, посвященной 90-летию со дня рождения почетного профессора АГУ А. Г. Буровой / Составители: И. А. Еремичкая, О. А. Халифаева. – Астрахань: АГУ, 2018. – С. 163-166.
3. Ичетовкина, Н. М. Арт-терапия как средство профилактики эмоционального выгорания педагогов / Н. М. Ичетовкина, Е. С. Перминова // Интеграция науки и образования в XXI веке:

- психология, педагогика, дефектология // Материалы II Всероссийской с международным участием научно-практической конференции / Отв. редактор: Ю. В. Варданян. – Саранск: МГПИ имени М. Е. Евсевьева, 2016. – С. 477-482.
4. Киселева, М. В. Арт-терапия в работе с детьми: руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми / М. В. Киселева. – СПб.: Речь, 2021. – 158 с.
5. Лебедева, Л. Д. Практика арт-терапии: подходы, диагностика, система занятий / Л. Д. Лебедева. – СПб.: Речь, 2003. – 256 с.
6. Лэндрет, Г. Л. Игровая терапия: искусство взаимоотношений / Г. Л. Лэндрет. – М.: Международная педагогическая академия, 1998. – 368 с.
7. Морозов, А. В. Взаимосвязь уровня эмпатии с проблемой профессионального выгорания практикующего психолога / А. В. Морозов // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2024. – № 2 (50). – С. 200-207.
8. Морозов, А. В. Деловая психология / А. В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2005. – 1040 с.
9. Морозов, А. В. Диагностика креативности в педагогической деятельности / А. В. Морозов. М.: ИГУМО, 2001. – 80 с.
10. Морозов, А. В. Социальная психология / А. В. Морозов. – М.: Академический Проект, 2013. – 336 с.
11. Морозов, А. В. Стрессоустойчивость субъектов образовательного процесса как залог здоровья и личностного развития / А. В. Морозов // В сборнике: Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы // Материалы XVII Международной научно-практической конференции. – М.: РУДН, 2024. – С. 36-40.
12. Морозов, А. В. Формирование креативности педагога в условиях непрерывного образования / А. В. Морозов. – М.: ИГУМО, 2003. – 192 с.
13. Плотникова, М. Ю. Арт-терапия в профессиональной деятельности психолога / М. Ю. Плотникова. – Чита: ЗабГУ, 2020. – 140 с.
14. Практическое руководство по Терапии творческим самовыражением / Под ред. М. Е. Бурно, Е. А. Добролюбовой. – М.: Академический Проект, 2003. – 880 с.
15. Прокопенко, А. Ю. Темпоральные аспекты формирования профессиональной Я-концепции обучающихся по направлению «Специальное (дефектологическое) образование» / А. Ю. Прокопенко, А. В. Морозов // В сборнике: Коррекционное сопровождение обучающихся с ОВЗ в условиях реализации ФГОС // Сборник материалов Международной научно-практической конференции / науч. ред. Т. Т. Щелина, отв. ред. И. А. Беганцова. – Арзамас: Арзамасский филиал ННГУ, 2023. – С. 22-28.
16. Рудестам, К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
17. Шевченко, И. В. Арт-терапия как средство развития эмпатии у будущих социальных работников / И. В. Шевченко // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2013. – № 4. – С. 101-107.
18. Юнг, К. Г. Архетип и символ / К. Г. Юнг. – М.: Ренессанс, 1991. – 297 с.
19. Khayrutdinov, R. R. Stress Resistance of Personality in the Conditions of Development of Professional Activity / R. R. Khayrutdinov, F. G. Mukhametzyanova, T. V. Bashkireva, A. V. Bashkireva, A. V. Morozov // International Journal of Higher Education. – 2020. – Vol. 9. – No. 8. – Pp. 100-104.



УДК 376.1

ПРЕДОСТАВЛЕНИЕ УСЛУГ ПОДДЕРЖКИ ДЕТЯМ С ООП ВСПОМОГАТЕЛЬНЫМ ПЕДАГОГОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Влах Мария

ассистент унив., КГУ
мун. Комрат, Республика Молдова
e-mail: vlahmaria@mail.ru
orcid id: 0000-0002-1823-840X

Тулба Прасковия

вспом. дид. кадр, 2 дид. степень
ПУ ТЛ им. Тудора Занет, с. Конгаз
Комратский р-н, Республика Молдова
e-mail: t ulbaprascovia1970@gmail.com
orcid id: 0009-0002-3866-1173

Узун Раиса

вспом. дид. кадр, 2 дид. степень
ПУ ТЛ им. Тудора Занет, с. Конгаз
Комратский р-н, Республика Молдова
e-mail: uzunraa@gmail.com
orcid id: 0009-0002-3866-1173

Abstract. The article discusses the important role of an auxiliary teacher in organizing and providing support services to children with special educational needs. It describes individual and group lessons. It examines the structure of the lesson and offers didactic material for each stage of the lesson. It describes methods and techniques for organizing training that stimulate the cognitive activity of students with special educational needs.

Keywords: special educational needs, support teacher, educational assistance, support services, individual and group lessons.

Предоставление услуг поддержки детям с особыми образовательными потребностями вспомогательным педагогом — это одна из актуальных проблем системы образования в условиях реализации инклюзивного подхода.

Вспомогательный педагог — это дидактическая функция индивидуальной образовательной помощи ребенку с особыми образовательными потребностями, с целью обеспечения инклюзии и прогресса в образовании, исходя из его потенциала и индивидуальных особенностей развития [2].

Основная роль вспомогательного педагога является поддержка и продвижение образовательной помощи детям с особыми образовательными потребностями, обеспечивающими прогресс в развитии ребенка, компенсирующих и устраняющих трудности в обучении. Вместен с тем, перед дидактическими кадрами стоят важные задачи «формирование толерантного отношения социума к лицам с ООП, своевременное выявление онтогенетических отклонений, разработка технологий инклюзивного образования, организация «безбарьерной среды», снабжение образовательных организаций современными техническими средствами и разработка программно-методического сопровождения образовательного процесса, развитие профессиональной компетентности [3, с. 348].

В связи с этим основными видами деятельности вспомогательного педагога являются:

а) оказание образовательной поддержки и содействие включению в учебу детей с ООП в общеобразовательные учреждения;

б) обеспечение детям с особыми образовательными потребностями возможности для достижения и приобретения адекватного уровня школьных компетенций и способствующей их полноценной интеграции в общеобразовательную систему;

с) сотрудничество между учителями предметниками и другими специалистами, родителями / законными представителями ребенка является ключевым аспектом в разработке и реализации индивидуального учебного плана, адаптации образовательного процесса в соответствии с уровнем и индивидуальными особенностями развития ребенка, в оценке результатов применения модифицированных учебных программ и мониторинге прогресса в развитии ребенка.

Основопологающим понятием в работе вспомогательного педагога является принцип индивидуального и дифференцированного подхода при обучении учащихся с особыми образовательными потребностями. Данный принцип осуществляется на основе индивидуального учебного плана, модифицированного куррикулума и плана индивидуального вмешательства.

Таким образом ребенку с ООП предоставляется поддержка вспомогательным педагогом на уроках следующим образом:

- а) анализ индивидуального учебного плана с указанием компетенций ребенка по предмету обучения;
- б) сотрудничество с классным учителем;
- в) определение рабочих технологий в классе;
- г) разработка плана индивидуального вмешательства;
- д) подготовка / разработка / адаптация учебных материалов для работы с ребенком;
- е) фактическая помощь;
- ж) определение потребностей в образовательной поддержке после занятий для урока;
- з) проведение мероприятий по закреплению приобретенных компетенций.

Услуги, предоставляемые вспомогательным педагогом детей с особыми образовательными потребностями вне уроков в том числе в Ресурсном центре инклюзивного образования, направлена на:

- а) образовательная помощь (индивидуальная и / или групповая);
- б) занятия с элементами профессиональной терапии (игры, эрго-, арт-терапии и т. д.);
- г) социализация, развитие навыков самообслуживания;
- д) развитие обучающих навыков и способностей;
- е) усвоение предмета в рамках учебных дисциплин, в которых дети сталкиваются с трудностями в обучении;
- ж) устранение некоторых пробелов в обучении;
- з) подготовка к самостоятельной жизни.

Таким образом в системе инклюзивного образования роль вспомогательного педагога становится ключевой, так как охватывает широкую сферу задач и коррекцию речи, и поведенческие проблемы, обучение базовым навыкам самообслуживания и социальной коммуникации и т.д.

Применение разнообразных методов и приемов в обучении детей с ограниченными возможностями здоровья позволяет добиваться значительных результатов в их развитии. На данный момент существует множество традиционных и нетрадиционных методик, позволяющих решать комплекс задач и проблем, стоящих перед педагогом, к которому пришел на обучение ребенок с ООП. Совокупность методов обучения предоставляет детям разнообразные пути познания окружающей действительности. При регулярном и целенаправленном использовании как традиционных, так и нетрадиционных методов можно добиться значительного прогресса в общем психическом развитии детей.

В связи с этим основными формами образовательной поддержки вспомогательного педагога являются *групповые и индивидуальные занятия*. Цель занятий заключается в применении разных форм и методов взаимодействия с учащимися, направленными на преодоление или ослабление проблем в психическом и личностном развитии, гармонизацию

личности и межличностных отношений учащихся; формирование навыков адекватного поведения.

Индивидуальные занятия играют важную роль в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, так как они позволяют максимально учитывать особенности каждого ребенка. Когда занятия разнообразны и увлекательны, дети с удовольствием участвуют в учебном процессе. Использование разнообразных развивающих пособий и игровых методов помогает сделать занятия интересными и эффективными. Каждое занятие действительно должно охватывать множество аспектов развития ребенка, включая познавательную деятельность, моторику, речь и фонетический слух. Это помогает обеспечить всестороннее развитие детей и улучшить их способности в разных областях. Использование разнообразного дидактического материала на занятиях помогает сделать обучение увлекательным и эффективным. Разнообразие материалов позволяет привлекать внимание детей, стимулировать их любознательность и улучшать различные навыки.

Занятие состоит из трех этапов: вызова, осмысления и рефлексии. На этапе вызова педагог формирует чувство доверия учащегося к взрослому, создает положительный эмоциональный фон, чувство безопасности, снижение психоэмоционального напряжения.

На данном этапе используются:

- упражнения-приветствия;
- игры-разминки.
- психогимнастика

В основной части используются:

- дидактические игры направленные на формирование когнитивных навыков и стимуляции мышления;
- упражнения на улучшение координации движений и моторных навыков;
- игры и упражнения на выражение эмоций с помощью мимики, позы;
- игры и задания, направленные на развитие способности контролировать свои действия и внимание;
- игры, направленные на развитие речевых и коммуникативных навыков;
- игры на разрядку негативных эмоций и стресса;
- развитие творческого мышления и навыки самовыражения;
- использование различных видов арт-терапии для развития творческих способностей и эмоциональной устойчивости.

Этап рефлексии направлен на снижение мышечного напряжения, закрепления того, что было на занятии. Использование упражнений и игр на напряжение и расслабление, а также здоровьесберегающих технологий (динамические паузы, гимнастика для глаз, кинезиологические упражнения), помогает предотвратить утомление и сделать занятия более эффективными и комфортными.

В современных условиях традиционные психолого-педагогические методы иногда не справляются с новыми вызовами, которые возникают в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Поэтому происходит переосмысление содержания работы с детьми с ООП, и на помощь традиционным методам приходят новые подходы, такие как нейropsихологические методы. Эти методы основаны на знаниях о функционировании мозга и нервной системы. Они помогают лучше понять особенности детей с ООП и адаптировать обучение и развитие к их индивидуальным потребностям.

Для активизации деятельности обучающихся с ООП можно использовать следующие приёмы обучения:

- коррекция навыков самоконтроля, управления эмоциями и поведения;
- формирование навыков взаимодействия с окружающими и сведение к минимуму проявлений деструктивного поведения;
- предоставление детям поддержку в тех областях, которые являются для них особенно трудными;

- стимулирование развитие талантов и способностей каждого ребенка, а также их творческого мышления.

В этом контексте перед вспомогательным педагогом ставятся следующие задачи:

- Развитие интереса к окружающей среде и стимулирование познавательной активности у детей.
- Развитие познавательных процессов, таких как восприятие, внимание, память и мышление, требующих комплексного подхода и разнообразных методов.
- Формирование элементарных математических представлений;
- развития манипулятивной функции рук и зрительно-моторной координации;
- Развитие сенсорно-перцептивной деятельности у детей;
 - Формирование умения определять пространственное расположение предметов и ориентироваться на листе бумаги;
 - Формировать представления у учащихся о базовых эмоциональных состояниях, умение различать их и понимать;
 - Формирование навыков установления позитивных взаимоотношений с окружающими;
 - Воспитание личностных качеств ребенка (доброжелательность и самоконтроль, трудолюбие и усидчивость, аккуратность и самостоятельность)

Исходя из перечисленных задач вспомогательный педагог стоит перед выбором приемлемых методов и средств активизации и стимулирования познавательной сферы детей с нарушениями в развитии. В этом случае, очень успешным становится применение в практике *использование сигнальных карточек при выполнении заданий* (с одной стороны на ней изображен плюс, с другой – минус; круги разного цвета по звукам, «смайлики»). Систематическое выполнение заданий детьми и оценка их правильности — важный аспект образовательного процесса. использование карточек действительно эффективно при изучении различных тем. Они помогают учащимся лучше усваивать материал, выявлять пробелы в знаниях и развивать навыки самопроверки. Карточки позволяют мгновенно оценить работу каждого ученика, что делает их очень удобным и эффективным инструментом.

Использование магнитных букв, слов при выполнении задания, разгадывания ребусов, филвордов, кроссвордов и т. д. Детям очень нравится выполнение данного вида задания.

Составление рабочих листов по изучению темы, выводов, которые нужно запомнить. Данный приём можно использовать в конце изучения темы – для закрепления, подведения итогов; в ходе изучения материала – для оказания помощи при выполнении заданий.

Восприятие буквенного гнозиса с закрытыми глазами используется для развития тактильного восприятия, внимания и памяти; переключения эмоционального состояния детей в ходе занятия.

Использование презентаций и фрагментов презентации в ходе занятия, тренажёров по математике, чтению. Презентации — это мощный инструмент для визуального и аудиовизуального обучения, который позволяет сделать учебный материал более привлекательным и понятным для учащихся. При использовании мультимедийных презентаций включаются все три вида памяти: зрительная, слуховая и моторная. Это делает обучение более эффективным и помогает учащимся лучше усваивать материал. Последовательное появление изображений на экране помогает учащимся сосредоточиться на каждом элементе задания и выполнять его более внимательно. Последовательное появление изображений на экране не только помогает учащимся сосредоточиться на каждом элементе задания, но и улучшает общую структуру обучения.

Использование картинного материала для смены вида деятельности в ходе занятия, развития зрительного восприятия, внимания и памяти, активизации словарного запаса, развития связной речи. Все вышеперечисленные методы и приёмы организации обучения в той или иной степени стимулируют познавательную активность учащихся с ООП.

Использование разнообразных методов и приемов обучения не только помогает удерживать внимание детей, но и способствует всестороннему восприятию и усвоению материала. Объединяя соответствующим образом подобранные содержание, методы и формы

организации обучения, педагог может стимулировать различные компоненты учебной и коррекционно-развивающей деятельности у детей с особыми образовательными потребностями.

На занятиях все чаще применяем нейропсихологические методы и приемы. Конечно, вспомогательному педагогу образовательных учреждений под силу воплотить лишь часть нейропсихологической коррекции. Ведь полноценную нейропсихологическую коррекцию может провести только нейропсихолог. Тем не менее, внедрение в коррекционную работу новых специальных методик актуально для детей любого возраста.

В связи с этим нейропсихологические методики могут быть очень эффективными для коррекции различных нарушений.

Слабая успеваемость в школе также является одной из ключевых проблем современного образования. Несформированные структуры головного мозга у детей могут оказывать значительное влияние на их когнитивные функции, такие как память, внимание и способность к логическому мышлению.

В итоге незрелость определенных структур головного мозга у детей может вызывать трудности в обучении, даже если ребенок психически и физически здоров. Поэтому знания в области нейропсихологии могут значительно помочь педагогам в преодолении трудностей, с которыми сталкиваются дети. Нейропсихологические упражнения могут значительно помочь детям развить необходимые психические функции и гармонизировать работу правого и левого полушарий. Вот несколько примеров таких упражнений:

Упражнения на развитие внимания и концентрации:

Лабиринты: попросите ребенка пройти карандашом через сложный лабиринт на бумаге, не выходя за границы.

Игра "Найди различия": Найдите две похожие картинки и попросите ребенка найти различия между ними.

Упражнения на развитие памяти: запоминание последовательности: показать ребенку несколько предметов или картинок, а затем попросить его повторить последовательность.

Игра "Мемори": попросите ребенка найти пары одинаковых картинок, переворачивая карточки.

Упражнения на развитие моторики и координации:

Рисование по точкам: попросите ребенка соединить точки, чтобы получился рисунок. *Игры с пластилином:* попросите ребенка лепить различные формы и фигурки.

Упражнения на развитие логического мышления:

Головоломки и пазлы: попросите ребенка собрать пазл или решить головоломку.

Игры на классификацию: попросите ребенка разложить предметы по категориям (например, по цвету, форме или размеру).

В своей деятельности вспомогательные педагоги стремятся к тому, чтобы каждый ребенок смог занять свое место в обществе, чтобы вне стен школы он нашел себя. Вспомогательный педагог не дает оценку, не делает прогнозы, а лишь создает условия каждому ребенку для максимального раскрытия его потенциала. Именно вспомогательные педагоги помогают детям не только в освоении учебного материала, но и в развитии необходимых социальных и коммуникативных навыков. Он преподносит программный материал, исходя из особенностей ребёнка, из того, насколько у него развиты те или иные познавательные процессы. Значимость применяемых методов также может что-то изменить: «подтянуть» по программе, подключить наглядность, телесность и таким образом минимизировать пробелы в знаниях и развитии.

Вспомогательный педагог играет важную роль в поддержке детей с ограниченными возможностями здоровья (ООП). Его деятельность позволяет создать условия, при которых такие дети могут развиваться наравне с остальными, чувствовать себя полноценными членами общества и достигать новых успехов. Поддержка детей в период адаптации к школе и развитию коммуникативных и социальных навыков имеет огромное значение. Она помогает создать благоприятную атмосферу, в которой дети могут расти и развиваться, учиться уважать и понимать друг друга.

Библиография:

1. Приказ МОКИ № 100 от 26.02.2015г. Методология организации и функционирования Ресурсных Центров Инклюзивного Образования в доуниверситетских учебных заведениях.
2. Приказ МОКИ №.27 от 02.02.2018г. Методологические критерии о деятельности вспомогательного педагога в общеобразовательных учреждениях.
3. ЯНИОГЛО, М. К вопросу о реализации программы развития инклюзивного образования в АТО Гагаузия. В: Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții", Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, Ed. a 5-a, 18 octombrie 2019. – Bălți: S. n., 2019 (Tipogr. din Bălți), pp. 335-341. ISBN 978-9975-3302-8-2.

УДК 37.013.43

ОНЛАЙН-ОБРАЗОВАНИЕ И ВИДЕОУРОК В СВЕТЕ «НОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПАРАДИГМЫ»

Герман Юлиана

докторант, лектор ассистент

Государственный педагогический университет им. Иона Крянгэ

мун. Кишинэу, Республика Молдова

e-mail: julianagerman777@gmail.com

orcid id: 0000-0001-8717-7092

Abstract. Currently, pedagogy, as well as other spheres of science and life activity in the world, is experiencing crises and significant changes, moving from the classical paradigm, defined by the scientific image of T. Kuhn, to the ‘new paradigm’ in education. It is for this reason that it is appropriate to talk about the change of pedagogical (educational) paradigm. Modern learning is deeply influenced by information technologies and communications, which offer various opportunities to improve the educational process and access to knowledge. Effective integration of these technologies into the education system requires a holistic approach and adequate training of pedagogical staff. Today, it is impossible to imagine our lives and education system without the introduction and daily use of ICTs. Covid-19, globalisation processes, rapid computerisation and digitalisation of education, the energy crisis and other external factors have led to the active introduction of video lessons into the teaching process and the use of effective learning strategies.

Analyses of approaches to online education and video lessons will be made in this article to the extent that we can discuss the nature of distance education as well as the teaching and learning process taking place in an online/virtual environment. Note that various names have been given to this form of education, for example: distance education, online education, digital education, e-learning, m-learning, u-learning. The terminology is diverse, but, in fact, all the above terms are synonymous and they refer to an alternative form of education.

Keywords: ICT, online/virtual environment, online education, video lesson, ‘new pedagogical paradigm’, blended learning/education, postindustrial didactic, smart environment, smart society.

Введение. Понятие парадигмы и смены парадигмы в образовании.

«Парадигма» в переводе с греческого языка обозначает прототип, модель, образ, образец, пример, схема. Следовательно, «научная парадигма» – это общепринятая модель рациональной научной деятельности. Исходя из вышесказанного, под парадигмой, в контексте образования, понимается система теорий, идей, понятий и нововведений, определяющих направление, стратегию программы развития образования в целом.

Можем утверждать, что в эру цифры педагогика, действительно, переживает кризисы и еще трансформируется, переходя от классической парадигмы, к «новой парадигме» в образовании [1]. Именно по этой причине уместно говорить о сдвиге «педагогической парадигмы» (в общем смысле, образовательной).

Американский ученый Thomas Samuel Kuhn как один из самых влиятельных философов XX столетия, ввел в философию науки и социологию знания термины: «парадигма», «смена парадигм» [10]. В 1958-1959 годах, Kuhn представил понятие парадигмы как исторически сложившуюся совокупность общепризнанных научных достижений, убеждений, ценностей и т.д., характерных для членов научного общества, преобразовывающих окружающий мир [10]. Смена парадигм, согласно Tomas Kuhn, происходит во время научных революций, открытий, так как научное знание развивается не постепенно, а скачкообразно, причем различные аномалии могут ослаблять роль парадигмы.

На наш взгляд, следует подытожить, что «педагогическая парадигма как совокупность теоретико-методологических установок есть дефиниция более общая, чем теория, концепция или подход: несколько педагогических теорий, концепций или подходов могут соответствовать одной и той же парадигме, которая служит их идейной, методологической основой» [19; 20, с. 19].

Парадигма, описанная всесторонне в монографии **«Bazele psihopedagogice ale elaborării manualului electronic» (2015)**, современного автора доктора хабил. Elena Railean – это «ментальная конструкция, представляющая собой стык *глобализма* (Г) – *антропоцентризма* (А) – *экзистенциализма* (Э). По мнению Е. Railean, данная парадигма придает ценность обучению посредством технологий, которые приводят к формированию интегративной структуры компетентности. В свою очередь, педагогические стратегии, образовательные технологии, методы, анализируемые с точки зрения упомянутой парадигмы, опираются на аспекты оперативности принятия решений [13, с. 72].

Уточним, что посылки метасистемного подхода к психологической теории обучения, придающей большое значение роли мышления, были установлены еще американским ученым моделировалось на основе бихевиористских теорий для мозга, рассматриваемых как *tabula* применялась модель линейного программирования, отмечает Elena Railean. Научные результаты лидера современного бихевиоризма – Burrhus Frederic Skinner и его знаменитая теория оперантного поведения также принесли немало плодов в экспериментальную психологию и педагогику (Skinner, 1954). Но считается, что ранее компьютерное обучение все же не завершилось ожидаемым результатом [13, с. 73].

В целом уже к концу 1990-х годов засвидетельствована «смена парадигмы» образования и обучения в направлении от бихевиоризма к когнитивизму и конструктивизму являются базовыми для создания электронных ресурсов, как *e-book*, так и современного *видеоурока*. С 1996 года предпринимались попытки пересмотра когнитивной таксономии (согласно теории Anderson, 2001), а также реконцептуализации моделей проектирования пользовательского интерфейса (Curnow, Henson, Wisher, 2012 и др.), переориентации теории обучения на иное направление – нейробиологию (Clark, 2010 и др.) и т.д. В конце XX столетия была совершена попытка реконцептуализации программированного образования путем интеграции бихевиористских и когнитивистских идей и привлечения других междисциплинарных областей, таких как: кибернетическая педагогика, кибернетическая психология и педагогическая кибернетика (Гальперин, 2000, Railean, 2014) [13].

В.П. Беспалько в своем труде *«Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия)»* (2002) достаточно претенциозно говорит о новых веяниях в образовании, называя данный этап – **«педагогика третьего тысячелетия»**, однако это наиболее точно отражает характеристику новой педагогики через смену парадигм [17].

Таким образом, «**новая парадигма**» в *метасистемном* историческом разрезе, начиная с 2000-х, предполагает активное использование компьютера, Интернета, социальных сетей и видеоплатформ/вебплатформ с множеством мультимедийных технологий и искусственного интеллекта (ИИ), учебный материал (данные, знания) переходят из реальной человеческой (другими словами, социальной, физической) среды в виртуальную, глобальную.

В сравнении с предыдущими парадигмами, «новая парадигма» характеризуется ориентированием на учащегося [13].

С 2005 года наряду с философской концепцией *коннективизма* в *постиндустриальном обществе* и образовании, также появилось новое понятие «сетевой» педагогики. Действительно, согласно George Siemens, процесс познания, накопления знаний, обмена информацией и учение – в смарт-обществе (гибкое и «умное общество»), есть ничто иное как процессы, происходящие в недетерминированной и постоянно изменяющейся цифровой среде [15].

Covid-19, глобализационные процессы, стремительная компьютеризация и цифровизация образования, энергетический кризис в стране и иные внешние факторы привели к активному внедрению видеоуроков [5] в учебный процесс и использованию инновационных стратегий обучения.

Помимо всего перечисленного, необходимо учитывать, что смена парадигмы происходит и в эволюции человека, в его менталитете, отношении жизни и окружающему миру. Нужно признать, что нынешнее молодое поколение другое, более свободлюбивое и адаптированное к цифровой среде (например, поколение «Z» и «Альфа», согласно теории Neil Howe и William Strauss), оно формируется в эпоху стремительного развития технологий, в условиях общедоступного Интернета и медиапространства. По этому вопросу много исследований провели и др. ученые, такие как Mark Prensky [11-12].

Так, оценивая «новую образовательную парадигму», мы, основываясь на более ранних исследованиях специалистов, определили комплекс факторов и предпосылок, которые обусловили смену данной парадигмы много лет назад, а также образовательные теории, применяемые в онлайн-образовании. Основные факторы, сделавшие дистанционное образование новой и популярной отраслью образовательной парадигмы и обусловившие данный «скачок»:

- 1) эволюция дистанционного образования.
- 2) изменения в культуре и сознании.
- 3) цифровая революция и переход к онлайн-образованию.
- 4) общество знаний [8].

Но главным фактором, порождающим эту «новую парадигму» в образовании, является эволюция дистанционного образования. Образование и развитые навыки граждан – ключевой фактор прогресса общества, в котором использован весь инновационный потенциал ИКТ.

Методология, результаты исследования и дискуссии

Анализ подходов к онлайн-образованию и видеоурокам будет сделан в этой статье в той мере, в какой мы можем обсудить характер дистанционного образования, так и учебно-воспитательного процесса, происходящего в *онлайн-среде/виртуальной среде* с использованием корпоративной электронной почты, вебинаров, видеоконференций, чатов и т.д. для расширения коллаборационных возможностей.

Отметим, что этой форме образования были даны различные названия, например: *дистанционное образование, онлайн-образование, цифровое образование, электронное обучение, m-learning, e-learning*. Терминология многообразна, но, по сути, все перечисленные термины синонимичны и они относятся к альтернативной форме образования [4]. В Румынии, предпочтительной терминологией для обозначения этой формы образования является термин «*дистанционное образование, также называемое e-learning, электронным обучением или онлайн-обучением*» [2]. *U-learning* от англ. *ubiquitous learning* обозначает повсеместное, всеобъемлющее электронное обучение, которое в комплексе с ИКТ создает пространство для

когнитивной деятельности вне зависимости от ряда условий (времени, места) при помощи лишь терминального устройства (смартфона, планшета, ноутбука или далее – «умных очков», устройства дополненной/виртуальной реальности) и доступа к сети [6].

Дистанционное образование (*d-learning*) получило развитие в последнее время. История дистанционного образования началась еще в давние времена, в 1800-х годах, переписка между учеником и преподавателем пересылалась по почте. Настоящее время Всемирная паутина произвела революцию в дистанционном обучении, используя различные инструменты и платформы для онлайн-коммуникации и образования (Sirghi & Sirghi, 2020) [16].

Мобильное обучение (*m-learning*) получило развитие и распространение, начиная с 1970-х годов. Концепция **электронного обучения** (*e-learning*) уже прочно утвердилась и успешно используется в развитых странах мира, таких как Соединенные Штаты Америки, Великобритания, Канада и Австралия.

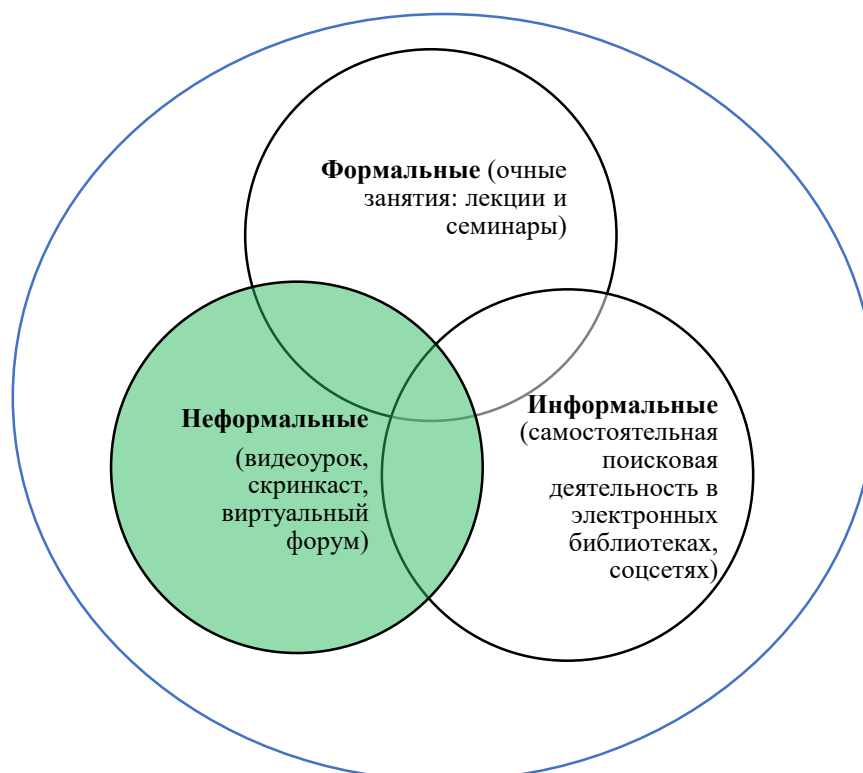


Рис. 1. Основные виды и режимы получения образования при повсеместном электронном обучении (*U-learning*)

Источник: разработано автором, Ю. Герман

Одной из перспективных форм дистанционного и др. видов обучения в современном мире являются выкладываемые в Интернет видеоуроки, которые создаются путем качественной и оформленной записи действий преподавателя и учебного контента (у доски, возле стенда или за компьютером) посредством видеокамеры.

Изначально отметим, что пятилетний опыт использования видеоуроков в процессе обучения более аккумулирован за пределами Молдовы. Так, Швейцарские преподаватели профессионального образования проявили интерес к подготовке школьников с использованием видеоматериалов еще в 2019 году, проведя серию уникальных экспериментов. Экспериментатор проекта ViSuAL – Изабель Фиальо представила ценный эксперимент, проведенный командой Университета Эворы (Португалия). Преподаватели и студенты на курсах начального педагогического образования использовали IRIS Connect для совместного обучения [21].

Онлайн-обучение и развитие виртуальной учебной среды способствует формированию компетенций и ценностей, развитию у учащихся чувства общности и дает им возможность взять на себя ответственность за свои поступки и свое обучение для успешного достижения результатов обучения [18].

Выводы. Смена парадигмы определяется как важное эволюционно закономерное явление, ощутимое изменение привычного способа мышления человека в глобальном контексте, происходит при замене чего-то качественно новым, иным способом. Смена парадигмы образования предполагает существенные изменения в традиционном способе процесса *преподавания-обучения-оценки*. В настоящее время система образования становится более ориентированной на учащегося, на студента, превращая пассивного (незаинтересованного) субъекта образовательных отношений в мотивированного, активного, самостоятельного образовательного актора. Активное и профессиональное использование всеми участниками ресурсов на базе ИКТ расширяет применение технологий в процессе *преподавания-обучения-оценки*.

В то же время некоторые практические навыки учащихся развиваются лучше, когда ученик видит прямой («живой») пример. Иногда экскурсия или выход на улицу с учащимися невозможны по ряду причин, но есть способы обойти эту проблему, например, мы становимся реальным совершить виртуальную экскурсию по национальным и мировым музеям и т.д. (например, если речь идет о преподавании дисциплины «История изобразительного искусства»).

Современные учащиеся и студенты, несмотря на явный недостаток цифровизации, постепенное исчезновение «живого» общения, теперь имеют доступ ко вселенной цифровой информации через информационную супермагистраль, но важно качество учебного материала, оригинальность идей и достоверность источников. Нам еще предстоит ответить на следующие вопросы непосредственно связанных с данным образовательным феноменом:

Как обеспечить качественную и безопасную виртуальную среду обучения для учащихся и студентов на всех уровнях образования, в условиях смарт-образования?

Как повысить уровень и процесс вовлечения учащихся в виртуальную среду, в особенности при помощи видеолекций, в сообществах онлайн-обучения?

Как преподавателю создавать ощущение присутствия в сети?

Как максимизировать участие всех образовательных акторов?

Как правильно проектировать видеоуроки и разрабатывать эффективные курсы онлайн, включающие сотрудничество, критическую оценку, размышления и дискуссии?

Как быстро, объективно и эффективно провести проверку и оценку успеваемости учащихся в онлайн-обучении?

Захотят ли студенты/учащиеся вернуться только к традиционным моделям обучения, испытав альтернативные образовательные модели?

Глобализация и цифровизация образования, действительно, приносят вызов всей системе образования, а не только дистанционному образованию, в отдельности. Мы должны признать необходимость перемен в учебно-воспитательном процессе при смене парадигм, а также появление новой педагогической философии, «ценностной оси», дидактики дисциплин и практики.

В то же время вопросы создания и использования видеоуроков в образовательном процессе в школе и вузе изучены недостаточно. Мы обнаружили, что существует еще множество проблем. Выявлено, что в *метасистемном подходе* исследования феномена законы опираются на ключевые концепции философии, педагогики, кибернетики, психологии и менеджмента.

Библиография:

1. Abu-Ali, A. (2024) The Effect of E-Learning in the Digital Age. *Creative Education*, **15**, 2486-2498. doi: [10.4236/ce.2024.1512151](https://doi.org/10.4236/ce.2024.1512151) [Accessed 25th January 2025].
2. Agenția Română de Asigurare a Calității în Învățământul Superior, Standarde, Standarde Specifice și Ghidul Privind Evaluarea Externă a Calității Programelor De Studii Universitare La Formele de Învățământ la Distanță (ID) și Învățământ cu frecvență redusă (IFR) 2020, p. 6, <https://www.aracis.ro/wp-content/uploads/2020/06/Standarde-ARACIS-Comisia-13-ID-IFR-FINALE-1-iunie-2020.pdf> (data обращения: 09.09.2024).
3. Cerbușca, P. Pedagogia digitală orientată spre o transformare curriculară la disciplina „Istorie”. In: *Congresul Național al Istoricilor Români*, Ed. Ediția a 4-a, 27-31 august 2024, Chișinău. Chișinău: Casa Editorial-Poligrafică „Bons Offices” SRL, 2024, pp. 270-271. ISBN 978-5-36241-280-7.
4. Cerbușca, P. (2020) Învățământul la distanță – Alternativă de reformare a sistemului educațional din Republica Moldova. In: *Revista Didactica Pro...*, *Revistă de teorie și practică educațională*, 2020, Nr. 2-3(120-121), Pp. 76-79. Issn 1810-6455. Doi: 10.5281/Zenodo.3931093.
5. Dumbrăveanu, R. (2020) Considerente în elaborarea lecțiilor video. In: *Revistă de științe socioumane*, nr. 2(45), pp. 4-22. ISSN 1857-0119.
6. *Educația digitală* (2022) / vol.coord. de Ciprian Ceobanu, Constantin Cucoș, Olimpius Istrate & Ion-Ovidiu Pânișoară. Ed.a II-a reviz.și adăug. Iași: Polirom. 512 p. ISBN print 978-973-46-8938-5.
7. *Educația prin e-learning* (2020) / Doina Banciu, Ben-Oni Ardelean, Larisa Ivașcu, Daniel Fodorean. - București : Editura Academiei Oamenilor de Știință din România : Editura Tehnică. ISBN 978-606-8636-73-3 ISBN 978-973-31-2405-4.
8. *Educația timpurie digitală* (2024): cadre teoretice și applicative / coord. Horațiu Catalano, Ion Albulescu. – București: Didactica Publishing House. ISBN 978-606-048-730-2.
9. Garrison, R., Anderson, A. and Archer, W. (2000) Critical Inquiry in a Text-based Environment: Computer Conferencing in *Higher Education* [The Internet and Higher Education](https://doi.org/10.1080/08915120008839521), Vol. 2, No. 3.
10. Kunn. S.Thomas. (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*. The University of Chicago Press, 1970. – Vol. II. – (Foundations of the Unity of Science). – ISBN 0-226-45803-2.
11. Prensky, M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants. On the Horizon*, Vol. 9, No. 5. Available at: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital> [Accessed 20th August 2024].
12. Prensky, M. (2007) Changing Paradigms. *Educational Technology*. Available at: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky-ChangingParadigms-01-EdTech.pdf> [Accessed 30th August 2024].
13. Răilean, E. (2015) *Bazele psihopedagogice ale elaborării manualului electronic* / Elena Răilean. - Iași : Lumen. ISBN 978-973-166-389-0.
14. Railean, E. (2016) *Impacts of digital revolution on learning*. New York, Statele Unite: pp. 1-22. ISSN 21964963 DOI: 10.1007/978-981-10-2456-6_1.
15. Siemens G. (2005) Connectivism: A learning theory for the Digital Age. // *International journal of instructional technology and distance learning*. URL: http://itdl.org/Journal/Jan_05/Jan_05
16. Sîrghi, S. & Sîrghi, A. (2020) Design for online teaching and learning in the context of digital education. In: *Știința Culturii Fizice*, nr. 35(1), pp. 50-54. ISSN 1857-4114. DOI: <https://doi.org/10.52449/1857-4114.2020.35-1.08>
17. Беспалько, В.П. *Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия): учебно-методическое пособие* / В.П. Беспалько. – Москва : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2002. – 352 с. – (Библиотека педагога-практика) . – ISBN 5-89502-320-7 . – ISBN 5-89395-384-3.
18. Герман, Юліана. (2024) Компетенції учнів у сучасних умовах цифрового середовища та цифровізації освіти в Молдові. In: *Intertext*, 2024, nr. 2(64), pp. 114-125. ISSN 1857-3711. DOI: <https://doi.org/10.54481/intertext.2024.2.12>.
19. Ломаско П.С., Симонова А.Л. Основополагающие принципы формирования профессиональной ИКТ-компетентности педагогических кадров в условиях смарт-



образования // *Вестник ТГПУ*. 2015. №7 (160). URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/osnovopolagayuschie-printsipy-formirovaniya-professionalnoy-ikt-kompetentnosti-pedagogicheskikh-kadrov-v-usloviyah-smart> [Accessed 27th January 2025].

20. Тестов В. А. (2012) О понятии педагогической парадигмы // *Образование и наука*. 2012. № 9. С. 5–15.

21. <https://youtu.be/Qi9JMgkFkDU> [Accessed 24th January 2025].

УДК 371.26:378.147

ТЕМАТИЧЕСКИЙ КОНТРОЛЬ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА: ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ В КОЛЛЕДЖЕ ИМЕНИ МИХАИЛА ЧАКИРА, КОМРАТ

Главчева Алёна

магистр педагогических наук

1 дидактическая степень по психологии

2 менеджерская степень

заместитель директора по практике

ПУ Колледж имени Михаила Чакира

мун. Комрат, Республика Молдова

e-mail: glavchev1983@mail.ru

Abstract. The article examines the role of thematic control as a tool for managing the quality of the educational process. It presents the experience of implementing thematic control at the "Mihail Chakir" College during 2023–2025. The methodology, results of student and practice supervisor surveys, and practical measures for improving the system of assessing practical training outcomes are described.

Keywords: thematic control, objective assessment, quality of education, professional standards, practical training.

В современных условиях развития образования одной из ключевых задач становится обеспечение высокого качества образовательного процесса [1, Глава II, п.8]. Это требует внедрения эффективных механизмов управления, одним из которых является тематический контроль. Его значимость определяется тем, что он позволяет не только объективно оценивать результаты обучения, но и выявлять проблемные зоны, разрабатывать стратегические меры по их устранению и совершенствовать образовательную практику.

Тематический контроль выступает как инструмент повышения качества образовательного процесса за счёт обеспечения прозрачности и объективности оценивания, что особенно важно в условиях подготовки будущих специалистов. Он помогает не только измерить уровень усвоения знаний и формирования профессиональных компетенций, но и обеспечивает возможность корректировки образовательных программ в соответствии с требованиями профессиональных стандартов и запросами рынка труда.

Кроме того, тематический контроль способствует повышению удовлетворённости всех участников образовательного процесса: учащихся, преподавателей, представителей рынка труда. Благодаря внедрению систематических и унифицированных подходов в образовательном процессе, устраняется субъективность, минимизируются ошибки, что делает образовательный процесс более справедливым и результативным.

В данной статье представлен опыт внедрения тематического контроля в колледже имени Михаила Чакира, Комрат, направленный на повышение качества процесса оценивания результатов деятельности учащихся на педагогической практике в образовательных



учреждениях [2, Глава I, п.6]. В условиях модернизации образовательной среды и повышения требований к качеству подготовки специалистов, оценивание является ключевым элементом образовательного процесса, влияющим на эффективность формирования профессиональных компетенций у студентов. Внедрение тематического контроля позволяет не только объективно оценить результаты практической подготовки, но и улучшить соответствие образовательных программ профессиональным стандартам и запросам рынка труда.

Сроки реализации тематического контроля: 2023 – 2025 учебный год [3]

Тема контроля: Объективное оценивание как инструмент управления образовательным процессом на практике.

Цель: Усовершенствование системы объективного оценивания результатов практической подготовки учащихся, повышение прозрачности и эффективности оценочных процедур, а также использование результатов оценки для управления качеством образовательного процесса в колледже.

Ожидаемые результаты:

- Увеличение объективности оценивания в процессе реализации практики учащимися.
- Снижение влияния субъективных факторов на итоговые результаты.
- Повышение уровня удовлетворенности учащихся и руководителей практики качеством оценочных процедур.
- Более четкое соответствие результатов практической подготовки требованиям профессиональных стандартов.

Таблица 1. План тематического контроля

№п/п	Содержание контроля (планируемая деятельность)
1 этап – диагностический	
Цель этапа: Определить текущий уровень объективности оценивания на практике, выявить проблемные зоны и потребности в коррекции.	
1	Изучение действующих критериев и методик оценки учащихся на практике.
2	Опрос учащихся и руководителей практики для выявления их мнения о текущих методах оценки.
3	Анализ соответствия оценочных процедур профессиональным стандартам и требованиям образовательной программы.
4	На основе анализа составление справки о проблемных аспектах в системе оценивания, требующих корректировки.
2 этап – коррекционный	
Цель этапа: Разработка и внедрение мер по улучшению объективности оценивания и устранению выявленных проблем.	
5	Разработка новых критериев и инструментов оценивания: • Создание или обновление унифицированных критериев оценки для всех учащихся по специальностям, с акцентом на ключевые профессиональные компетенции. • Внедрение барема оценивания для более точного измерения уровня подготовки.
6	Обучение руководителей практики: • Проведение методического семинара для руководителей практики по вопросам объективного оценивания.
7	Внесение необходимых изменений в критерии и методики оценивания на основе результатов мониторинга.

3 этап – мониторинг итогов контроля	
Цель этапа: Оценка эффективности внедренных мер и дальнейшая корректировка системы объективного оценивания на практике.	
9	Мониторинг результатов оценивания студентов на практике
10	Организация повторных опросов учащихся и руководителей практики о внедренных изменениях в систему оценивания.
11	Составление итогового отчета о результатах внедрения обновленной системы объективного оценивания.

Источник: Разработан автором публикации

На диагностическом этапе (1 семестр 2023- 2024 учебного года) проведен анализ действующих критериев оценивания, а также анкетирование студентов, направленные на выявление проблемных зон в существующей системе. Результаты анкетирования студентов показали, что 91,1% респондентов считают оценивание соответствующим их знаниям, однако 8,9% отметили случаи недостаточной объективности.



Рис.1. Результаты анкетирования учащихся по удовлетворенности оценивания результатов практической подготовки

Источник: Разработан автором публикации

Большинство студентов (91,8%) оценили процесс оценивания как «очень высокий» или «высокий» в плане прозрачности. Субъективные факторы были выявлены в 20% случаев, что подтвердило необходимость дальнейшего улучшения системы [4].

В результате диагностического этапа был выявлен ряд проблемных зон, среди которых наиболее значимыми оказались субъективные факторы в процессе оценивания, прозрачность оценивания и получение своевременной обратной связи от руководителей практики.

Коррекционный этап (1 семестр 2023- 2024 учебного года) включал в себя разработку новых критериев и инструментов оценивания, основанных на анализе профессиональных стандартов и рекомендациях, полученных в ходе диагностики. Включение барометров оценивания, соответствующих профессиональным стандартам, позволило повысить точность и объективность отметок. В рамках данного этапа также были проведены методические семинары для руководителей практики, целью которых было обучение использованию новых инструментов и внедрение механизмов самоанализа и обратной связи.

Особое внимание уделялось обновлению оценочных листов для всех видов деятельности педагогической практики, включая утреннюю зарядку для дошкольников, уроки в начальных классах, занятия и внеклассные мероприятия в учреждениях раннего образования. Это

позволило более комплексно оценивать деятельность студентов, а также минимизировать субъективность, предоставляя четкие и объективные критерии для каждого типа активности.

На этапе мониторинга и контроля (1 семестр 2024- 2025 учебного года) была проведена оценка эффективности внедренных изменений через итоговое анкетирование среди студентов и руководителей практики. В результате мониторинга было установлено, что уровень удовлетворенности студентов оцениванием увеличился на 5%. 93,9% студентов подтвердили высокую степень удовлетворенности, отмечая улучшение объективности и прозрачности оценивания. Количество положительных отзывов руководителей практики о процессе оценивания также выросло на 10% [5].

В ходе мониторинга было отмечено значительное снижение субъективности в процессе оценивания, что также способствовало улучшению качества подготовки студентов и повысило их доверие к системе оценивания.

Опыт внедрения тематического контроля в колледже имени Михаила Чакира показал, что системный подход к оцениванию результатов практической подготовки учащихся позволяет значительно повысить объективность оценок, улучшить удовлетворенность участников образовательного процесса и соответствие образовательных программ современным требованиям. Внедрение обновленных инструментов оценивания на основе профессиональных стандартов и проведение регулярных методических мероприятий обеспечили не только минимизацию субъективных факторов, но и повышение качества профессионального обучения.

Таким образом, изучение тематического контроля как инструмента управления качеством образовательного процесса приобретает особую актуальность в условиях модернизации образовательной среды. Это направление работы позволяет обеспечить устойчивое развитие образовательных учреждений, соответствие современным вызовам и повышение их конкурентоспособности.

Результаты проведенного исследования могут быть использованы в других образовательных учреждениях для оптимизации процессов оценивания и улучшения качества образовательного процесса в целом.

Библиография:

1. Рамочное положение об организации и функционировании учреждений профессионально-технического образования, утвержденного Приказом Министерства Образования и Исследований № 824 от 11 июня 2024
https://www.legis.md/cautare/getResults?doc_id=143914&lang=ro
2. Положение об организации и проведении практики в профессионально-техническом образовании (Приказ Министерства Образования и Исследований РМ № 1086 от 29 декабря 2016 года)
https://www.mec.gov.md/sites/default/files/regulament_actualizat_1.pdf
3. [План реализации тематического контроля в колледже имени Михаила Чакира на 2023-2025 годы](#)
4. [Анкета для учащихся по оцениванию результатов практического обучения](#)
<https://docs.google.com/forms/d/1gcuwDf0KM5DFcjBqY0QzkTU4zfOLP95bepIYd6rfD0w/edit>
5. Анкета для руководителей практики по оцениванию результатов практического обучения
<https://docs.google.com/forms/d/1g-jeKYxneXDbCPR56KJB3s1QfQO-8Y3rUI-nh51wAqs/edit>



УДК 374.1

НАВЫКИ XXI ВЕКА ВО ВНЕШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ НА ПРИМЕРЕ ПРОЕКТА BİLİM TÜRKİYE

Gülünay Oksana

магистр педагогики по преподаванию естественных наук

специалист по координации образования и НИОКР

Фонд Турецкой Технологической Команды T3 VAKFI

İstanbul, Türkiye

e-mail: oksana.gulunay@turkiyeteknolojitakimi.org

orcid id: 0009-0006-8112-4743

Abstract. Aim of the work is to analyze the development and formation of key 21st-century skills in the context of non-formal education, with a particular focus on the Bilim Türkiye program of the Turkish Technological Team T3 Vakfi. The article discusses the goals, objectives, approaches, and technologies of the program that contribute to the development of critical thinking, creative, and technological skills in children.

Methodology. The study includes a theoretical analysis of existing educational programs and technologies aimed at preparing children for the challenges of the modern world. Special attention is given to analyzing the Bilim Türkiye program, its structure, methods, and results.

Results. The article outlines the goals, objectives, and approaches of the Bilim Türkiye program, as well as its impact on the development of 21st-century skills among schoolchildren. It explains how the program promotes the development of critical thinking, teamwork skills, and introduces technological innovations.

Theoretical and Practical Significance. The work has theoretical value for further research in the field of non-formal education and the development of 21st-century skills, as well as practical significance for the creation and use of educational technologies within non-formal programs.

Conclusion. The Bilim Türkiye program supports the comprehensive development of key skills in students, helping them adapt to the challenges of the modern digital era. The integration of educational technologies and emphasis on critical thinking and creativity play an essential role in the formation of flexible skills in children.

Keywords: non-formal education, 21st-century skills, critical thinking, creative skills, Bilim Türkiye, T3 Vakfi, educational technologies, digitalization of education.

В XXI веке не существует единого универсального мнения о том, какие именно навыки следует считать ключевыми. Однако руководители крупных компаний, исследовательские организации и учёные проводят исследовательские работы по определению и классификации данных навыков (TÜSİAD, 2013). В рамках настоящего исследования навыки XXI века сгруппированы в три основные категории и представлены как 13 ключевых компетенций (Partnership For 21st Century Skills, 2013):



Схема 1. Partnership For 21st Century Skills

Креативное мышление - креативность является неотъемлемой частью всех аспектов жизни и может проявляться в форме научных открытий, уникальных произведений искусства, выдающейся архитектуры или инновационных разработок, включая создание новых образовательных программ. Она играет ключевую роль не только в науке и искусстве, но и в межличностных отношениях, а также в различных жизненных ситуациях (Öztürk, 2004). Креативное мышление не сводится исключительно к созданию принципиально новых концепций, а, прежде всего, включает в себя способность выявлять взаимосвязи между, на первый взгляд, несвязанными явлениями, а также формировать новые идеи и подходы (Goodman, 1995). В условиях динамичного развития образовательной среды, увеличения требований к качеству обучения и необходимости адаптации к новым вызовам креативность и инновационный подход становятся ключевыми компетенциями не только для образовательных учреждений, но и для педагогов на всех уровнях. (Biçer & Düztepe, (2003); Ivanova, T. C. (2020).

Критическое мышление - хотя концепция критического мышления известна с эпохи Сократа, её чёткое определение было сформулировано лишь в XX веке. Критическое мышление представляет собой многогранный процесс, включающий широкий спектр умственных операций, направленных на глубокий анализ и оценку информации (Dağkiran, 2010). В 1990 году Американская психологическая ассоциация (APA) определила критическое мышление как осознанный процесс анализа и оценки, направленный на принятие решений относительно того, что делать и во что верить (Seferoğlu & Akbiyık, 2006). Современное образование ориентировано на развитие у учащихся навыков адаптации, критического анализа и уважения к мнениям других людей (Kutlu & Schreglmann, 2011). Освоение критического мышления становится важным условием для активного и осознанного участия в социальной и общественной жизни.

Решение проблем – каждый день мы сталкиваемся с различными препятствиями и трудностями, которые требуют значительных усилий и времени для их преодоления. Проблемы могут быть охарактеризованы как сложные и нежелательные ситуации, вызывающие затруднения и требующие поиска путей решения (Göğebakan, 2012). Процесс решения проблем включает в себя выбор наиболее эффективных и оптимальных действий из множества возможных вариантов.

Коммуникация - коммуникация определяется как процесс обмена чувствами, мыслями и информацией между людьми. Умение эффективно общаться играет ключевую роль в

профессиональной деятельности, особенно в тех сферах, где взаимодействие с людьми является необходимым, таких как медицина, образование, социальная работа и бизнес.

Сотрудничество - сотрудничество предполагает объединение усилий с целью достижения общей цели. В современном мире успех всё чаще зависит от способности работать в команде, синтезируя индивидуальные навыки с коллективными усилиями для достижения максимальных результатов.

Информационная грамотность - с развитием технологий и повышением доступности информации растет потребность в навыках поиска, анализа и эффективного использования данных. В условиях информационной перегрузки способность работать с информацией становится критически важным навыком для успешной адаптации к вызовам современного мира.

Интеграция навыков XXI века в учебные программы, основные проблемы и вызовы.

Интеграция навыков XXI века в школьные учебные программы сталкивается с рядом значительных трудностей, обусловленных особенностями образовательной структуры, педагогическими подходами и существующими методами оценки. В научной литературе выделяются следующие ключевые проблемы (Petrov, A.V. (2018); Kuznetsova, M. N. (2017)).:



Схема 2. Разработано автором публикации

Недостаток учебных материалов. Отсутствие специализированных учебных материалов, направленных на развитие навыков XXI века, является серьёзным препятствием для их интеграции в школьное обучение. Современные учебники, как правило, ориентированы на передачу знаний, а не на развитие таких компетенций, как критическое мышление, креативность и сотрудничество.

Подход учителей. Традиционная педагогическая парадигма, ориентированная на преподавателя, продолжает преобладать в образовательной практике. Множество учителей испытывают сложности с переходом на активные методы обучения, что затрудняет внедрение навыков XXI века. В частности, в российских школах наблюдается тенденция к сосредоточению на усвоении предметных знаний, при этом развитие социальных и личностных навыков учащихся зачастую остаётся на усмотрение семьи.

Несоответствие методов оценки. Системы оценки в современной образовательной практике в основном ориентированы на измерение объема знаний учащихся, что не соответствует потребности в оценке навыков XXI века. Методы контроля знаний, такие как традиционные тесты, способствуют заучиванию информации, но не стимулируют развитие таких навыков, как креативное решение проблем или эффективная коммуникация.

Ограниченность времени. В условиях ограниченного учебного времени возникает конфликт между необходимостью охвата большого объема учебного материала и развитием навыков XXI века. Преподаватели, стремясь завершить программу, часто не выделяют достаточного времени для активной работы по развитию компетенций, таких как сотрудничество и критическое мышление.

Сложности в оценке навыков. Оценка навыков XXI века, таких как критическое мышление и решение проблем, представляется менее сложной, чем оценка социальных и эмоциональных навыков. Например, навыки сотрудничества и коммуникации требуют более сложных и гибких методов наблюдения, что затрудняет их количественную и качественную оценку.

Обучение и подготовка учителей. Для успешного внедрения навыков XXI века необходимо создание специализированных программ подготовки и профессионального развития педагогов. Однако многие учителя участвуют в таких программах лишь формально, что затрудняет их реальную адаптацию к новому образовательному контексту (Fedorov, V. I. (2020)).

Отсутствие интегрированного подхода. Навыки XXI века должны быть не просто включены в отдельные дисциплины, но и интегрированы в содержание всех учебных предметов. Разделение этих навыков на отдельные курсы или мероприятия делает образовательный процесс фрагментарным и менее эффективным.

Недостаток сотрудничества между школой и семьей. Недостаточное взаимодействие между школой и семьей негативно сказывается на процессе формирования у учащихся навыков XXI века. Учителя часто недооценивают важность семейного участия в развитии социальных навыков и недостаточно активно сотрудничают с родителями.

Недостаточная технологическая инфраструктура. В некоторых учебных заведениях недостаток современных технологических ресурсов значительно затрудняет преподавание таких ключевых навыков XXI века, как цифровая грамотность. Без надлежащей инфраструктуры невозможно полноценно внедрить современные педагогические технологии.

Интеграция навыков XXI века в школьные программы требует комплексного подхода, включающего структурные изменения в образовательной системе, совершенствование методов оценки, развитие педагогической инфраструктуры и повышение квалификации учителей. Важно также развивать взаимодействие между школой, семьей и обществом для создания единого образовательного контекста, способствующего успешной реализации этих навыков.

Интеграция навыков XXI века в образовательные программы на примере Проекта Bilim Türkiye - Фонд Турецкой Технологической Команды.

Проект «Bilim Türkiye» был запущен в 2020 году в рамках инициативы Milli Teknoloji Hamlesi - Национальная Технологическая Инициатива Турции и является частью усилий по популяризации науки и технологий среди широкой аудитории.



Рис.3. Составлено автором публикации

Проект Bilim Türkiye, разработанный и внедренный Фондом Турецкой Технологической Команды, является одним из наиболее ярких примеров успешной интеграции навыков XXI века в внешкольные образовательные программы. Он ориентирован на развитие критического мышления, творческих способностей, сотрудничества и цифровой грамотности среди детей и молодежи в Турции. В рамках этой программы успешно решаются следующие задачи:

Проектно-ориентированное обучение (Project-Based Learning)

Bilim Türkiye активно применяет проектный подход, в рамках которого учащиеся решают реальные задачи в группах. Это способствует развитию следующих навыков:

Критическое мышление - анализ проблем, поиск решений и оценка результатов.

Сотрудничество - работа в команде, распределение задач, совместное обсуждение.

Коммуникация - представление проектов и аргументация принятых решений. Например: проекты в области экологических технологий или робототехники способствуют сочетанию теоретических знаний с практическими навыками.

Интеграция технологий - для развития цифровой грамотности используются:

0 Современные инструменты, такие как 3D-принтеры, микроконтроллеры, технологии VR/AR.

О Программирование на языках, подходящих для детей и подростков (например, Scratch и Python). Данный подход обеспечивает подготовку учащихся к современным вызовам цифровой экономики.

Междисциплинарный подход - занятия в программе Bilim Türkiye объединяют несколько дисциплин:

- o **Наука** (физика, химия, биология).
- o **Технологии** (инженерия, программирование).
- o **Искусство** (дизайн, визуализация). Такой подход способствует развитию системного мышления и пониманию взаимосвязей между различными областями знаний.
- o **Астрономия и Авиация**

Практическая направленность и социальная значимость - программа мотивирует учащихся разрабатывать проекты, решающие актуальные социальные и экологические проблемы. Это способствует развитию:

- Осознания значимости знаний для общества.

о Навыков предпринимательства и лидерства. Пример: проекты по созданию энергоэффективных решений или разработка приложений для улучшения городской среды.

Обучение через эксперименты и инновации- Bilim Türkiye предлагает учащимся возможность экспериментировать, создавать прототипы и участвовать в научных конкурсах. Этот подход способствует развитию:

- о Творчества и изобретательности.
- о Способности решать проблемы в условиях неопределенности.

Акцент на личностное развитие- Программа уделяет внимание не только техническим навыкам, но и:

- о Эмоциональному интеллекту (управление эмоциями, эмпатия).
- о Навыкам публичных выступлений и самопрезентации.

Сотрудничество с родителями и сообществом - Bilim Türkiye активно вовлекает родителей и местные сообщества в образовательный процесс, что способствует:

- о Углубленному пониманию важности навыков XXI века.
- о Совместному развитию учащегося как личности.

Программа Bilim Türkiye демонстрирует, что интеграция навыков XXI века может быть успешной при условии комплексного подхода, внедрения современных технологий и акцента на личностном росте. Этот пример может послужить вдохновением для создания аналогичных инициатив в других странах.

Библиография:

1. Biçer, C., & Düztepe, S. (2003). Eğitimde yaratıcılık ve yenilikçi yaklaşımlar. *Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 45-58.
2. Dağkiran, M. (2010). Eleştirel düşünme: Tanımı ve önemi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 23-34.
3. Gögebakan, D. (2012). Problem çözme becerileri ve eğitimde uygulanması. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 78-89.
4. Goodman, N. (1995). *The structure of appearance*. Harvard University Press.
5. Иванова, Т. С. (2020). Навыки и компетенции XXI века: подходы к формированию в образовательном процессе. *Педагогическое образование в России*, (3), 34-40.
6. Korkut, F. (2002). Problem çözme becerileri ve psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 3(18), 25-34.
7. Kuznetsova, M. N. (2017). Интеграция навыков XXI века в образовательный процесс: методические рекомендации. *Вестник педагогических инноваций*, (5), 60-67.
8. Kutlu, Ö., & Schreglmann, S. (2011). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 1-14.
9. Öztürk, M. (2004). Yaratıcılık ve eğitim. *Eğitim ve Bilim*, 29(131), 50-55.
10. Partnership for 21st Century Skills. (2013). *Framework for 21st century learning*. Retrieved from <http://www.p21.org/our-work/p21-framework>
11. Petrov, A. V. (2018). Формирование навыков XXI века у школьников: теоретические и практические аспекты. *Образование и общество*, (2), 22-29.
12. Seferoğlu, S. S., & Akbıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200.
13. TÜSİAD. (2013). *Türkiye'nin yetkinlik haritası: 21. yüzyıl becerileri ve eğitim*. Retrieved from <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/6751-turkiye-nin-yetkinlik-haritasi-21-yuzyil-becerileri-ve-egitim>
14. Fedorov, V. I. (2020). Креативность и критическое мышление как основные компоненты навыков XXI века. *Педагогика и психология образования*, (4), 27-33.

УДК 371.314.6

ПРОЕКТНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И РЕАЛИЗАЦИЯ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА ОБУЧАЕМЫХ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ**Каранфил Валентина**

учитель начальных классов

I дидакт. степень

ПУ ТЛ им. С. Экономова

с. Етулия, Республика Молдова

e-mail: v.karanfil@mail.ru

orcid.id: 0009-0006-8079-522X

Abstract. This study explores the relationship between project-based learning and intercultural communication in the educational process. The application of project-based methods contributes to the development of students' creative potential and the formation of their intercultural competence. The paper presents various types of projects aimed at studying cultural diversity, as well as considers the challenges and prospects of integrating project-based learning into educational practice.

Keywords: project-based learning, intercultural communication, creative potential, educational process, cultural diversity, critical thinking, collaboration.

В условиях глобализации и развития межкультурных связей проектные технологии становятся неотъемлемой частью современного образовательного процесса. Их актуальность обусловлена необходимостью формирования у обучающихся навыков сотрудничества, критического мышления и креативности. Целью данной работы является исследование взаимосвязи между проектными технологиями и межкультурной коммуникацией. Основные задачи включают определение ключевых компонентов, анализ методов и примеров успешной практики, а также рассмотрение проблем и вызовов.

Проектные технологии в образовании. Проектные технологии представляют собой метод обучения, ориентированный на выполнение задач, что делает процесс более практическим и целенаправленным. Существуют различные виды проектной деятельности: исследовательские, творческие и практические проекты. Эти технологии способствуют более глубокому усвоению материала, развитию командной работы, навыков планирования и самостоятельного поиска информации. Применение проектных технологий также укрепляет междисциплинарные связи и повышает значимость образовательного процесса.

Творческий потенциал обучаемых. Творческий потенциал обучаемых – это способность генерировать новые идеи, находить нестандартные решения и проявлять креативность. В рамках проектной деятельности учащиеся имеют возможность реализовать свои идеи, развивать индивидуальность и критическое мышление. Методы стимулирования креативности включают мозговые штурмы, ролевые игры и создание условий для свободного самовыражения.

Межкультурная коммуникация. Это обмен информацией и взаимодействие между людьми из разных культур. В контексте образования это может включать изучение культурных различий, развитие навыков общения и сотрудничества, а также понимание глобальных проблем и их культурного контекста.

Взаимосвязь проектных технологий и межкультурной коммуникации. Проектные технологии способствуют развитию межкультурной компетенции. Например, участие в проектах, связанных с изучением культурных различий, стимулирует креативное мышление и навыки общения. Совместные проекты, такие как культурные исследования или международные конкурсы, способствуют обмену опытом и идеями.

Методы реализации проектных технологий. Методы включают исследования, дискуссии, ролевые игры и интерактивные формы работы. Использование технологий и онлайн-платформ облегчает организацию проектной деятельности и обеспечивает обратную связь. Критерии оценки должны быть понятны обучающимся, а самооценка – неотъемлемой частью процесса.

Типы проектных технологий в школе в контексте межкультурной коммуникации

1. Исследовательские проекты по межкультурной тематике. Учащиеся проводят исследования, связанные с культурными особенностями разных стран и народов, их историей, традициями и языком. Пример: исследование традиций празднования Нового года в разных странах или изучение влияния культуры на особенности общения.

2. Творческие межкультурные проекты. Эти проекты включают создание креативных продуктов на основе знаний о разных культурах. Ученики могут участвовать в создании культурных выставок, видеороликов, театральных постановок, отражающих культурное разнообразие. Пример: постановка международного школьного спектакля, в котором объединяются элементы разных культур.

3. Информационные проекты о культурных различиях. В рамках этих проектов учащиеся собирают информацию о культурных особенностях и создают презентации, видеоролики или информационные сайты, рассказывающие о культуре других народов.

Пример: создание мультимедийной презентации о языке и этикете общения в различных странах.

На уроках истории, РЛДНВ ребята представляют свои проекты по таким темам, как «История моей семьи в истории страны», «Традиции в моей семье», «Герб моей семьи», Семья – источник любви и уважения.» ... на 4 языках (на выбор-на русском, гагаузском, румынском, английском языках). (Рис.1.)



Рис. 1. Презентация проекта «История моей семьи в истории страны»

4. Социальные межкультурные проекты. Эти проекты направлены на продвижение толерантности и интеграции людей разных культур. Школьники могут разрабатывать инициативы, направленные на помощь мигрантам, беженцам или представителям культурных меньшинств в адаптации.

Личное участие в социальном проекте международного уровня АО PERSPEKTIVA (США) «Продвижение активности молодежи из южных населенных местностей РМ» IV-ый этап. (Инициативная группа :2 учителя и 4 ребят 9-10 классов) . Результат проекта - «Парк «Возрождение» в центре села Етулия. Длительность проекта сентябрь-май (Рис.2,3).



Рис. 2. Открытие парка



Рис. 3. Парк «Возрождение»

5. Игровые межкультурные проекты. Проекты, основанные на игровых формах, вовлекают учеников в межкультурные ролевые игры или викторины, где они изучают особенности различных культур через игровую деятельность.

Личное участие моей команды “Будущее страны” в республиканской интеллектуальной игре “ЭкоЛогика будущего”(1 место в Гагаузии- подарок- кабинет биологии), организованная Ассоциацией ИИ РМ .

5 -ый год участвуем в ИИ “Sub cușma lui Guguță”-ребята собираются со всего региона и республики(финал)-игра ведется на 3 языках, где вопросы охватывают культурные особенности многих государств и народов. Образовательный проект “Единство в многообразии”, оргагизованный также Ассоциацией ИИ РМ(Рис.4).



Рис. 4. Участие в интеллектуальных играх



Рис. 5. Проект «Национальная кухня»

6. Прикладные проекты с межкультурной ориентацией. Эти проекты направлены на создание реальных продуктов, отражающих культурное разнообразие. Это могут быть физические объекты (например, национальная одежда или декоративные изделия) В школе проводятся праздники “День независимости Молдовы” “День образования Гагаузии”- итогом празднования является изучение особенностей культуры и традиции молдавского и гагаузского народа. (Учащиеся представляют такие проекты , как “Национальная кухня, одежда, песни и танцы...”)(Рис.5).

7. Межпредметные межкультурные проекты. Такие проекты объединяют несколько дисциплин и фокусируются на изучении культур через призму различных предметов: географии, истории, литературы, языков. Они способствуют развитию у школьников глобального мировоззрения. Пример: проект «Мир глазами разных народов», где ученики изучают литературу и искусство разных стран, анализируют влияние культуры на развитие общества.(Участие наших ребят в проекте «Будущие инженеры», организованный детским центром развития молодежи ARTIKO в г. Кишинев. (рис.6,7)



Рис. 6. Проект «Будущие инженеры»



Рис.7.

8. Инновационные межкультурные проекты. Проекты, направленные на разработку новых решений в области межкультурной коммуникации. Это могут быть разработки, направленные на преодоление языковых барьеров или создание платформ для межкультурного общения. Пример: создание школьного приложения для изучения языков и общения с учащимися из других стран.

Научным центром по сохранению языков России, Институтом языкознания РАН была проведена весенняя школа «Как передать язык детям» В онлайн школе приняла участие ученица 5 класса Узун Марина.

9. Проекты культурного обмена. Проекты, включающие участие в программах обмена между школами из разных стран. Это может быть как реальный обмен, так и виртуальные встречи, совместные проекты и мероприятия. Пример: международный школьный проект, где ученики из разных стран создают совместные культурные инициативы, участвуют в видеоконференциях. Эконом Ольга-ученица 10 класса(2022 год)участвовала в международном проекте “Большая перемена”, выиграла , попала в полуфинал .Финал прошел в международном лагере “Артек”, где Ольга , заняв 1 место, получила Грант на бесплатное обучение в России.

Она же в 2019 г.в региональной научно-практической конференции “Я-исследователь”, под моим руководством , заняла 2 место по теме “Летопись моей школы” (Рис.9).



Рис.9. Эконом Ольга, «Артек-2022»

Проектная технология в контексте межкультурной коммуникации предполагает:

- наличие проблемы, требующей интегрированных знаний, и исследовательского поиска решения.
- практическую, теоретическую, познавательную значимость предполагаемых результатов.
- самостоятельную деятельность учащихся. -структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов.
- использование исследовательских методов (анкетирование, наблюдение, эксперимент, опрос, тестирование, анализ документации и других проектов).

Работа над проектом проходит в определенной последовательности.

- ✓ Определение проблемы и вытекающей из нее задач исследования;
- ✓ Выдвижение гипотез и их решения;
- ✓ Обсуждение методов исследования;
- ✓ Обсуждение способов оформления конечных результатов;
- ✓ Сбор, систематизация и анализ полученных данных;
- ✓ Подведение итогов, оформление результатов, презентация;
- ✓ Выводы, выдвижение новых проблем исследования.

Проблемы и вызовы.

Внедрение проектных технологий сопровождается рядом трудностей:

- ✓ Недостаток опыта у преподавателей.
- ✓ Языковые барьеры и культурные различия.
- ✓ Ограниченные ресурсы для реализации международных проектов.
- ✓ Необходимость адаптации к культурным особенностям учащихся. Решение этих проблем возможно через обучение педагогов, разработку методических материалов и создание инклюзивной среды.



Проектные технологии и межкультурная коммуникация играют ключевую роль в современном образовании. Они способствуют развитию критического мышления, креативности и навыков сотрудничества. Перспективы дальнейших исследований включают разработку новых методов обучения и интеграцию проектного подхода в образовательный процесс. Важно осознавать значимость межкультурного взаимодействия для формирования успешных специалистов, готовых к вызовам глобализованного мира.

УДК 373.21:376

ИНДИВИДУАЛЬНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПОМОЩЬ РЕБЕНКУ С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ В ДОШКОЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Келеш Лилия

вспом. педагог, II дид. ст.

Учреждение раннего образования

с. Томай, АТО Гагаузия, Республика Молдова

e-mail: chelesh.lilia@gagauzia.edu.md

orcid id: 0009-0002-9900-074X

Златовчена Анжела

начальник СПП, II дид.ст.

мун. Комрат, Республика Молдова

e-mail: azlatovcena@mail.ru

orcid id: 0000-0002-0048-0564

Влах Мария

магистр пед. наук, ассистент

Комратский государственный университет

мун. Комрат, Республика Молдова

e-mail: vlahmaria@mail.ru

orcid id: 0000-0002-1823-840X

Abstract. This article is devoted to the organization of individual educational assistance to a child with special educational needs (SEN) in a preschool institution. It examines key aspects, starting with an assessment of the child's current level of development and ending with recommendations for correctional work.

Keywords: special educational needs, individual curriculum (IEP), modified curriculum, adaptation in the lesson, correctional and developmental work.

Первым шагом в оказании индивидуальной помощи ребенку с особыми образовательными потребностями является оценка его актуального уровня развития, которая состоит из двух этапов: первичное оценивание в рамках учреждения раннего образования и комплексное оценивание развития ребенка в рамках Структуры психолого-педагогической поддержки.

Первичное оценивание развития ребенка проводится специалистами учреждения раннего образования, такими как воспитатель, психолог, логопед, вспомогательный дидактический кадр, медсестра, и основывается на наблюдениях за ребенком, проведении диагностических тестов, образцов, шкал развития и анализе его развития. Все перечисленные мероприятия осуществляются в контексте инклюзивного образования, которое как «педагогический феномен предусматривает такую организацию образовательного процесса, при которой все дети, независимо от их физических, психических и иных особенностей развития, включены в общую систему образования и обучаются вместе со здоровыми сверстниками, при этом в образовательных организациях осуществляется учет особых

образовательных потребностей детей с ООП, предоставляется специфическая педагогическая поддержка и коррекционная помощь” [4, с. 341].

Комплексное оценивание развития ребенка, проводимое командой специалистов Структуры психолого-педагогической поддержки региона, носит междисциплинарный характер и обеспечивает комплексный подход к развитию ребенка. На основании полученных данных определяется сильная сторона ребенка, его индивидуальные особенности и потребности. Важно не только выявить существующие трудности, но и определить, какие навыки и умения у ребенка уже сформированы, какие области развития требуют дополнительной поддержки. Например, ребенок может испытывать трудности с речью, но демонстрировать хорошие навыки в области мелкой моторики, или проявлять высокий познавательный интерес, но при этом совершенно не быть в состоянии усвоить элементарные навыки самообслуживания. Эта информация позволит специалистам разработать индивидуальную образовательную программу, которая будет учитывать как сильные стороны ребенка, так и его потребности [3 .стр. 63-67].

На основе проведенного оценивания специалист, который будет оказывает образовательную помощь ребенку с ООП, вместе с воспитателем группы, в которой воспитывается этот ребенок, разрабатывают индивидуальный учебный план и модифицированный куррикулум. Этот план содержит конкретные задачи, учитывает индивидуальные особенности ребенка и определяет цели обучения. Модифицированный куррикулум может включать в себя изменения в направлении обучения, уровень сложности задач, методы преподавания и форматы обучения. Например, для ребенка с нарушениями речи может быть разработан специальный курс логопедической гимнастики с визуальными и двигательными элементами. Для ребенка с нарушениями зрения может быть представлен учебный материал в более крупном шрифте, яркими цветами, или с использованием специального оборудования [1.стр. 138].

Планирование образовательного процесса ребенка с ООП должно учитывать его индивидуальные особенности и потребности. В индивидуальном учебном плане детально отражается работа по всем отраслям развития, предлагаются условия для успешной адаптации ребенка в группу и в детский сад в целом. В плане должны быть максимально детально указаны цели и задачи обучения, методы и приемы работы, формат обучения, а также критерии оценивания достижений ребенка, чтобы иметь возможность наблюдать динамику. Важно обеспечить ребенку с ООП индивидуальный подход к обучению. Это может означать, что ребенок будет обучаться индивидуально, или в отдельной группе с ограниченным числом детей, или он будет получать дополнительную помощь от специалистов, таких, как психолог, логопед, кинетотерапевт. В плане также следует указать время и продолжительность занятий, а также методы контроля и оценивания результатов обучения.

В данном контексте особое внимание уделяется адаптации образовательной среды и режима к потребностям ребенка с ООП является важным элементом индивидуальной помощи. Это может включать в себя следующие меры:

- изменения в дизайне помещения, например, установка пандусов специальных столов и стульев, оснащение комнаты для занятий сенсорными материалами и т.д.;
- изменения в режиме дня, например, увеличение времени на отдых или уменьшение длительности занятий, введение дополнительных перерывов и т.д.;
- использование специального оборудования, например, приспособлений для письма, компьютерных программ для обучения и т.д.

Адаптация должна проводиться с учетом индивидуальных особенностей ребенка и иметь целью обеспечение ему комфортных и безопасных условий для обучения и развития [1.ч. 2 стр. 47-49, 163]. В качестве примера можно привести пример адаптации ребенка с расстройством аутистического спектра и ребенка, имеющего задержку в развитии. В случае с ребенком, имеющим проблемы коммуникации и социализации, имеет большое значение психо-педагогическая адаптация, так как такой ребенок предпочитает полное одиночество и

избегает любого контакта с людьми. Дозированное пребывание в детском саду обеспечивает исключение психологической и физической усталости, так как ребенок с РАС неспособен долгое время пребывать вне зоны привычного для него окружения. Ребенок, имеющий такие особенности, имеет высокую чувствительность к окружающим звукам, передвижениям вокруг него объектов, поэтому, прежде чем вовлекать ребенка в группу детей, необходимо обеспечить ему эмоциональную поддержку во всех проявлениях конструктивного поведения. Постоянное соблюдение режимных моментов для принятия привычного стереотипа даст ребенку ощущение стабильности и комфорта. Говоря о ребенке с задержкой в развитии, процесс адаптации выстраивается несколько иначе. Как и в первом случае, соблюдение режимных моментов также критически важно для обеспечения ребенку чувства стабильности и уменьшению страхов. Но в этом случае привыкание ребенка к группе и детям проходит менее болезненно: ребенок с задержкой в развитии с удовольствием наблюдает за играми сверстников, он не боится мельтешения вокруг себя, не реагирует остро на звуки вокруг. Такому ребенку необходимо на каждом этапе адаптации помочь вовлечься в жизнь группы, а именно: наблюдая за играми других детей, постепенно вовлекать его в эти игры; помогать ребенку как можно быстрее развить навыки самообслуживания для формирования у него чувства уверенности в себе и желания обучаться новому. Но в обоих случаях должна быть обеспечена спокойная окружающая среда и оборудование уголка уединения, где ребенок может отдохнуть и восстановиться.

Образовательная помощь ребенку с ООП предусматривает использование разнообразных методов и приемов, направленных на коррекцию нарушений развития и стимула познавательной активности ребенка. Методы могут быть как индивидуальными, так и групповыми.

Игровые методы позволяют сделать процесс обучения более интересным и занимательным для ребенка, способствуют развитию фантазии, творческого мышления и мелкой моторики. Игры и упражнения подбираются в зависимости от области развития.

В индивидуальной образовательной поддержке ребенку с ООП в области «Физическое развитие» свою эффективность показали такие игровые методы и приемы, как игровые упражнения на классификацию предметов («Отдели шарики разных цветов по лоточкам», «Геометрические фигуры», «Цветные кружки» и т.д.), когда внимание ребенка привлекается ярким, разнообразным дидактическим материалом и, с помощью взрослого, осуществляется сортировка и классификация предметов по заданным критериям. При этом достижение цели осуществляется путем показа и объяснения и выполнения вместе с ребенком каждого действия до тех пор, пока он не будет способен выполнить его самостоятельно без помощи взрослого. Таким образом, у ребенка развивается слуховое и зрительное восприятие, сенсорная и мелкая моторика. Также хороший результат дают игры с конструктором «ЛЕГО», работа с пластилином и ножницами, игровые упражнения с цветными карандашами, включая рисование, где от ребенка требуются физические усилия для удержания и правильного расположения предмета в руке. Пальчиковая гимнастика, массаж рук и пальцев с использованием СУ-ДЖОК мячиков позволяет ребенку не только снизить уровень чувствительности, но и расслабляет мышцы рук и пальцев. Таким образом осуществляется профилактика тревожности и укрепление контроля над собственным телом.

Игры с мячом, такие, как «Кидай – лови», «Покати мяч», «Удержи в одной руке», манипуляции со скакалкой в виде упражнения «Пройди ровно по линии», помогают развить у ребенка равновесие тела и ориентацию в пространстве, что особенно важно для ребенка с РАС, так как у него отсутствует осознание собственного тела. Такие манипуляции уменьшают страх окружающего и формируют навыки подражать и выполнять инструкции педагога. При выполнении действий и упражнений необходимо использовать показ упражнений взрослым, совместное выполнять с ребенком, затем добиться самостоятельной имитации ребенком движений.

Словесные методы в работе с детьми с ООП занимают особое место, потому что именно от того, как выстроит педагог общение с ребенком с ООП будет зависеть дальнейшая коррекционная работа. В работе с особенными детьми эффективность показала практика разных видов общения. В работе с неговорящими детьми, а это свойственно и ребенку с задержкой в развитии, и ребенку с РАС, первым делом определяется зона ближайшего развития. На первом этапе хорошо себя рекомендовали игры с невербальным общением. Это такие игры как «Дай мне...», «Я назову, ты покажи», «Возьми...» [3. стр. 77-78]. Далее осуществляется постепенный переход на вербальное общение, где работа начинается над имитацией звуков. Хороший результат дают игры с имитацией животных (игровое упражнение «Как мычит корова, лает собака?» и т.д.) и имитация звуков природы, транспорта. Эти игры и упражнения помогают ребенку в ощущении, привыкании и развитии силы и высоты собственного голоса и являются хорошей мотивацией к запуску речи. Выполняя с ребенком эти упражнения, необходимо четко, в медленном темпе и в доступном для обзора ребенка уровне, сначала показать ребенку, а затем выполнить вместе с ним до момента, когда он сможет сам озвучить имитируемый объект. Метод подражания и повторения показал свою эффективность в том, что ребенок, подражая услышанному звуку или слову, повторяя его, запоминает на слух произношение, интонацию и ударение. Педагог, работая над речевыми навыками воспитанников, должен придерживаться систематического подхода, использовать предметный словарь и визуальную поддержку, чтобы у ребенка, имеющего трудности в речи, с помощью карточек, иллюстраций сформировалось ассоциативное мышление, которое впоследствии поможет ему в дальнейшем речевом развитии.

Практические методы предполагают выполнение практических заданий, тренировку навыков самообслуживания, использование наглядных материалов, что способствует развитию мелкой моторики, координации движений, логического мышления. При работе с детьми с ООП основополагающее значение имеет такой практический метод, как самообслуживание. Формирование навыков самообслуживания облегчает нахождение ребенка в детском саду, избавляет от зависимости от другого человека, развивает самостоятельность и уверенность в себе. Подражание, как практический метод, показал высокий результат в формировании у детей способностей выполнять действия из имеющегося образца. Выполнение указаний путем игры – повторялки «Сначала я, потом ты» показало, что ребенок, видя действия взрослого, может повторить то же действие, которое через некоторое время превращается в сформированный навык.

Это проявлялось в разных ситуациях, например, поведение за столом, когда ребенок, подражая взрослому, научился не высказывать из-за стола во время еды. Закрепляя культуру гигиены у детей с ООП, положительным результатом применения этого метода стало то, дети научились правильно и последовательно выполнять необходимые действия: сначала туалет, потом мытье рук; после еды использование салфетки, одевание после сна. В работе с ребенком с РАС использование техники «Сначала – потом» выработало у ребенка дисциплину во время занятий и в режимных моментах. Такая практика позволяет пошагово выполнять поставленные задачи в коррекционной работе с ребенком и помогает в профилактике усталости на занятии. На занятиях с детьми с ООП продуктивными и интересными для детей зарекомендовали себя такие методы, как конструирование композиций с помощью пособия «Танграмм», использование камешков «Марблс» в дидактических играх по классификации, бизиборды.

Положительный эмоциональный эффект детям дает возможность тактильно изучить демонстрируемый предмет или объект и развивает у них когнитивные способности. Игра с песком «Найди предмет» стимулирует ребенка на дальнейшее активное участие на занятии и оказывает терапевтическое воздействие. Запоминающимися для детей стали игры – опыты с водой, такие как «Перелей из стакана в стакан», «Давай покрасим воду», «Сладкая – кислая вода», которые формируют у ребенка представление о разных свойствах воды, оказывают

положительное влияние на эмоциональное состояние детей – повышается настроение и появляется желание сотрудничать со взрослым.

Наглядные методы в работе с детьми с ООП играют значимую роль, так как использование картинок, иллюстраций, видеоматериалов способствует развитию восприятия, внимания, памяти, воображения. Дидактические наглядные пособия по лексическим темам позволяют формировать у детей с ООП образы различных предметов и явлений. Использование на занятиях натуральных предметов помогает ребенку лучше представить объект изучения или обсуждения. Интерактивные игры пользуются большой популярностью у детей с РАС благодаря ярким картинкам и возможности осуществлять различные манипуляции на экране, например, собрать пазл, назвать геометрические фигуры, цвета и т.д. Такой метод работы позволил обнаружить у детей положительную динамику в познавательной сфере, развитие речевой активности и слухового внимания (ребенок с РАС стал узнавать и называть некоторых животных, транспорт, фрукты, овощи, повторять услышанное слово).

Все эти методы становятся рабочими благодаря многочисленным приемам, используемым для разнообразия образовательной деятельности. Мы в своей работе часто используем такие приемы, как:

- сравнение, когда ребенок сравнивает между собой предметы, геометрические фигуры, и, на основе собственного опыта, приобретает навыки и умения познавательного характера;
- диалог, когда педагог добивается фокусирования внимания ребенка на задании привлекая его к речевой активности во время выполнения задания;
- использование различного оборудования, средств обучения и материалов.

Эффективным приемом является работа с интерактивной доской, на которой ребенок может не только выполнять задания, но и использовать ее в качестве мольберта для реализации своего творчества. Частая смена картинного материала или использование его в различных целях дает возможность специалисту расширить кругозор ребенку с ООП, позволяет ребенку понимать, что одни и те же предметы можно использовать в разных контекстах. Это помогает вывести ребенка из привычных для него буквальных понятий и развивает активный словарь.

Одним из самых необходимых и значимых является прием похвалы ребенка. Проводя ежедневную работу с детьми с ООП, мы пришли к устойчивому мнению, что, если ребенка каждый день хвалить даже за минимальное достижение, у ребенка с ООП повышается мотивация к учебной деятельности, он демонстрирует желание и стремление выполнять поручения педагога, у него все меньше наблюдаются перепады настроения и плаксивость. Выбор конкретных методов и приемов определяется индивидуальными особенностями ребенка, видом ООП и целями коррекционной работы.

Организация группового образовательного процесса с участием ребенка с ООП представляет собой сложную задачу, требующую особого внимания и усилий со стороны педагогов. Важно обеспечить ребенку с ООП инклюзивную среду, в которой он будет чувствовать себя комфортно и безопасно. Важно создать условия для его активного участия в образовательном процессе, но в то же время обеспечить ему необходимую поддержку и помощь. Следует проводить информационно-просветительскую работу с родителями и детьми в группе, чтобы повысить их понимание и терпимость к особенностям ребенка с ООП. Важно также учитывать эмоциональное состояние ребенка с ООП и его ощущение принятия в коллективе. Когда необычный ребенок поступает в детский сад и в частности в возрастную группу, мы проводим консультации для воспитателей, помощников воспитателей и обучающие мероприятия для самих детей по формированию у них представлений об особенном ребенке в группе решает проблему принятия в группе ребенка с ООП, меняет отношение окружающих к его особенностям и снижает эмоциональную нагрузку у самого ребенка.



Взаимодействие с родителями является ключевым элементом успешной реализации индивидуальной образовательной помощи ребенку с ООП. Педагоги должны поддерживать тесный контакт с родителями и информировать их о прогрессе ребенка, о его успехах и трудностях. Постоянно обмениваясь информацией относительно динамики развития ребенка, мы создаем атмосферу доверия и взаимопонимания с родителями, чтобы совместно работать над достижением целей образования ребенка. Родители могут участвовать в планировании образовательного процесса ребенка с ООП, предоставлять информацию о его индивидуальных особенностях, а также помогать ребенку в выполнении домашних заданий и в реализации рекомендаций специалистов. Мы помогаем родителям получать и правильно использовать информацию относительно коррекционной работы, предлагаем игры и упражнения для совместного выполнения с ребенком. Это позволяет родителю лучше понимать, каким образом ведется процесс коррекции, а ребенку дает чувство уверенности и удовольствие от проведения времени с родными. Соблюдение правил образовательной и коррекционной работы и педагогами, и родителями обеспечивает систематичность и последовательность в коррекционной работе.

Взаимодействие специалистов дошкольного учреждения является важным фактором успеха в организации индивидуальной образовательной помощи ребенку с ООП. Важно обеспечить тесное сотрудничество между педагогами, психологами, логопедами, вспомогательными кадрами и другими специалистами, которые работают с ребенком. Специалисты должны регулярно обмениваться информацией о ребенке, координировать свои действия и согласовывать индивидуальный учебный план ребенка. Это позволит обеспечить комплексный подход к образованию ребенка с ООП и максимально эффективно реализовать его потенциал. Важно также проводить совместные занятия и мероприятия с участием разных специалистов, чтобы обеспечить ребенку с ООП интеграцию в образовательный процесс и создать условия для его полноценного развития.

Для эффективной образовательной помощи ребенку с ООП необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка, вид ООП и дидактические стратегии. Некоторые общие рекомендации включают в себя следующее:

- Использовать разнообразные методы и приемы работы, учитывая интересы и способности ребенка, определять их эффективность и получаемый результат.
- Создавать положительную эмоциональную атмосферу на занятиях, чтобы ребенок чувствовал себя комфортно и мотивированно к обучению.
- Проводить занятия в игровой форме, используя яркие и интересные материалы. Поощрять успехи ребенка и поддерживать его уверенность в себе.
- Создавать условия для ребенка с ООП для самостоятельного выполнения заданий и развития его самостоятельности.
- Проводить регулярную оценку прогресса ребенка и вносить необходимые коррективы в индивидуальный учебный план.

В связи с вышеизложенным, можно сделать вывод о том, что ключевой фигурой в индивидуальной образовательной помощи ребенку является личность самого специалиста. Он должен обладать гибкостью мышления, что обеспечивается высокой моральной устойчивостью и креативным подходом как к процессу обучения, так и к самим обучаемым, особенно нетипичным. Важно понимать, что образовательная помощь является длительным процессом, который требует терпения, усилий и сотрудничества между педагогами, родителями и специалистами.

Библиография:

1. БУЛАТ Г., КУРИЛОВ С. Инклюзивное образование: Методическое пособие – Кишинев: Б. и., 2016 (Tipogr. "Bons Offices") – ISBN 978-9975-87-090-0. Часть 2. – 2016. – 196 р.
2. ВАСЯН Т., БУЛАТ Г., ЕФТОДИ А. [и др.]. Раннее инклюзивное образование. методическое пособие. Кишинев: S. n., 2020 (Tipogr. „Print-Caro”). - 224 стр.). ISBN 978-9975-56-814-2.



3. РОТАРУ М. Учебно-методическое пособие для студентов 2-го цикла высшего образования; Министерство образования культуры и науки Республики Молдова, Кишиневский государственный педагогический университет, Факультет психологии и специальной психопедагогики, Кафедра специальной психопедагогики. – Кишинэу 2021: С.Е.-Р. UPS "I. Creangă". – 243 p.
4. ЯНИОГЛО, М. К вопросу о реализации программы развития инклюзивного образования в АТО Гагаузия. В: Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții", Materialele Conferinței științifico-practice internaționale, Ed. a 5-a, 18 octombrie 2019. – Bălți: S. n., 2019 (Tipogr. din Bălți), pp. 335-341. ISBN 978-9975-3302-8-2

УДК 373.3:81

НЕТРАДИЦИОННЫЕ МЕТОДЫ РАЗВИТИЯ РЕЧИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Присакару Алла

аспирантка

Государственного университета Молдовы

логопед-психопедагог

специальная школа №7

мун. Кишинев, Республика Молдова

e-mail: alla.prisacaru@gmail.com

orcid id: 0009-0009-1850-3486

Дарий Людмила

доктор, доцент

Государственного университета Молдовы

мун. Кишинев, Республика Молдова

e-mail: ludmila.darii@usm.md

orcid id: 0000-0002-3375-6491

Abstract. The development of speech in primary schoolchildren occupies a central place in the primary education system, since the success of education and the further formation of personality depend on the level of speech competence. Modern research in the field of pedagogy and psychology increasingly points to the need to use non-traditional, interactive techniques to stimulate speech creativity, enhance cognitive activity and promote the harmonious development of communication skills in children. This article discusses innovative techniques, such as the focal object method, the «decision tree» method, the «microphone» method, brainstorming, problem-speech situations, gaming technologies, the project method, as well as approaches related to working with proverbs, tongue twisters and speech etiquette. The justification for the effectiveness of these methods is based both on theoretical developments in the field of psychological and pedagogical sciences, and on the results of empirical studies confirming their effectiveness.

Keywords: elementary school, personal development, development of speech, primary school.

Развитие речи у младших школьников является важнейшим компонентом системы начального образования, поскольку уровень речевой компетентности непосредственно влияет на успешность обучения и формирование личности. Современные исследования в области педагогики и психологии всё чаще подчёркивают необходимость применения нетрадиционных и интерактивных методик, способствующих стимулированию речевого творчества, активизации познавательной деятельности и гармоничному развитию коммуникативных навыков у детей. Основой таких методик является предположение, что активное вовлечение ребёнка в процесс обучения способствует более быстрому усвоению

материала, расширению словарного запаса и формированию умения чётко выражать свои мысли. В этом контексте понятие «нетрадиционные методы развития речи» охватывает широкий спектр интерактивных техник, направленных на активизацию когнитивных процессов, развитие творческого мышления и коммуникативной компетентности.

В статье рассматриваются инновационные методики, такие как метод фокальных объектов, «дерево решений», метод «микрофон», мозговой штурм, проблемно-речевые ситуации, игровые технологии, метод проектов, а также подходы, связанные с работой с пословицами, скороговорками и речевым этикетом.

Метод фокальных объектов основан на концепции переноса характеристик одного объекта на другой с целью их преобразования и усовершенствования. Этот метод активно применяется в работе с младшими школьниками, поскольку способствует не только обогащению их словарного запаса, но и развитию образного мышления. Педагог предлагает ученику выбрать предмет, к которому затем случайным образом подбираются прилагательные или характеристики, ассоциируемые с другим, часто не связанным объектом. В результате такой трансформации ребёнок анализирует и синтезирует информацию, что способствует развитию творческого подхода к решению задач. Педагогическая литература подчёркивает, что метод фокальных объектов обладает значительным потенциалом для развития когнитивных навыков, поскольку он требует от учащихся активного участия в процессе создания новых смыслов и образов. Этот метод помогает детям воспринимать мир как совокупность взаимосвязанных объектов, что способствует формированию целостного представления о реальности [9].

Метод остаётся ценным инструментом для развития творческого мышления, при условии его адаптации к уровню подготовки учащихся и специфике учебного материала.

Метод «дерево решений» является разновидностью проблемно-ориентированного обучения и позволяет стимулировать аналитическое мышление у детей. В процессе реализации этого метода педагог предлагает учащимся проблему, которая не имеет однозначного решения, зачастую используя ситуации из сказок или реальные жизненные дилеммы. Данная методика предполагает создание наглядной схемы в виде дерева, где ствол символизирует проблему, ветви – возможные пути её преодоления, а листья – конкретные решения. Такой подход требует от детей коллективного обсуждения, выдвижения гипотез и их обоснования, что существенно повышает их коммуникативные навыки. Научные исследования подтверждают, что метод «дерево решений» способствует развитию критического мышления и умению работать в группе, поскольку дети учатся не только высказывать своё мнение, но и слушать других, анализировать полученную информацию и прийти к общему выводу. Важно отметить, что данный метод способствует формированию у школьников навыков планирования и стратегического мышления, что является важным компонентом речевой компетентности [5].

Анализируя данный метод, следует отметить сходные проблемы с методом фокальных объектов, такие как субъективность в оценке решений, значительные временные затраты и необходимость развитого аналитического мышления. Для успешного применения метода важно также умение аргументировать свою точку зрения и работать в группе, что может затруднять его использование среди учащихся с низким уровнем познавательной активности. Кроме того, метод требует от педагога тщательной подготовки, включая формулировку проблемной ситуации, создание схемы и модерацию обсуждения.

Метод «Микрофон» представляет собой форму группового обсуждения, в ходе которой все участники имеют возможность высказаться, передавая символический объект - микрофон. Основная идея этого подхода заключается в создании равноправной коммуникативной среды, где каждый ребенок ощущает свою значимость и возможность влиять на ход обсуждения. Особое внимание уделяется соблюдению правил: ребенок может говорить только с микрофоном, его высказывания должны быть краткими и чёткими, а оценочные комментарии со стороны сверстников нежелательны. Научная литература отмечает, что метод «Микрофон»

способствует развитию навыков публичного выступления, умению структурировать свои мысли и формулировать аргументы, что является ключевым аспектом развития связной речи. Такой подход позволяет снизить тревожность, связанную с выступлениями, и постепенно формировать уверенность в себе [6].

Из сложностей, связанных с применением этого метода, следует отметить, что ученики с низкой самооценкой или склонностью к интроверсии могут испытывать значительный стресс и дискомфорт при необходимости выступать перед классом, что может негативно повлиять на их обучение. В процессе передачи "микрофона" могут возникнуть ситуации, когда ученики отвлекаются на обсуждения или шутки, что снижает концентрацию на теме занятия. Метод способствует быстрому обмену мнениями, однако не всегда позволяет углубиться в тему. Учащиеся могут не успеть осмыслить информацию или задать более глубокие вопросы. Как и в случае с предыдущими методами, использование данного подхода требует адаптации в зависимости от особенностей класса и индивидуальных потребностей учащихся.

Мозговой штурм как педагогическая технология направлен на активизацию творческого потенциала учащихся. В ходе его применения педагог формулирует проблему или тему, а учащиеся генерируют максимально возможное количество идей без предварительной оценки. Это способствует развитию воображения, речевого творчества и поиску разнообразных решений. Исследования в области психолого-педагогических технологий подтверждают, что данный метод развивает когнитивную гибкость, критическое мышление, а также формирует навыки активного слушания и уважения к альтернативным точкам зрения. Важным условием эффективности является создание педагогом поддерживающей среды, в которой ошибки воспринимаются как часть обучающего процесса, а каждая идея рассматривается как потенциально ценная. Таким образом, мозговой штурм становится не только инструментом речевого развития, но и способом формирования коммуникативной компетентности и кооперативных навыков [7].

Применение данного метода в начальной школе требует адаптации к возрастным особенностям учащихся. В силу недостаточного опыта критической оценки информации дети могут предлагать несистемные или неуместные идеи, что затрудняет процесс принятия решений. Поэтому важно обеспечивать четкую структуру обсуждения, направляя поток мыслей учеников и помогая им выстраивать логические связи.

Проблемно-речевые ситуации представляют собой методику, в рамках которой учащиеся вовлекаются в решение конкретных ситуационных задач, требующих вербального выражения своих мыслей. При организации таких ситуаций педагог ставит перед детьми проблему, для решения которой необходимо активное участие и обсуждение. Примеры заданий могут включать в себя «Посмотри на мир чужими глазами», «Составь рассказ от имени другого персонажа» или «Назови как можно больше признаков предмета». Данный подход стимулирует детей к формированию аргументированных высказываний, развивает навыки критического мышления и способствует обогащению активного словаря. Отметим, что проблемно-речевые ситуации являются эффективным средством формирования самостоятельности в мышлении и речи, поскольку они позволяют детям самостоятельно конструировать смысловые связи и вырабатывать личностно значимые ответы на поставленные вопросы [7].

Особое внимание при применении данной педагогической технологии следует уделить тому, что некоторые ученики могут испытывать стресс или тревогу при столкновении с проблемными ситуациями, особенно если они не уверены в своих способностях или боятся ошибиться на глазах у одноклассников. А также, оценка результатов работы учащихся в рамках проблемно-речевых ситуациях может быть сложной, так как традиционные критерии оценки не всегда подходят для оценки креативности и критического мышления.

Игровые технологии занимают особое место в современной педагогической практике, поскольку игра является естественной формой деятельности для детей. Использование дидактических игр, интеллектуальных кроссвордов, ребусов, викторин и ролевых игр

позволяет не только сделать процесс обучения более увлекательным, но и способствует развитию коммуникативных навыков. В ходе игр дети учатся взаимодействовать, выстраивать диалог, формулировать свои мысли и аргументировать свою точку зрения. Игровые методы способствуют активизации работы памяти, внимания и креативного мышления, что, в свою очередь, положительно сказывается на развитии связной речи. Педагог, применяя игровые технологии, создает благоприятные условия для формирования у детей речевого этикета, развития социальных навыков и умения работать в команде [1].

Главной трудностью данных технологий являются проблемы с дисциплиной. Игровые технологии могут создавать атмосферу легкости и развлекательности, что иногда приводит к нарушению дисциплины и снижению серьезности восприятия учебного процесса. Оценка же успехов учащихся при использовании игровых технологий может быть сложной. Традиционные методы оценки не всегда подходят для анализа результатов игровых заданий. Несмотря на эти и некоторые другие, схожие с вышеупомянутыми методами, недостатки, важно отметить, что игровые технологии могут быть весьма полезными в обучении, если их использовать осознанно и в сочетании с другими методами. Ключевым моментом является баланс между игрой и учебным процессом, чтобы обеспечить максимальную пользу для учащихся.

Метод проектов является комплексным подходом, направленным на развитие самостоятельности, творческого мышления и коммуникативных навыков учащихся. При реализации этого метода дети работают над выполнением проекта, который включает этапы планирования, исследования, реализации и презентации результатов. Работа в рамках проекта позволяет развивать у детей навыки саморегуляции, учит их задавать вопросы, искать информацию и обосновывать свои выводы. Педагогическая литература подчёркивает, что метод проектов способствует формированию не только речевой компетенции, но и общего интеллектуального развития, так как учащиеся учатся строить логически связное повествование и участвовать в коллективном обсуждении. В процессе работы над проектом ребенок приобретает навыки публичного выступления, что существенно повышает его уверенность в себе и способствует развитию критического мышления [8].

Метод проектов в обучении начальной школы имеет свои преимущества, но также и ряд недостатков. Следует отметить неравномерное распределение нагрузки и требования к самостоятельности. В групповых проектах часто возникает проблема, когда одни ученики берут на себя большую часть работы, в то время как другие менее активны. Это может привести к недовольству и конфликтам внутри группы. А также данный метод требует от учащихся высокой степени самостоятельности и ответственности. Не все дети в начальной школе готовы к этому, что может вызвать стресс и затруднения в выполнении задания. Иногда идеи, предложенные учащимися, могут быть слишком амбициозными или сложными для реализации в условиях начальной школы, что может привести к разочарованию и снижению мотивации.

Работа с пословицами и поговорками является важным инструментом обогащения речевого запаса и развития образного мышления. Использование народных мудростей позволяет детям не только запомнить устоявшиеся языковые конструкции, но и научиться интерпретировать их смысл, применять в различных жизненных ситуациях. Методика работы с пословицами включает в себя задания по составлению текстов, обсуждению образности и смысловой нагрузки известных выражений. Аналогично, регулярная работа со скороговорками направлена на развитие артикуляционной моторики, улучшение дикции и выразительности речи. Упражнения с пословицами, поговорками и скороговорками способствуют формированию высокой степени речевой культуры, что является неотъемлемой частью коммуникативной компетентности [3].

Данная технология может быть полезной для развития языковых навыков и культурного сознания, однако у этого метода есть и ряд недостатков. Многие пословицы и поговорки могут быть трудны для понимания младшими школьниками из-за их абстрактного или

метафорического характера. Дети могут не всегда улавливать смысл, что может привести к путанице. Пословицы и поговорки часто отражают культурные особенности и традиции. Если ученики не знакомы с контекстом, в котором были созданы эти выражения, они могут не понять их значения или значения, которое они несут.

Упражнения по речевому этикету. Формирование навыков речевого этикета занимает важное место в развитии коммуникативных умений младших школьников. Введение в практику специальных упражнений, направленных на отработку стандартных форм общения, помогает детям осваивать правила приветствия, благодарности, извинения и другие формы вежливого общения. Такие упражнения не только обогащают активный словарь, но и способствуют развитию эмоциональной компетентности, учат детей выбирать языковые средства соответствующие ситуации. Грамотное владение речевым этикетом является основой для формирования позитивных межличностных отношений и успешной социализации в коллективе [4].

Стоит также отметить, что дети младшего возраста могут не всегда понимать абстрактные правила речевого этикета. Они могут воспринимать эти правила как нечто формальное и неосознанное, что затрудняет их применение в реальных ситуациях. Часто упражнения по речевому этикету могут быть однообразными и не отражать разнообразие реальных коммуникационных ситуаций. Это может привести к недостаточной подготовленности детей к использованию речевого этикета в повседневной жизни. Упражнения без контекста могут восприниматься как незначительные. Дети могут не осознавать важность речевого этикета, если не видят его применения в реальных ситуациях или в жизни взрослых. Чтобы усвоить речевой этикет, детям может потребоваться постоянное повторение и практика. Это требует времени и ресурсов, которые могут быть ограничены в рамках учебной программы.

Настоящая статья представляет результаты педагогического эксперимента, проведенного в период с октября по декабрь 2024 года. В исследовании участвовали 60 учащихся 2–3-х классов теоретического лицея имени Василия Лупу города Кишинёва: 29 учащихся 2-го класса и 31 учащийся 3-го класса. Для исследования уровня активного словаря у младших школьников использована методика «Определение активного словарного запаса» авторства Р. Немова. В ходе исследования школьникам было предложено описать изображение с людьми и различными предметами [2]. Методика позволяет оценить сформированность активного тематического словаря и выявить количественные и качественные характеристики активного словарного запаса. Анализ включал следующие показатели: общее количество использованных слов, количество слов, употребленных только один раз, разнообразие и точность использования лексики, наличие стилистических и грамматических ошибок, использование сложных и простых предложений.

Речевые образцы показали значительные различия в объеме активного словаря учащихся. Было установлено, что большее количество слов не всегда связано с их разнообразием и точностью употребления. Выявлены также повторы, грамматические и стилистические ошибки, случаи использования фрагментированных фраз, что влияет на качество речевых образцов.

По результатам первичного исследования на этапе констатирующего эксперимента только 10% детей продемонстрировали высокий уровень развития речи, характеризующийся точностью употребления слов, логической последовательностью мыслей и широким определением понятий. Однако подавляющее большинство учащихся 65% показали средний уровень сформированности активного словарного запаса. Их речь была относительно связной, но в ней наблюдались лексические повторы, ошибки в употреблении слов и недостаточная глубина высказываний. Оставшиеся 25% детей имели низкий уровень развития речи: их активный словарный запас был ограничен, логическая структура высказываний нарушена, а точность употребления слов нарушена. Исходя из полученных данных, можно заключить, что большинство младших школьников демонстрируют средний и низкий уровень развития речи.

Хотя коммуникативная функциональность речи в целом прослеживается, учащиеся испытывают трудности с содержательностью, логичностью и последовательностью высказываний, преимущественно используя простые предложения.

В рамках формирующего эксперимента, направленного на развитие активного словарного запаса, были соблюдены все требования относительно применения целенаправленных упражнений, игр и интерактивных методик, при этом уделено особое внимание ограничениям и трудностям их применения в начальных классах.

Для оценки эффективности работы, проведенной на формирующем этапе эксперимента, был проведен контрольный эксперимент, при этом использовалась та же диагностическая методика, что и на констатирующем этапе эксперимента.

Количество учащихся с высоким уровнем владения речью увеличилось до 20%. Эти дети стали более точно подбирать слова, их речь приобрела большую логическую стройность, повысилась выразительность и вариативность лексики. Средний уровень продемонстрировали 70% учащихся, что на 5% больше по сравнению с первоначальными данными. В их сочинениях стало меньше повторов, увеличилась точность формулировок, наблюдалось более осознанное употребление слов, а также в эту группу вошли дети, показавшие положительную динамику из числа детей с низким уровнем на первоначальном этапе исследования. Число детей с низким уровнем активного словаря сократилось до 10%, что свидетельствует о значительном прогрессе. Эти учащиеся стали формулировать мысли более ясно, незначительно увеличили объем используемой лексики и начали применять сложные предложения.

Таким образом, проведенная работа позволила достичь положительных изменений в развитии речевых компетенций младших школьников. Улучшились показатели логической последовательности, точности употребления слов, разнообразия лексики. Кроме того, учащиеся стали чаще использовать сложные синтаксические конструкции, реже прибегая к повторению одних и тех же слов. Эти результаты подтверждают эффективность предложенных методов для обогащения активного словарного запаса и подчеркивают необходимость продолжения систематической работы по развитию речевых навыков у детей младшего школьного возраста.

Библиография:

1. Волина В. 1000 игр с буквами и словами. - М., 1996. - 256 с., ISBN 5-7805-0048-7
2. Немов Р. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. М.2003. -688 с. ISBN 5-691-00552-9
3. Новоторцева, Н. Развитие речи детей; Серия: Вместе учимся, играем; Из-во: Ярославль: Гринго; 240 с.; 1995 г; ISBN: 5-88723-009-6
4. Формановская, Н. Речевой этикет и культура речи / Н.И.Формановская. - М.: Высшая школа, 1989. – 159 с, ISBN 5-06-000181-4
5. Эддоус М., Стэнсфилд Р. Методы принятия решений/ Пер. с англ. под ред. член-корр. РАН И.И. Елисеевой. - М.: Аудит, ЮНИТИ, 1997. - 590 с. ISBN 0-85121-832-6
6. Bocoș M. Instruirea interactivă: repere axiologice și metodologice. Ghidul profesorului. Iași, Editura „Polirom”, 2013, ISBN 978-973-46-3248-0
7. Curriculum național: Învățământul primar / Min. Educației, Culturii și Cercet. al Rep. Moldova, - Chișinău: Lyceum, 2018 (F.E.-P. “Tipografia Centrală”). - 212 p. ISBN 978-9975-3258-0-6
8. Patrașcu D. Metodologia cercetării și creativității psihopedagogice. Chișinău: Știința, 2003. 256 p. ISBN 9975-9704-3-5
9. Angelova D. Experimental application of the method of focal objects in design education, Innovation in woodworking industry and engineering design, 2/2021 (20): 82-87, ISSN 1314-6149

Section 5.2. Psychology
Sektiya 5.2. Psihologiya
Secțiunea 5.2. Psihologie
Секция 5.2. Психология

УДК 159.9:316.77; 002:004.056

**FROM PEDAGOGICAL VIOLENCE SYNDROME TO POST-DIDACTIC STRESS
DISORDER: CHILDREN IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT**

Ganuzin Valery

MD, PhD, Associate Professor
Yaroslavl State Medical University
Yaroslavl, Russia
e-mail: vganuzin@rambler.ru
orcid id: 0000-0002-7436-6182

Maskova Galina

MD, PhD, Professor.
Yaroslavl State Medical University,
Yaroslavl, Russia
e-mail: maskovags@mail.ru
orcid id: 0000-0002-8336-7750

Mozzhukhina Lidiya

MD, PhD, Professor
Yaroslavl State Medical University,
Yaroslavl, Russia
e-mail: mli1612@mail.ru
orcid id: 0000-0003-2153-8662

Abstract. This article analyzes the impact of acute and prolonged psycho-traumatic factors in the educational environment on the development of phenomena such as the pedagogical violence syndrome, didactogenicity, bullying, victimization, and post-didactic stress disorder. The article examines the causes and characteristics of mental and physical health disorders in children and adolescents, which are determined by the school climate and the nature of relationships between teachers and students. The main factors provoking aggressive behavior among participants in the educational process are identified. Paths for consolidating the efforts of specialists from various fields for systematic monitoring of the situation and the development of preventive measures aimed at preventing these negative phenomena in educational institutions are proposed.

Keywords: pedagogical violence syndrome; didactogenicity; bullying; victimization; post-didactic stress disorder; children; school.

Introduction. The relevance of the issue regarding the impact of psycho-traumatic factors in the educational environment on the mental and physical health of students and teachers remains significant for many educational institutions worldwide. Research shows a link between psychological trauma experienced in childhood and subsequent victimization, susceptibility to bullying, as well as increased suicide risks in individuals with such experiences [1, p. 236; 2, p. 99].

The lack of psychological safety in the educational environment, an unfavorable school climate, pedagogical violence, didactogenicity, bullying, and victimization have a significant impact on the health of participants in the educational process.

Creating conditions that eliminate the possibility of psychological violence, victimization, and bullying by teachers and peers contributes to the formation of a favorable school climate. The task of school administration is to create a climate that will promote the strengthening of the mental and physical health of all participants in the educational process.

Pedagogical violence is one aspect of educational activity. Often, achieving pedagogical goals is accompanied by ignoring students' individual needs, humiliating them, coercion, and insults. Such behavior by a teacher includes elements of psychological and emotional abuse, as well as aggression.

The pedagogical violence syndrome can lead to various health deviations in children. Its development is linked to the personal characteristics of educators. Insufficient self-reflection and low self-awareness of teachers contribute to the use of violent methods in the pedagogical process. A teacher's personality traits, determined by their self-esteem, affect emotional regulation and behavior in the educational activity. A lack of empathy worsens the interaction between the teacher and students, while nervous and emotional instability and conflict increase tension in relationships. Personal anxiety contributes to the emergence of conflicts, which may be accompanied by violent methods of influence [3, p. 47].

Results from a previous survey of 220 students revealed the following health disturbances after repeated conflicts with teachers: 52.7% noted mood depression, 67.1% suffered from neurotic disorders, 22.5% were in a state of depression, 14.4% complained of stomach pain, and 47.5% experienced headaches. Exacerbation of chronic diseases was observed in 14.9% of respondents. The identified disorders were interpreted as manifestations of the pedagogical violence syndrome, and based on the data, we proposed a term and classification for this syndrome in the school environment [4, p. 15].

The pedagogical violence syndrome represents a set of health disorders in students resulting from the use of inappropriate pedagogical methods, educational programs, and organizational approaches.

Classification of Pedagogical Violence Syndrome (V.M. Ganuzin, 2013):

1. Syndrome of Legitimate (Legalized) Pedagogical Violence.
2. Syndrome of Administrative Pedagogical Violence.
3. Syndrome of Authoritarian Pedagogical Violence.

The Syndrome of Legitimate Pedagogical Violence refers to the impact of school education programs approved by the Ministry of Education that students are unable to master due to individual physiological and psychological developmental features, leading to deterioration in their health.

The Syndrome of Administrative Pedagogical Violence is related to the deterioration of children's health caused by the school's administration introducing additional classes, electives, unauthorized educational programs, and redistributing class hours. Examples include replacing physical education lessons with specialized subjects, as well as mandatory attendance at extended-day groups for younger students.

Teachers play a key role in creating a favorable educational climate. Any form of harsh treatment by teachers toward children is considered violence because students, especially those in lower grades, are unable to defend themselves.

The Syndrome of Authoritarian Pedagogical Violence is characterized by the appearance of health deviations in students resulting from direct interaction with the teacher within the framework of educational activities. This can affect entire classes, student groups, or individual students. As a result, not only the children and their families suffer, but the teachers themselves can also be impacted.

In cases of authoritarian pedagogical violence, general symptoms are observed in students, including fears, social withdrawal, frustration, involvement in conflicts, aggression, a sense of "deserved" cruel treatment, and psychosocial maladaptation.

In classrooms where pedagogical violence is prevalent, especially among younger students, feelings of fear and insecurity dominate. Stress responses can range from fantasies, dishonesty, indecision, and passivity to autistic behavior and aggression. In some cases, borderline mental states and neurotic disorders are noted.

In most cases, when pedagogical violence occurs in the educational process, the issue remains underreported. Teachers may instill in students the idea that discussing the situation with parents or peers is unacceptable. This leads to children involved in the conflict feeling isolated and detached from the group. Conversely, there are cases where teachers openly discuss the conflict, persuading most students and their parents to take their side, which further isolates the specific student or group of students involved.

Some students, for various reasons including inadequate preparation during preschool education, cognitive characteristics, frequent illnesses, or absenteeism, are unable to fully absorb the educational material. Gradually, these students accumulate failing grades in several subjects. Instead of receiving support and help from teachers, they often face mockery and humiliation. This leads to disillusionment with school and even life in general. Constantly being in a state of stress forms certain behavioral patterns in these children. Some become "failing bullies," provoking conflicts at school, at home, and on the streets. Others fall into depression, experiencing feelings of uselessness and loneliness, which can lead to suicidal thoughts.

Some adolescents may develop demonstrative adult-like behavior, such as truancy, smoking, or appearing at school intoxicated. These manifestations increase emotional tension, which in turn provokes aggressive behavior.

In such situations, students display a lack of skills in academic and communicative activities, as well as insufficient self-control. Adolescents' desire to be the center of attention and take on leadership roles, combined with emotional instability, often leads to conflicts with teachers and peers, both at school and beyond [4, p.15].

Thus, pedagogical violence, as one form of didactogenic factors, negatively affects the health of participants in the educational process and contributes to the development of didactogenicity.

Didactogenicity refers to a negative psycho-emotional state in students caused by violations of pedagogical ethics and a lack of tact by the teacher. Key signs of didactogenicity include heightened nervous tension, fear, and a sense of depression among students. Psychological trauma inflicted by a teacher can develop into a neurotic disorder. Essentially, didactogenicity is a result of pedagogical, methodological, and psychological mistakes in the educational process. This term implies the psycho-traumatic influence of the teacher on students and their parents, manifested in disrespect, neglect, indifference, public humiliation, grade reduction, and devaluation of abilities. Children with heightened emotional sensitivity are particularly vulnerable to manifestations of didactogenicity.

Research on the impact of pedagogical activities on students' health gives significant attention to various forms of didactogenicity. Harsh teacher behavior in critical situations and deficiencies in the pedagogical process often become the cause of this condition. At the core of didactogenicity is always a conflict that leads to psychological trauma, which may develop into a neurotic disorder and require intervention by a clinical psychologist or psychotherapist.

A significant contribution to the diagnosis and rehabilitation of children and adolescents affected by didactogenicity has been made by psychiatrist and psychotherapist at the "Professor S.S. Mnukhin Children's Psychiatry Center" and lecturer at the Faculty of Psychology at St. Petersburg State University, Ilya Semenovich Berdyshev [5, p. 4].

According to Professor A.A. Miroshnichenko, the term "didactogenicity" is rarely used in the professional terminology of educators. However, its manifestations in educational practice exist at all levels of education. Assessing their scale and dynamics in modern conditions is challenging, as insufficient attention is given to this issue within the education system [6, p. 162].

Analysis of scientific studies indicates that pedagogical violence, bullying, victimization, and didactogenicity are widespread in the educational environment.

Bullying in childhood is a form of aggression directed by some children toward others, accompanied by an imbalance of power and the victim's emotional distress. The term "bullying" comes from the English word "bullying," which translates as "intimidation," "mockery," or "harassment." This issue is relevant for many educational institutions around the world. Bullying is considered an undesirable phenomenon in the educational environment, and its reduction is often a task of national and regional educational policy.

According to both domestic and international researchers, the issue of bullying affects schools in various countries. It is considered a negative social phenomenon, and reducing the level of bullying is often a key goal of educational programs. At the same time, the level of bullying can vary significantly depending on the class, influenced by the management of conflicts by teachers and the aggressors themselves.

Domestic studies have shown that school bullying has a significant impact on the emergence of suicidal thoughts in both boys and girls. The first suicide attempts and self-harm in children subjected to violence are recorded at the age of 7–12 years. Children in this age group exhibit high levels of depression, feelings of hopelessness, and low self-esteem. These findings suggest an increased vulnerability of this age group to emotional violence, such as bullying, tormenting, and terrorizing.

Cyberbullying, or electronic bullying, is a particular form of aggression carried out through electronic communication tools. The term encompasses concepts such as "electronic harassment" and "social cruelty on the internet." This form of bullying is characterized by systematic, intentional actions directed against a victim who is unable to defend themselves. The issue of cyberbullying intensifies in adolescence, especially in the context of romantic relationships, where communication technologies are used to perpetrate acts of violence.

Studies conducted by Michelle F. Wright and Sebastian Wachs identified personal and contextual factors associated with cybervictimization, as well as its negative consequences. A survey of 416 adolescents aged 13, conducted at a middle school in the United States, revealed that 46% of the respondents were girls. Participants answered questions about cybervictimization, school belongingness, depression, anxiety, and loneliness in the 7th grade and a year later. The authors concluded that a low level of school belongingness strengthens the relationship between cybervictimization, anxiety, and depression [7, p. 2493].

According to scientific studies, the time adolescents spend with friends reduces levels of distress, anger, and school attendance problems related to cybervictimization. On days when adolescents do not interact with their friends, this connection strengthens, leading to more pronounced negative emotional reactions. However, for those who spend time in their social circles, this relationship significantly weakens.

Victimization (from Latin *victima* – victim) refers to the process or result of turning an individual or group into a victim of criminal aggression. In the works of Oldenburg B., Van Duijn M., Sentse M., and others, a correlation was found between teacher characteristics and the victimization (becoming victims) of younger students. A survey of 3,385 elementary school students and 139 teachers (average age – 44 years) using Poisson regression analysis studied the degree of victimization in the school environment. The data showed that in classes with teachers who believed their intervention had little impact on cases of bullying, the level of victimization was higher [8, p. 132].

School victimization has a negative impact on students' mental and physical well-being. The authors emphasize the strong correlation between victimization in schools and low levels of subjective health. In a survey, 39% of children reported experiencing bullying, and 16% faced interpersonal violence. Victimized students reported twice as many psychosomatic disorders, lower life satisfaction, and a decrease in HRQoL (health-related quality of life) over time compared to their non-victimized peers. Strengthening children's confidence and creating a favorable school climate helped mitigate the negative consequences of victimization for health [9, p.305].

Studies on childhood trauma mostly focus on the consequences of extreme events such as natural disasters, wars, sexual and physical violence, and domestic and public acts of aggression.

However, unfavorable factors in the educational environment, including school climate, bullying, victimization, pedagogical violence, and didactogenic influences, can also lead to the development of post-traumatic stress disorder [10, p. 18].

This work introduces the concept of **"Post-Didactic Stress Disorder" (PDSD)** – a mental condition that arises as a result of single or recurring events that have a destructive impact on the psyche of children and adolescents within the framework of pedagogical (or "didactic") activities by parents, teachers, and the peer group the child is forced to be part of, as well as due to pedagogical negligence. The following forms of PDSD are identified: psychosomatic disorders caused by pedagogical influences; social maladaptation as a result of pedagogical effects; personality disorders developed in the context of pedagogical activities [11, p. 75].

The classification of PDSD is based on the primary source of didactic influence and includes the following categories: PDSD caused by parental influence; PDSD caused by teacher activities; PDSD related to the behavior of the school collective the student is involved with.

According to several researchers, the problem of violence in the school environment and the resulting post-didactic stress disorder (PDSD) significantly affects the health of the younger generation. The diagnosis, prevention, and rehabilitation of PTSD and PDSD in children and adolescents remain pressing tasks, as their prevalence, causes, and consequences are insufficiently studied, and rehabilitation programs have yet to be widely implemented in practice.

We have proposed a classification of PDSD in children and adolescents [11, p. 77], which includes the stages, course, and severity of post-traumatic stress disorder.

The classification includes the following types of PDSD based on course:

- **Acute** – lasts up to 3 months from the time of the impact. Characterized by pronounced symptoms: fear, anxiety, avoidance of contact with the aggressor.
- **Subacute** – lasts 3-6 months, depending on the severity of the trauma. The manifestations of fear, anxiety, and avoidance are less pronounced compared to the acute stage.
- **Chronic** – lasts more than 6 months. Signs of nervous exhaustion, selfishness, rudeness towards others, indifference to events, intensifying psychovegetative disorders, depression, anxiety disorders, panic attacks, aggression, and suicidal attempts are observed.
- **Delayed** – symptoms appear more than six months after the traumatic impact. Characterized by disturbances in the emotional-volitional sphere, episodes of anxiety, fear, and panic, as well as intensification of negative personality traits.

By Severity:

- **Mild** – Minor psychological deviations.
- **Moderate** – Moderate psychological disorders accompanied by vegetative disturbances affecting various organs and systems.
- **Severe** – Pronounced psychological and vegetative symptoms, including pallor, increased sweating, hand tremors, blood pressure fluctuations, headaches, heart pains, tachycardia, and arrhythmia.
- **Very Severe** – The patient's condition resembles chronic mental illness, and they completely lose the ability to function normally.
- **Suicidal Outcome** – Includes suicidal thoughts, unsuccessful suicide attempts, or actual suicide.

By Period:

- **Acute Crisis Phase** – Occurs immediately after the traumatic impact.
- **PDSR Phase** – Appears right after the trauma or after a certain period, depending on the severity and intensity of the impact.
- **Early Recovery Period** – Begins after the cessation of the traumatic impact, either spontaneously or with the help of anti-bullying measures and psychotherapy.
- **Late Recovery Period** – Characterized by prolonged rehabilitation after the traumatic impact ceases, with active psychotherapy and restorative measures.

The severity of PDSR in children and adolescents can be determined using the *Child Post-Traumatic Stress Reaction Index (CPTS-RI)*. This tool is used to assess reactions to various traumatic events among schoolchildren and adolescents.

Prevention Methods for PDSR:

The responsibility for conducting preventive measures for PDSR lies with social services (in terms of parenting) and educational institution administrations. However, these measures should be regulated in accordance with standards set by healthcare specialists and backed by legal accountability. A key aspect of prevention in the process of upbringing and education at home and school is eliminating both "obvious" and "hidden" violations in the organization of the didactic process.

"Obvious" violations of pedagogical activity include: the use of physical violence (hitting, traumatic isolation, restricting basic physiological needs such as food, drink, rest, sleep, bathroom use, etc.); the use of offensive language (profanity); raising one's voice (shouting); unjustified restrictions on student activities (banning communication, emotional expression, physical activity); open manipulation of public opinion aimed at humiliating an individual (public ridicule).

"Hidden" or "controversial" violations include: "pedagogical inaction" – deliberate avoidance of fulfilling educational and developmental functions beyond ensuring students' physical safety and meeting their basic needs; demonstration of negative pedagogical examples, promoting behavioral models that hinder students' physical, intellectual, and emotional-social development (including egocentrism, the idea of "absolute freedom," concepts of "diversity of behavioral norms," etc.); hidden manipulation of collective opinion for personal goals by parents, teachers, or group leaders (e.g., artificially inflating or diminishing the significance of certain personality traits, creating unhealthy competition, imposing the idea of one group's superiority over another).

Conclusions:

The problem of psychotraumatic factors in childhood and adolescence remains relevant for schools in various countries. It is interdisciplinary in nature and requires consideration of the impact of destructive behavior in school environments on the quality of life of children and adolescents, as well as on the likelihood of suicidal intentions at various stages of their development.

Based on data from both domestic and international scientific literature, and drawing from our own experience working with adolescents, we propose considering the need for developing a unified state program for all educational institutions aimed at preventing violence in the educational environment and creating multifunctional rehabilitation methods for victims, including not only children but also teachers.

Bibliography:

1. Barbina V.D., Slepukhina G.V. Problems of bullying in the educational environment. *Modern science*. 2019; 12(2): 236-330.
2. Ganuzin V.M. Analysis of psychotraumatic factors that negatively affect school age: ordinary school wars (literature review). *Issues of mental health of children and adolescents*. 2021; 21(4):99-110.
3. Fokina M.V., Chumakov S.A. Phenomenology of pedagogical violence [Electronic resource]. *International journal of experimental education*. 2020;3:47-52. URL: <https://expeducation.ru/ru/article/view?id=11964> (date of access: 12/17/2024).
4. Ganuzin V.M. Syndrome of pedagogical violence as a form of didactogeny. *Medical Psychology in Russia*. 2013;5(5):15. doi: 10.24411/2219-8245-2013-15150
5. Berdyshev I.S. Didactogenic situations in the practice of a child psychiatrist. *Social work: theory, methods, practice*. Materials of Internet conferences and seminars Issue 1. Problems of healthy child development and childhood psychological trauma. St. Petersburg. 2012: 4–9. <http://homekid.ru/family/v12012psychotravma>. (date of access: 12/17/2024).

6. Miroshnichenko A.A. Comprehensive assessment of teacher's activities as a condition for the prevention of didactogeny. *Issues of mental health of children and adolescents*. 2017; 17 (2): 162–163. (supplement). <http://www.acpp.ru/sbornik.pdf> (access date: 12/17/2024)
7. Michelle F. Wright, Sebastian Wachs. Adolescents' Psychological Consequences and Cyber Victimization: The Moderation of School-Belongingness and Ethnicity. *J. Environ. Res. Public Health*. 2019; 16(14): 2493. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142493>
8. Olutola B., Whitehouse S. Cyberbullying Among School-Going Adolescents. What Are the Associated Factors? *Journal of Adolescence and Young Adulthood Psychological Research*. 2024; 5(11): 132 – 143. <http://dx.doi.org/10.61838/kman.jayps.5.11.16>
9. Menrath I., Prüssmann M., Müller-Godefroy E., Prüssmann C., Ravens-Sieberer U., Ottova-Jordan V., Thyen U. Subjective health, school victimization, and protective factors in a high-risk school sample. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics: JDBP*. 2015; 36 (5): 305–312. DOI: 10.1097/DBP.0000000000000168
10. Ryabinina M.V. The Impact of School Post-Didactic Stress on the Success of Higher Education. *Review of Pedagogical Research*. 2023; 5(7):18–23.
11. Ganuzin V.M. Post-Didactic Stress Disorder in Modern Conditions: Use in Child Psychiatry. *XXI Mnukhin Readings*. Scientific Conference with International Participation “Post-Traumatic Stress Disorder (PTSD) and Other Current Mental Disorders: Challenges of Modern Reality”, March 28, 2024. Conference Proceedings (Articles and Abstracts): Edited by M.V. Romanovskaya, Yu.A. Fesenko. – St. Petersburg: Prima Loko, 2024: 75-79.

УДК 159.942.5:616.21

PERSPECTIVE PSIHOsocIALE ASUPRA REZILIENȚEI ȘI A UNOR PROBLEME ACTUALE: O ANALIZĂ CALITATIVĂ

Gașper Lucia

dr. în psihologie

cercetător științific coordonator

Centrul de Sociologie și Psihologie Socială

Institutul de Cercetări Juridice, Politice și Sociologice, USM

e-mail: gasperlucia@mail.ru

orcid id: 0000-0001-5794-8386

Summary. The described study is based on the results of a focus group organized and conducted in a rural area of Orhei district. Respondents who participated in the research described the major concerns of people in their community, the problems they face, some resilience strategies applied in adverse situations, how to invest in education. The results emphasize the importance of applying resources to adapt to change, the need for coherent, complex dimension-oriented policies to strengthen resilience.

Keywords: resilience, community issues, investing in education, resources.

Provocările sociale, economice cu care se confruntă Republica Moldova sunt intensificate de situații de instabilitate geopolitică, consecințele pandemice, impactul războiului, schimbările climatice etc. Cercetarea tematicii rezilienței societale, inclusiv celei individuale devine o prioritate pentru cercetătorii din domenii precum: psihologie, sociologie, științe politice, juridice etc.

Cercetarea sociologică realizată în anul 2024 a avut scopul de a explora dinamica rezilienței sociale în Republica Moldova, identificarea factorilor cheie care influențează modul de a face față și de a se adapta la schimbările și adversitățile sociale ale indivizilor și comunităților. [1, p.13]. În

articol se va descrie doar un fragment din cercetarea amplă realizată în cadrul subprogramului 01.05.01: „*Securitatea națională a Republicii Moldova în contextul aderării la Uniunea Europeană: abordări juridice, politologice și sociologice*”. Focus grupul a fost organizat și realizat într-o zonă rurală din raionul Orhei. Participanții la focus grup au fost opt respondenți cu caracteristici socio-demografice diferite: vârstă, gen, educație. Din perspectiva categoriei de gen, au participat patru femei și patru bărbați, iar vârsta respondenților a cuprins: 16-25 de ani, ($n=1$), de 26-35 de ani, ($n=4$), de 46-55 de ani, ($n=2$), și 56-65 de ani, ($n=1$). Cinci respondenți provin din mediul urban ($n=5$), iar trei din mediul rural ($n=3$), nivelul educațional al participanților variază între studii medii ($n=3$) și studii superioare ($n=5$), indicând în acest mod varietatea capitalului educațional. Toți opt respondenții sunt angajați în sectorul public, ceea ce ne-a permis să descriem despre percepțiile și experiențele din această perspectivă sau domeniu profesional.

În cadrul focus grupului au fost discutate mai multe întrebări ($n=10$) ce țin de: reziliența societală, provocările contemporane, sănătatea, percepții despre viitorul țării etc, aspectele culturale, cine sunt liderii comunitari etc.. În acest articol vom prezenta doar unele din acestea: identificarea problemelor prioritare de care sunt preocupați respondenții din zona Orhei; problemele cu care s-au confruntat cetățenii în perioada pandemică; problemele comunitare actuale; în ce măsură de investește în educație în localitatea rurală.

Analiza răspunsurilor participanților la focus grup indică faptul că preocupările cetățenilor conțin aspecte ce sunt de: natură economică, politică, legate de securitate. Situația financiară este menționată ca o problemă majoră, arătând dificultățile economice și insecuritatea materială resimțită de populație. De asemenea, instabilitatea politică este percepută de către respondenții participanți la focus-grup fiind un factor agravant, ce are impact asupra bunăstării generale și a capacității statului de a gestiona crizele existente. Despre războiul din regiune participanții au manifestat trăiri de îngrijorare, fiind considerat o amenințare la adresa securității naționale și a stabilității sociale.

În percepția cetățenilor interdependența între problemele economice și cele politice sunt evidente, sugerând o elaborare de politici coerente, orientate spre diverse dimensiuni cu scopul de a consolida reziliența societală. „*Situația financiară este foarte importantă*” (B/16-25/urb/mold/rom/sup/pub), „*Instabilitatea politică, care pînă la urmă sunt legate una cu alta*” (F/26-35/urb/mold/med/pub).

În al doilea rând, temerile legate de război și securitate se regăsesc în răspunsuri ca: „*Eu aș pune războiul ca problemă majoră*” (F/46-55/rur/rom/sup/pub). Importanța stabilității geopolitice și luarea măsurilor eficiente de protecție și suport social pentru a reduce sentimentul de vulnerabilitate și îngrijorare în rândul populației sunt obiective principale, în viziunea participanților la focus grup.

La întrebarea „*Dacă ne referim la localitatea Dvs., cu ce problemele se confruntă aceasta la momentul actual?*” respondenții au enumerat problemele locale, evidențiind multiple dificultăți structurale, socio-economice comune și cu un caracter general pentru comunităților rurale din Republica Moldova, inclusiv și zona Orhei „*Problemele cu care se confruntă localitatea noastră sunt caracteristice pentru toate localitățile*” (F/26-35/urb/mold/med/pub).

Lipsa locurilor de muncă este una dintre cele mai mari dificultăți, influențând și alte domenii: precum educația și sănătatea. Îmbătrânirea forței de muncă, în special în sistemul educațional, reflectă migrația tinerilor către centrele urbane sau în afara țării. De asemenea, accesul limitat la servicii medicale și infrastructura deficitară contribuie la scăderea calității vieții în această comunitate. Problemele legate de „*infrastructură: canalizarea, aprovizionarea cu apă și gaz, starea drumurilor*” (B/26-35/urb/rom/sup/pub), sunt evidențiate ca piedici majore în dezvoltarea localității rurale din zona Orhei. Poluarea reprezintă o preocupare suplimentară, fiind necesare adoptarea unor măsuri de protecție a mediului. Depopularea, la fel, este considerată cea mai gravă problemă, având implicații pe termen lung asupra comunităților rurale. „*Depopularea, cred, este cea mai mare problemă din orice localitate rurală*” (F/46-55/rur/rom/sup/pub).

Alte două întrebări la care au răspuns participanții la focus grup au fost: „*Dacă ne referim la pandemie, cum credeți, cu ce probleme s-au confruntat cetățenii RM? Cum au reușit să înfrunte aceste probleme?*”. Pandemia COVID-19 a reprezentat o criză globală care a afectat și societatea

noastră, venind cu transformări la nivel economic, social, psihologic etc. Din răspunsurile respondenților, reiese că principalele dificultăți cu care s-au confruntat cetățenii au fost: sistemul de învățământ a fost puternic afectat la începutul pandemiei, iar lipsa infrastructurii digitale adecvate a creat piedici în desfășurarea procesului educațional. „În perioada începutului pandemiei, (anul 2020), eu activam în sistemul de învățământ. Și pot să ofer perspectiva mea asupra ceea ce s-a întâmplat în sistemul de învățământ. Din martie până în mai, adică pînă la finalizarea anului de studii 2020, practic, situația a fost catastrofală, a fost dezastruoasă, un haos total. Eu pot să spun că elevii nu au învățat absolut nimic în acele trei luni. În anul următor de studii, pe parcursul verii, deja, s-au pus la punct anumite mecanisme, care cumva au făcut situația asta mult mai eficientă” (F/26-35/urb/mold/med/pub). **A fost menționată frica și incertitudinea generalizată** – cetățenii au trăit sub o presiune psihologică intensă, amplificată de mass-media și de lipsa unor măsuri clare inițiale. **Sărăcia și insecuritatea alimentară** – mulți oameni s-au confruntat cu dificultăți economice majore, unii apelând la administrația publică locală pentru sprijin minim alimentară. La întrebarea „Unde ați găsit oamenii resurse, totuși, cum ați depășit problema?” răspunsul a fost: „Dacă era o perioadă normală, desigur nu era frumos să ceri. Dar dacă a venit criza, a venit pandemia, adică omul a trecut peste bariere și a apelat uneori nu numai la administrația publică-locală, dar se și împrumutau unul de la altul. Eu vă spun, că vecinii, dacă vedea că mă îmbolnăveam... vecinii se duceau la magazin și îmi puneau în poarta. Și asta a dat dovadă că iată aici se formează rezistența comună, rezistență în ansamblu. Dacă individul rămânea absolut singur, pierdea toată speranța asta. Și când am văzut că încurajarea vine din partea comunității, societății, au avut un efect, s-a simțit acest efect” (B/26-35/urb/rom/sup/pub)

În ansamblu, pandemia COVID-19 a testat capacitatea de adaptare a societății moldovenești, evidențiind atât vulnerabilitățile structurale, cât și potențialul de coeziune și solidaritate comunitară. Studiul realizat în 2020 confirmă legătura dintre încrederea în instituții și percepția riscurilor pandemiei, subliniind că lipsa unei coeziuni sociale și a unor strategii eficiente de reziliență colectivă a amplificat vulnerabilitățile societății moldovenești. [2, p. 17-18].

O altă întrebare din cadrul focus grupului realizat în zona Orhei a fost „În ce măsură credeți că oamenii din comunitatea Dvs. investesc în educație?”. Răspunsurile obținute au sugerat că investiția în educație, atât din partea statului, cât și a părinților, sunt considerate de respondenți insuficiente și inegale. Sistemul educațional este perceput ca fiind slab finanțat, iar în unele comunități, cum ar fi cele rurale, condițiile de învățare sunt precare (exemplul claselor unite, comasate). Părinții sunt nevoiți să preia o mare parte din responsabilitățile educative, iar unii aleg să își trimită copiii la școlile din orașe, considerând că sistemul de învățământ local nu asigură o educație de calitate.

Participanții au subliniat că educația formală nu răspunde nevoilor actuale, iar curricula este rigidă, lipsită de aspecte practice, este supraîncărcată cu informații care nu aduc beneficii reale elevilor. Învățătorii se confruntă cu birocrăția, reducând timpul și energia dedicate procesului instructiv-educativ. În plus, metodele de predare sunt percepute de participanții la focus grup ca fiind învechite și neadaptate realității, inclusiv celei digitale în care copiii sunt expuși volumului mare de informații. Deși anumiți părinți investesc în educația proprie cu scopul sprijinirii copiilor, totuși învățarea continuă nu este o practică generalizată în comunitate. Respondenții au vorbit despre „generații pierdute”. „Dacă sistemul de învățământ public o să continue să fie încărcat de fosile care insistă foarte mult să continue procesul de învățământ așa cum ei știu, și nu se adaptează la noile realități, noi, practic, pierdem generații după generații de copii” (F/26-35/urb/mold/med/pub). Există o necesitate acută de implicare activă a statului, a părinților și profesorilor în înțelegerea și modernizarea sistemului de învățământ, promovarea învățării continue, pentru a evita riscul unei generații slab pregătite pentru viitor.

Rezultatele focus grupului realizat în zona rurală din raionul Orhei evidențiază complexitatea provocărilor cu care se confruntă comunitatea, fiind evidențiate interdependențele dintre greutățile economice, sociale, infrastructurale, educaționale. Lipsa locurilor de muncă, infrastructura deficitară și accesul limitat la servicii necesare duce la un proces continuu de risc de depopulare a

zonelor rurale. Aceste constatări indică necesitatea elaborării și implementării unor politici publice integrate (în domeniul educației, ocupării forței de muncă și a muncii etc.) menite să sprijine, pe înțelesul tuturor, în caz contrar incertitudinea viitorului va continua să fie un factor de descurajare.

Situația pandemică la fel a accentuat vulnerabilitățile comunității, afectând domeniile esențiale precum educația, sănătatea și securitatea economică. În pofida acestor dificultăți, coeziunea socială și solidaritatea informală au reprezentat mecanisme importante de reziliență descrise de participanți, demonstrând și importanța relațiilor interpersonale și a celor comunitare în depășirea diverselor crize. Investițiile în educație sunt percepute ca insuficiente, iar lipsa unor reforme adaptate realităților contemporane limitează oportunitățile generațiilor viitoare. Deficiențele sistemului educațional, alături de migrația populației active, pun în pericol dezvoltarea capitalului uman și reducerea capacităților comunităților de a inova și de a progresa. În acest context, cercetarea subliniază importanța politicilor educaționale orientate spre modernizare și adaptare la noile cerințe economice și tehnologice, ca pilon fundamental pentru a întări reziliența socială. Cercetarea ulterioară a tematicii percepției timpului și a sistemului de valori în diverse zone inclusiv și cele urbane, luând în considerare cerințele societății pentru funcționarea normală a instituțiilor sociale este un obiectiv de cercetare de viitor. Succesul funcționării acestora depinde și de sistemul de valori al cetățenilor și de credința puternică în perspectiva unui viitor pozitiv comun [3, p. 101-102].

Bibliografie:

1. Mocanu V. CONSOLIDAREA REZILIENȚEI SOCIALE ÎN REPUBLICA MOLDOVA: ABORDĂRI TEORETICO-METODOLOGICE În: Consolidarea rezilienței sociale prin valorificarea capitalului uman în contextul aderării Republicii Moldova și Ucrainei la Uniunea Europeană / colectivul de autori: Victor Mocanu (coordonator), Mihail Potoroacă, Ion Mocanu [et al.] ; Universitatea de Stat din Moldova, Institutul de Cercetări Juridice, Politice și Sociologice. – Chișinău: Editura USM, 2024. pp. 11-19, ISBN 978-9975-62-773-3
2. Negură, P., Gașper, L., & Potoroacă, M. Institutional Trust and Citizen Support for the Government Socioeconomic Policy in the Early Phase of the Covid-19 Pandemic in the Republic of Moldova. *Calitatea Vieții*, 2022, 33(1). p. 1-20. <https://doi.org/10.46841/RCV.2022.01.01> <https://www.scopus.com/authid/detail.uri?authorId=57647826600>
3. Caunenco I. Gașper L. The system of values and perception of time in the transitional society: socio-psychological issues and perspectives în: *Economy and Sociology, theoretical and scientific journal founded in 1953* ISSN: 1857-4130 E-ISSN: 2587-3172 Category „B” <https://economy-sociology.ince.md> p. 94-103 No. 2 December 2019 [https://economy-sociology.ince.md/index.php/Economy and Sociology/article/view/60](https://economy-sociology.ince.md/index.php/Economy%20and%20Sociology/article/view/60)

CZU:159.9

IMPACTUL RELIGIEI ASUPRA REZILIENȚEI ȘI ADAPTĂRII ÎN CONTEXTUL STRESULUI MODERN

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 addresses the current context, characterized by a significant increase in daily stress, emphasizing the importance of understanding factors that influence psychological resilience. Recent studies highlight a growing interest in the role of religiosity and spirituality as coping mechanisms. Research demonstrates the protective role of religious beliefs in the progression of depressive disorders and in suicide prevention. Other studies explore how religious activities can alleviate stress associated with physical ailments in elderly patients, showing a reduction in depressive symptoms through religious involvement.

In addition to individual benefits, religiosity correlates with decreased aggression and increased resilience. Additionally, religion provides a framework for interpreting life experiences, enhancing emotional regulation and offering support in the face of difficulties.

A detailed analysis of the literature indicates that the effects of religiosity on mental health vary depending on the cultural context and the intensity of beliefs. Therefore, a deeper understanding of these dynamics is essential for optimizing psychological interventions and support strategies. This synthesis of research underscores the importance of religiosity as an adaptive resource in managing stress and promoting mental health.

Keywords: religiosity, spirituality, resilience, stress, mental health, depression, suicide, adaptation, psychological interventions, emotional support.

Problematica capacității umane de a face față influenței diverselor tipuri de factori stresori și situații de frustrare capătă o relevanță din ce în ce mai mare în contextul complexității și dinamismului vieții moderne. Fenomenul stresului, asociat cu impactul psihologic al frustrării, reprezintă un subiect central al cercetărilor din domeniul psihologiei sociale.

Analiza experienței religioase din cadrul societății contemporane indică faptul că religia și orientarea religioasă interioară pot juca un rol semnificativ în dezvoltarea unor mecanisme psihologice care favorizează reziliența la stres și reducerea nivelului de agresivitate interpersonală. Studiile efectuate de diverși cercetători au evidențiat relații complexe între credințele religioase și sănătatea mentală.

Florenzano R. și colab. [2] evidențiază faptul că spiritualitatea și credința sunt tot mai recunoscute ca factori protectivi în progresia tulburărilor depresive. Studiul asupra relației dintre suicid și religie are rădăcini istorice, debutând în secolul al XIX-lea cu teoria formulată de Émile Durkheim [1], care sugera un efect protectiv al religiozității în rândul catolicilor. Această teorie a fost ulterior testată pe diverse populații.

În acest context, Sokolovskaia I. E. și Iasin M. I. [14] susțin că, deși credința în Dumnezeu nu are un impact direct asupra sănătății psihice sau fizice, aceasta poate influența pozitiv starea generală de bine prin intermediul unor factori mediatori. Printre acești factori se numără liniștea sufletească, starea de bine emoțională, reducerea aspirațiilor nerealiste, creșterea încrederii în sine, menținerea speranței în sprijin extern (divin sau social), precum și alte variabile care pot sprijini echilibrul emoțional și adaptarea eficientă la mediul stresant. Astfel, dimensiunea religioasă poate fi

conceptualizată ca un mecanism de susținere psihologică, contribuind la dezvoltarea resurselor interne necesare pentru gestionarea eficientă a stresului cotidian.

Cercetarea realizată de Cernîșkova E. Iu. [15] evidențiază influența semnificativă a religiozității interioare asupra nivelurilor de agresivitate și reziliență psihologică. Rezultatele studiului arată că religiozitatea este asociată cu un nivel semnificativ mai scăzut de agresivitate, comparativ cu persoanele nereligioase, ceea ce subliniază rolul acesteia în reglarea emoțională și comportamentală. De asemenea, religiozitatea contribuie la o rezistență mai mare la stres, diferențele constatate fiind semnificative statistic la un nivel de încredere de 95%. În ceea ce privește factorii de personalitate, cercetarea arată că nivelul de reziliență la stres nu este influențat de dimensiunile extraversie - introversie sau stabilitate - nevrotism. În schimb, agresivitatea nu este corelată cu stabilitate - nevrotism, dar prezintă o relație semnificativă cu nivelul de extraversie - introversie. Mai specific, persoanele cu o orientare religioasă tind să manifeste un grad mai ridicat de introversie.

Studiul realizat de Koenig H. G., George L. K., și Peterson B. L. [4] a investigat rolul credințelor și activităților religioase în gestionarea stresului asociat cu bolile fizice la pacienții vârstnici. Rezultatele au evidențiat că o proporție semnificativă a acestor pacienți, depășind 50%, apelează la religie ca strategie de coping. Acești pacienți au prezentat niveluri mai scăzute de depresie comparativ cu cei care nu utilizează religia în acest scop. Deși mecanismele exacte prin care religiozitatea influențează sănătatea mintală rămân neclare, cercetătorii propun mai multe ipoteze. Credințele religioase pot oferi un cadru de interpretare a experiențelor de boală, suferință și moarte, facilitând acceptarea acestora și reducând impactul emoțional negativ. De asemenea, religia poate contribui la menținerea unei stime de sine reziliente, oferind valori și sensuri independente de factorii care de obicei se degradează odată cu înaintarea în vârstă, cum ar fi sănătatea fizică sau funcționalitatea.

Unii autori au concluzionat că credințele religioase pot avea un efect protector semnificativ împotriva suicidului și a tentativelor suicidale, atribuind acest lucru valorilor și normelor promovate de religie, care susțin respectul pentru viață, speranța și reziliența în fața adversităților. Studiile care susțin această ipoteză argumentează că religiozitatea oferă un sens al scopului și al apartenenței, precum și o rețea socială de sprijin, factori care contribuie la reducerea riscului de comportamente autovătămătoare. În plus, anumite tradiții religioase subliniază explicit condamnarea suicidului ca pe un act contrar voinței divine, ceea ce poate descuraja acest tip de comportament. Pe de altă parte, există și cercetări care indică o relație mai complexă sau chiar lipsa unei asocieri clare între religie și suicid. Aceste studii sugerează că efectele religiei asupra sănătății mintale și comportamentului suicidal pot varia semnificativ în funcție de contextul cultural, intensitatea religiozității și tipul de religie.

Studiul realizat de Florenzano R. și colab. [2] evidențiază diferențe relevante între indivizii credincioși și cei necredincioși în ceea ce privește antecedentele suicidale și caracteristicile familiale legate de suicid. Rezultatele cercetării indică faptul că persoanele necredincioase prezintă un număr mai mare de tentative anterioare de suicid și raportează o incidență mai ridicată a sinuciderilor în rândul rudelor apropiate, comparativ cu persoanele credincioase. Cu toate acestea, în contextul unei populații majoritar religioase, religiozitatea auto-raportată nu a demonstrat o asocieri semnificativă din punct de vedere statistic cu suicidul sau cu severitatea depresiei. Acest rezultat sugerează că, în astfel de medii, alți factori contextuali sau culturali pot influența mai puternic relația dintre religiozitate, sănătatea mentală și comportamentul suicidal. Studiul subliniază complexitatea interacțiunilor dintre credințele religioase, factorii psihosociali și sănătatea mentală, arătând că impactul religiozității poate varia semnificativ în funcție de contextul cultural și de structura socială în care indivizii trăiesc. Aceste constatări ne arată necesitatea unor analize mai detaliate pentru a clarifica rolul religiozității ca factor de protecție în prevenirea suicidului și în ameliorarea simptomelor depresive.

Inventarul Motivațiilor pentru Viață (RFL), dezvoltat de Linehan M. M. și colab. [5], reprezintă un instrument psihometric important pentru evaluarea factorilor protectivi împotriva suicidului. Având 48 de itemi, acest inventar a fost conceput pentru a identifica motivele care îi determină pe indivizi să evite actele suicidale, chiar și în prezența unor gânduri suicidale persistente. Analizele

factoriale realizate în cadrul studiului au evidențiat mai multe dimensiuni esențiale ale motivațiilor pentru a trăi, printre care se numără convingerile legate de supraviețuire și adaptare, responsabilitatea față de familie, grijile pentru bunăstarea copiilor, teama de suicid, teama de dezaprobare socială și obiecțiile morale față de suicid. Aceste motive, care variază de la convingeri personale la considerente sociale și morale, oferă o perspectivă complexă asupra factorilor care descurajează comportamentele suicidale. Studiul a demonstrat că RFL este un instrument capabil să distingă între indivizii suicidal și cei non-suicidal, fiind testat pe eșantioane variate, inclusiv locuitori din Seattle și pacienți psihiatrici internați. În plus, inventarul a dovedit validitate și fiabilitate, fiind util pentru clinicieni în identificarea resurselor interne ale pacienților și în dezvoltarea strategiilor de intervenție personalizate. Relevanța clinică a acestui instrument constă în capacitatea sa de a evidenția motivele care protejează împotriva suicidului, permițând astfel o mai bună înțelegere a factorilor ce pot fi consolidați pentru a reduce riscul suicidar.

Studiul realizat în România de Popescu E. C. și Cozman D. [9] explorează potențialul efect protector al spiritualității și al rezilienței asupra simptomelor depresiei majore și riscului suicidal. Autorii sugerează că un nivel crescut de spiritualitate, asociat cu o capacitate mai mare de reziliență, poate contribui la o mai bună gestionare a simptomelor depresive și la reducerea riscului de comportamente suicidale. Aceste mecanisme protective ar putea opera prin promovarea unui sens mai profund al scopului și al speranței, precum și prin facilitarea reglării emoționale și a adaptării la stres. Dacă aceste constatări vor fi confirmate prin cercetări ulterioare, ele ar putea avea implicații importante pentru practicile clinice. Integrarea aspectelor spirituale și a intervențiilor care sprijină dezvoltarea rezilienței ar putea deveni componente esențiale ale tratamentului pacienților cu depresie majoră. O astfel de abordare holistică ar putea nu doar să reducă simptomele depresive, ci și să îmbunătățească calitatea vieții pacienților, oferindu-le resurse interne mai solide pentru a face față dificultăților.

Modul în care structura religiozității se corelează cu capacitatea indivizilor de a gestiona stresul a fost analizat de Voinovskaia O.A. și Basova Iu.G. [12]. Cercetarea evidențiază diferențe semnificative în modul de manifestare a religiozității între persoanele cu niveluri variate de rezistență la stres, punând accent pe legătura dintre maturitatea psihologică și calitatea religiozității. Studiul are ca scop identificarea caracteristicilor psihologice ale religiozității în funcție de nivelul de rezistență la stres. Rezultatele sugerează că persoanele cu rezistență scăzută la stres prezintă o structură religioasă mai simplistă, orientată spre ritualuri și credințe mistice. În contrast, indivizii cu un nivel ridicat de rezistență percep religia mai mult ca o filozofie, fiind mai puțin influențați de aspectele ritualice sau mistice. Această diferență reflectă o legătură semnificativă între maturitatea psihologică și complexitatea religiozității, indicând faptul că persoanele mai mature psihologic au tendințe religioase mai elaborate, caracterizate de o abordare mai critică și mai autonomă față de credințele religioase.

Studiul a fost realizat pe un eșantion de 200 de participanți cu vârste între 18 și 40 de ani, toți identificați ca fiind ortodocși. Nivelul lor de rezistență la stres a fost măsurat utilizând scala Holmes-Rahe pentru evaluarea evenimentelor stresante, iar religiozitatea a fost analizată printr-un chestionar specializat care măsoară opt dimensiuni. Printre aceste dimensiuni se numără atitudinea față de religie ca filozofie, tendința de a căuta sprijin în religie, interesul pentru fenomene mistice și importanța acordată ritualurilor religioase.

Rezultatele indică faptul că indivizii cu rezistență scăzută la stres sunt mai predispuși să caute sprijin emoțional în religie și să adopte o perspectivă mai simplistă asupra acesteia, fiind atrași de ritualuri și credințe magice. În schimb, persoanele cu rezistență ridicată au o percepție mai filosofică a religiei și sunt mai puțin influențate de aspectele ritualice. Aceste diferențe subliniază rolul maturității psihologice în determinarea calității religiozității, demonstrând că indivizii cu o maturitate mai mare manifestă o abordare mai complexă și mai autonomă.

Autorii sugerează că religiozitatea poate funcționa ca un mecanism de adaptare semnificativ, oferind suport emoțional și o structură morală care ajută la gestionarea stresului. Totodată, structura religiozității variază în funcție de capacitatea individuală de a face față stresului, ceea ce poate avea

implicații importante pentru dezvoltarea intervențiilor psihologice. Studiul subliniază necesitatea unei înțelegeri mai aprofundate a interacțiunii dintre religiozitate, maturitate psihologică și capacitatea de a gestiona stresul în cadrul practicilor clinice și de consiliere.

Studiul realizat de Iasin M.I. și Guseva E.S. [16] explorează factorii importanți ai rezistenței la stres în rândul credincioșilor, evidențiind mecanismele prin care religiozitatea contribuie la creșterea capacității de adaptare la situații stresante. Cercetătorii identifică mai multe dimensiuni esențiale prin care religia influențează reziliența psihologică. Unul dintre principalii factori este sprijinul psihologic oferit de grupul religios. În comunitățile religioase, se manifestă relații sociale mai blânde, bazate pe acceptare, sprijin reciproc și ajutor practic. Aceste interacțiuni nu doar că oferă suport emoțional, dar pot contribui și la reducerea stresului prin acțiuni concrete, facilitând o abordare mai eficientă a dificultăților cotidiene. Un alt aspect semnificativ este credința în imaginea unui „Dumnezeu milostiv”, specifică unei părți dintre credincioși. Persoanele care percep divinitatea ca fiind iertătoare și binevoitoare tind să experimenteze un nivel redus de stres. Această viziune asupra divinității promovează o stare de liniște interioară și o încredere crescută în posibilitatea unui rezultat favorabil, indiferent de circumstanțe. De asemenea, poziția activă în viață și un locus de control intern joacă un rol important. Credincioșii care adoptă o strategie de „colaborare cu Dumnezeu” – prin care percep relația cu divinitatea ca pe un parteneriat activ – tind să dezvolte o încredere sporită în propria capacitate de a gestiona stresul. Această strategie presupune un echilibru între implicarea personală și delegarea încrederii către divinitate, ceea ce sporește sentimentul de susținere și resursele interne necesare pentru a face față provocărilor. Studiul subliniază complexitatea relației dintre religie și reziliență. El arată că dimensiunile spirituale, sociale și personale ale credinței contribuie împreună la dezvoltarea capacității de a face față factorilor stresanți. Aceste constatări au implicații importante pentru dezvoltarea intervențiilor psihologice și pentru înțelegerea modului în care religiozitatea poate fi integrată în strategiile de suport pentru gestionarea stresului.

Analiza relației complexe dintre religie și gestionarea durerii, cu evidențierea atât beneficiile, cât și ambiguitățile implicate a fost făcută de Paul W. Pruyser (1981). El explorează modul în care credințele religioase și practicile spirituale pot influența percepția și acceptarea durerii. Pe de o parte, religia oferă un cadru interpretativ care poate atribui suferinței un sens profund, fie ca încercare spirituală, fie ca parte a unui plan divin, facilitând astfel acceptarea și găsirea unui scop în suferință. Cu toate acestea, autorul subliniază riscurile unor interpretări religioase care glorifică suferința sau o consideră o pedeapsă divină, ceea ce poate duce la vinovăție, pasivitate și chiar la evitarea metodelor moderne de control al durerii. În astfel de cazuri, religia poate deveni o barieră în calea tratamentelor medicale și psihologice.

De asemenea, Paul W. Pruyser [10] analizează rolul comunităților religioase, care pot oferi sprijin emoțional și practic, dar atrage atenția asupra riscului ca anumite interpretări teologice să întărească neputința în fața durerii. Autorul sugerează că o abordare echilibrată este esențială, permițând religiei să funcționeze ca o resursă pentru alinare fără a promova o glorificare nesănătoasă a suferinței. În plus, el observă că religiozitatea poate contribui la simptome nevrotice prin denaturarea percepției realității, regresia la gândirea arhaică, dificultăți în gestionarea agresivității și blocarea dezvoltării psihologice prin interpretări greșite ale umilinței și supunerii. Aceste aspecte subliniază importanța unei utilizări constructive și critice a resurselor religioase în contextul suferinței.

Persoanele religioase au o tendință mai pronunțată de a aborda problemele prin intermediul proceselor imaginației și al propriilor reprezentări mentale, mai degrabă decât prin acțiuni concrete în realitate, afirmă Golubeva M.S. [13]. Această constatare este susținută de discrepanța observată între rezultatele obținute în sondaje și indicatorii obiectivi de adaptabilitate și scorurile obținute la „scala minciunii.” Autorul subliniază, de asemenea, că auto-reflecția joacă un rol major în procesul de adaptare, fiind considerată un factor adaptativ semnificativ.

Un argument suplimentar care reduce importanța sprijinului social în anumite contexte este reprezentat de cercetările asupra neajutorării învățate. Literatura de specialitate evidențiază impactul negativ al acestui fenomen asupra funcționării cognitive și psihologice. Piper A.I. și

Langer E.J. [8, p. 88] au demonstrat că neajutorarea învățată contribuie la o reducere semnificativă a funcțiilor cognitive, ceea ce duce, în mod direct, la o diminuare a activității și la o scădere a percepției subiective asupra calității vieții. Aceste constatări subliniază complexitatea factorilor implicați în adaptarea psihologică și limitele potențiale ale sprijinului social în combaterea efectelor neajutorării învățate.

Maslow A.H. [6] analizează relația dintre religie, spiritualitate și experiențele de vârf, definite ca momente intense de bucurie, conexiune profundă și iluminare care transcend rutina cotidiană, oferind individului un sentiment unic de unitate și semnificație. Autorul subliniază că aceste experiențe nu sunt limitate la contexte religioase sau tradiții organizate, ci pot apărea în diverse domenii, cum ar fi arta, știința, creația sau trăirile personale autentice. Maslow diferențiază religia instituționalizată, care poate deveni rigidă și dogmatică, de spiritualitatea autentică, ce depășește structurile formale. Valorile universale promovate de marile tradiții religioase, precum iubirea, compasiunea și adevărul, sunt, în opinia sa, accesibile oricui, indiferent de apartenența religioasă. Experiențele de vârf sunt caracteristice persoanelor autorealizate, care au atins o maturitate emoțională și o integrare a nevoilor fundamentale, permițându-le accesul la stări de transcendență. Prin această lucrare, Maslow redefineste spiritualitatea din perspectiva psihologiei umaniste, evidențiind capacitatea universală a indivizilor de a trăi momente transformative care conferă sens și împlinire vieții.

Impactul educației religioase tradiționale asupra prevenirii stării de neajutorare învățată și a depresiei, cu un accent particular pe comunitatea evreiască a fost analizată de Vadim Rotenberg [11]. Autorul argumentează că rezistența psihologică observată în rândul evreilor, în ciuda persecuțiilor istorice, poate fi parțial atribuită specificului educației religioase evreiești, care promovează mecanisme de gândire și adaptare eficiente. Educația religioasă stimulează activitatea intelectuală prin încurajarea unei gândiri critice și a explorării ideilor, dezvoltând astfel capacitatea de căutare activă. Această abordare previne tendințele pasive asociate cu neajutorarea învățată. De asemenea, educația religioasă promovează un echilibru între gândirea polisemantică, asociată emisferei drepte și caracterizată prin creativitate, și gândirea analitică și verbală, caracteristică emisferei stângi. Această integrare armonioasă între procesele cognitive permite o adaptare mai eficientă la situații complexe și stresante. Rotenberg sugerează că prin stimularea activității intelectuale și a gândirii echilibrate, educația religioasă poate reduce semnificativ riscul dezvoltării neajutorării învățate, un factor strâns legat de depresie. Astfel, acest model educațional poate oferi indivizilor resurse psihologice puternice pentru a face față stresului și adversităților, promovând reziliența și prevenind tulburările psihice.

Relația dintre religiozitate, satisfacția vieții și influențele religioase percepute la persoanele vârstnice, a evidențiat mai multe constatări semnificative Hunsberger, B. [3]. Studiul a arătat că persoanele foarte religioase au raportat o creștere a religiozității pe parcursul vieții, în timp ce cele cu religiozitate scăzută au prezentat o tendință opusă, diminuându-și implicarea religioasă în timp. Acest fenomen a dus la accentuarea diferențelor inițiale dintre cele două grupuri odată cu înaintarea în vârstă. În ceea ce privește satisfacția vieții, s-a identificat o corelație pozitivă, de intensitate mică spre moderată, între religiozitate și percepția asupra calității vieții. Aceasta sugerează că un nivel mai profund de religiozitate poate contribui la o perspectivă mai favorabilă asupra vieții la persoanele în vârstă, potențial prin oferirea unui cadru de sens și sprijin emoțional. Studiul a evidențiat, de asemenea, rolul important al influențelor religioase familiale. Mamele au fost identificate ca având cea mai semnificativă influență pro-religioasă, însă ambii părinți au fost recunoscuți ca factori relevanți în dezvoltarea religiozității. Aceste descoperiri subliniază importanța contextului familial în modelarea și susținerea religiozității de-a lungul vieții.

Mădălina Măndiță [7] evidențiază că religia, prin răspunsurile sale la întrebările existențiale, joacă un rol esențial în consolidarea rezilienței sociale și individuale, contribuind la reducerea anxietății și la creșterea sentimentului de speranță. Instituțiile religioase sunt prezentate ca actori comunitari de sprijin major, capabili să ofere nu doar suport spiritual, ci și ajutor concret grupurilor vulnerabile. Ele contribuie la menținerea solidarității sociale prin inițiative filantropice și prin

promovarea valorilor comune, în special în perioade de criză. Studiul subliniază riscurile excluderii dimensiunii spirituale din planurile de criză, argumentând că o astfel de abordare poate amplifica vulnerabilitatea comunităților. Prin contrast, implicarea activă a instituțiilor religioase, cum ar fi Biserica Ortodoxă Română, poate aduce beneficii semnificative, atât prin sprijinul spiritual, cât și prin inițiativele caritabile. Această integrare a religiei în răspunsurile la criză este considerată crucială pentru restabilirea echilibrului social și pentru promovarea coeziunii comunitare.

Studiile analizate mai sus demonstrează importanța religiozității și spiritualității ca factori protectivi în gestionarea stresului și în promovarea sănătății mentale, subliniind multiple mecanisme prin care acestea contribuie la reziliență. Religia poate oferi un cadru interpretativ care facilitează acceptarea suferinței, reduce anxietatea și promovează liniștea interioară, fiind asociată cu niveluri mai scăzute de depresie și agresivitate. Credințele religioase sprijină stima de sine și conferă un sens al scopului și apartenenței, contribuind la reducerea riscului suicidal. În același timp, efectele pozitive ale religiei depind de contextul cultural, intensitatea religiozității și calitatea acesteia, punând în evidență rolul maturității psihologice în complexitatea orientării religioase. Comunitățile religioase oferă suport social și emoțional, consolidând capacitatea de adaptare la medii stresante, dar pot deveni bariere dacă promovează interpretări disfuncționale ale suferinței. Dimensiunea spirituală se dovedește utilă în strategii clinice, prin integrarea sa în intervenții personalizate menite să sprijine reziliența. În plus, educația religioasă echilibrată poate preveni neajutorarea învățată, dezvoltând mecanisme cognitive adaptative. Astfel, religia joacă un rol multidimensional în sănătatea psihică, oferind o resursă valoroasă pentru individ și comunitate, cu potențial de optimizare a calității vieții în diverse contexte.

Bibliografie:

1. Durkheim, E. (1987). *La división del trabajo social* (Vol. 39). Ediciones Akal.
2. Florenzano, R., Rodríguez, J., Sieverson, C., Cataldo, E., Pastorino, S., & Fernández, L. (2014). Suicidal risk, depression, and religiosity: A study of women in a general hospital in Santiago de Chile. *Asia-Pacific Psychiatry*, 6(1), 23-27.
3. Hunsberger, B. (1985). Religion, age, life satisfaction, and perceived sources of religiousness: A study of older persons. *Journal of Gerontology*, 40(5), 615-620.
4. Koenig, H. G., George, L. K., & Peterson, B. L. (1998). Religiosity and remission of depression in medically ill older patients. *American Journal of Psychiatry*, 155(4), 536-542.
5. Linehan, M. M., Goodstein, J. L., Nielsen, S. L., & Chiles, J. A. (1983). Reasons for staying alive when you are thinking of killing yourself: the reasons for living inventory. *Journal of consulting and clinical psychology*, 51(2), 276.
6. Maslow, A. H. (2021). *Religions Values and Peak-Experiences*. Rare Treasure Editions. https://books.google.ro/googlebooks/images/kennedy/insert_link.png
7. Măndiță, M. (2020). Reziliența spirituală în situație de criză. *Revista Română de Sociologie, serie nouă*, XXXI(5-6), 307-318.
8. Piper, A. I., & Langer, E. J. (1986). Aging and mindful control. *The psychology of control and aging*, 71-89.
9. Popescu, E. C., & Cozman, D. (2019). Model de evaluare a spiritualității și rezilienței în depresia majoră. *Psihiatru. ro*, 58(3). <https://www.medichub.ro/reviste-de-specialitate/psihiatru-ro/model-de-evaluare-a-spiritualitatii-si-rezilientei-in-depresia-majora-id-2532-cmsid-66>
10. Pruyser, Paul W. "The ambiguities of religion and pain control." *Theology today* 38, no. 1 (1981): 5-15.
11. Rotenberg, V. S. (2012). Religious education as a prevention of learned helplessness and depression: Theoretical consideration. *Activitas Nervosa Superior*, 54, 1-9.
12. Войновская, О. А., Басова, Ю. Г. (2020). Структура религиозности у лиц с разным уровнем стрессоустойчивости. *Психология и педагогика в Крыму: пути развития*, (1), 32-43.
13. Голубева, М. С. (2019). Религиозность и адаптивные возможности личности. *Нижегородский психологический альманах*, 1(1), 95-102.



14. Соколовская, И. Э., Ясин, М. И. (2018). Миссия и возможности религиозной веры в сохранении психологического здоровья человека человека цифрового общества. Сборник Материалов МНПК, 22.
15. Чернышкова, Е. Ю. (2006). Влияние внутренней религиозной ориентации на уровень агрессивности и стрессоустойчивости. In Молодежная наука и современность (pp. 318-318).
16. Ясин, М. И., Гусева, Е. С. (2017). Религиозность, дистресс и здоровье. Вестник Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика», 27(1), 46-51.

CZU 37.015.3

DEZVOLTAREA INTELIGENȚEI EMOTIIONALE LA ȘCOLARII MICI DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN YOUNG SCHOOLCHILDREN

Olariu Carmen-Daniela

prof. drd.

Universitatea de Stat „Ion Creangă”

Mun. Chișinău, Republica Moldova

e-mail: carmenolariu71@yahoo.com

orcid id: 0009-0004-0376-783

Abstract. The current pace of life and the changing world in which we live give rise to new strategies in the field of education as well. Education should be a lifelong learning process, and school should compensate for the deficiencies that exist outside of it.

Emotions play a very important role in our lives. The latest discoveries in Neuroscience determine that emotion and cognition are interconnected neural processes; That is, there is a constant relationship between them (Mora, 2013). Therefore, the incorporation of emotional education in schools seems to us essential for the comprehensive education of students and for their personal and social well-being.

Keywords: intelligence, schoolchild, primary education, emotion, intelligence development, family, school.

Educația emoțională în școală nu reprezintă o idee care se adresează exclusiv elevilor. Ea este o provocare majoră inclusiv pentru cadrele didactice. În vederea proiectării unui plan eficient de educare a competențelor emoționale ale elevilor, cadrele didactice trebuie să se asigure că sunt la rândul lor deschise informării continue cu privire la acest subiect și că dețin datele necesare transformării lor în dascăli competenți din punct de vedere emoțional. Vom nota în continuare câteva impresii cu privire la diferitele tipuri de interacțiune dintre cadrele didactice și elevi și vom sublinia importanța dezvoltării anumitor competențe ale celor dintâi, în vederea dobândirii unui coeficient emoțional ridicat.

În același fel în care cercetătorii din domeniul psihologiei copilului indică trei tendințe generale de reacții ale părinților față de copiii lor, autoritară, permisivă și asertivă, [1, p. 48] putem desemna existența a trei moduri de interacțiune a cadrului didactic cu colectivul de elevi și două orientări ale acestuia privind sensul învățării și al performanței. Tipologiile de atitudini ale cadrelor didactice pe care le vom prezenta în paginile care urmează sunt simpliste, potrivite doar în contextul acestei cercetări. Ele fac de fapt referire la caracteristicile dominante pe care profesorii le prezintă în relația cu elevii. Acest lucru nu înseamnă însă că un dascăl autoritar nu are momente în care este tolerant sau unul asertiv nu are câteodată un comportament exigent.

Așadar, profesorul autoritar sau exigent va stabili reguli și limite stricte pentru elevii săi, de cele mai multe ori fără a le discuta cu aceștia și fără a argumenta necesitatea respectivelor reguli și beneficiile rezultate de pe urma respectării lor.

Un astfel de profesor împărtășește viziunea părintelui autoritar, potrivit căreia copilul trebuie “ținut din scurt”, accentul fiind pus pe menținerea unei atmosfere în clasă în care să domine ordinea, controlul și disciplina. Intențiile care stau la baza deciziilor, de cele mai multe ori rigide ale profesorului autoritar, sunt pozitive. Acesta este convins că știe mai bine decât elevii săi, în orice situație. Pe cale de consecință, proiectează acel cadru pe care el îl consideră propice împărtășirii cunoștințelor și informațiilor către elevi.

Din nefericire, există o serie de puncte slabe esențiale ale unei asemenea atitudini: în primul rând, copiii educați în acest fel pot deveni la rândul lor rigizi, deosebit de exigenți, neacceptând ușor diferențele de competențe sau pregătire dintre ei și ceilalți. Astfel, acești copii vor stabili cu greutate relații de prietenie și chiar de iubire, vor fi total dezinteresați de persoanele pe care nu le consideră suficient de bine pregătite într-un domeniu sau altul, nu vor accepta în mod natural diversitatea și se vor simți cel mai adesea singuri și nefericiți. În al doilea rând, copiii crescuți de părinți autoritari și educați de profesori exigenți pot dovedi un nivel mai scăzut al stimei de sine și tind să se retragă într-o zonă proprie de confort, lipsindu-le curajul necesar unei dezvoltări personale și profesionale satisfăcătoare.

Pe de altă parte, acei copii crescuți de părinți mult prea permissivi și educați de dascăli autoritari, dezvoltă de la cele mai fragede vârste un comportament rebel, se simt împărțiți între toleranța extremă a părintelui și exigența dascălului și resimt venirea la școală ca pe o provocare covârșitoare, care uneori le știrbește din plăcerea acestei experiențe.

Profesorul permisiv este de cele mai multe ori incapabil să stabilească limite ale comportamentului în clasă și dacă stabilește astfel de reguli, nu își susține hotărârea de a pedepsi încălcarea lor. Un astfel de dascăl își dă silința pentru a crea un cadru cât mai plăcut desfășurării orelor de curs dar se simte incomod atunci când elevii devin gălăgioși sau obraznici, nu știe cum să reacționeze într-o astfel de situație și dezvoltă o atitudine pasivă în raport cu cei mici.

Profesorul asertiv, spre deosebire de cel exigent și de cel mult prea tolerant, se informează, se străduiește și în cele din urmă reușește să stabilească un echilibru între impunerea unor limite și un mediu plăcut și constructiv în sala de clasă. Obiectivul unui astfel de dascăl constă în a stabili o relație de cooperare cu elevii săi. El este mai mult decât un simplu îndrumător, comunică elevilor săi regulile necesare unei desfășurări eficiente a procesului instructiv – educativ, le discută amănunțit cu aceștia, realizează uneori dezbateri pe seama acestui subiect, încurajează exprimarea liberă a opiniilor și transformă rezultatul final într-o reușită a întregii clase. În acest fel, elevii se simt motivați și determinați să respecte acele limite la a căror stabilire au contribuit. În același timp, profesorul asertiv descurajează comportamentele iresponsabile și uneori obraznice ale elevilor săi, oferă argumente și este dispus să discute la anumite intervale de timp, temerile, nemulțumirile sau problemele copiilor din clasa pe care o administrează. Pe de altă parte, el încurajează competența și independența în gândire și modul de lucru, inclusiv în cadrul activităților de grup.

În opinia noastră, atitudinea asertivă a cadrului didactic reprezintă una dintre condițiile importante ale educării emoționale a elevilor de vârstă școlară mică. Orice copil își dorește un învățător sigur pe el și pe propriul discurs și cei mici știu să descifreze foarte facil eventualele semnale de nesiguranță din partea adultului din fața lor și ulterior să profite de ceea ce ei percep ca fiind un avantaj. Apoi, la vârsta școlară mică, elevii sunt deschiși, comunicativi, își doresc să fie implicați în luarea deciziilor importante de la nivelul clasei și ca învățătorul să le dea atenție, să le pună întrebări și să le laude răspunsurile competente sau conduita corespunzătoare. Un profesor cu un stil de predare și îndrumare asertiv îi ajută pe copii să aibă încredere în el și în ei înșiși, să-și dezvolte și să-și folosească imaginația, să se adapteze în funcție de context sau cerințe, să se bucure de succese și să evalueze constructiv eșecurile.

În mod cert, un individ nu va fi asertiv pe tot parcursul vieții sale personale sau profesionale, cu toții ne confruntăm cu momente caracterizate de anumite dezechilibre și reacționăm în funcție de

o multitudine de factori. În același mod, un cadru didactic poate fi asertiv cu privire la anumite sensuri ale educării elevilor săi și permisiv sau autoritar în alte aspecte legate de procesul instructiv – educativ. Cu toate acestea, găsirea unui echilibru care să rezulte într-un context propice educării emoționale a elevilor, trebuie să reprezinte unul dintre scopurile principale ale cadrelor didactice, cu precădere în condițiile educaționale și sociale ale zilelor noastre.

Un astfel de context este rezultatul combinării armonioase a susținerii pedagogice și emoționale a elevilor cu disciplinarea asertivă a acestora. Un cadru didactic focusat pe dezvoltarea competențelor emoționale ale elevilor săi nu îi va lăuda pe aceștia indiferent de atitudinea lor privind activitatea de învățare sau conduita în școală ci va ști să reacționeze corect la obrăznicile celor mici, în moduri adecvate vârstei lor. După cum precizează William Damon în lucrarea “Greater Expectations: Overcoming the Culture of Indulgence in Our Homes and Schools” (1996), copiii au nevoie de disciplină, atât în sens pozitiv cât și în sensul stabilirii anumitor constrângeri [1, p. 53]. În lipsa însușirii unor limite și a unor reguli clare atât la școală cât și în familie, copiii nu vor reuși să-și dezvolte la maximum talentele native și abilitățile productive.

Pe cale de consecință, vom nota câteva strategii și principii simple ce stau la baza instituirii unei discipline afirmative în sala de clasă, adaptate după modelul propus de Lawrence E. Shapiro (2012), pentru disciplinarea copiilor în familie:

- stabilirea unor reguli și limite clare alături de consecințele încălcării lor. Acest proces se desfășoară în colaborare cu elevii, se ajunge la puncte comune care se listează și se afișează pe ușa clasei, astfel încât să se asigure o bună vizualizare a lor.
- avertizarea verbală a elevilor atunci când încep să dezvolte un comportament incompatibil cu statutul lor și oferirea unei șanse pentru ca aceștia să se autocontroleze și să se corecteze.
- rezultatele favorabile la învățătură și conduita pozitivă vor fi lăudate și după caz, chiar răsplătite. În cazul unui elev de vârstă școlară mică care întrerupe discursul învățătorului sau al celorlalți colegi în mod repetat, se poate crea un sistem de corecție în urma căruia elevul să se simtă motivat să-și monitorizeze comportamentul. De exemplu, se poate realiza un panou cu simboluri familiare elevilor, personaje masculine din lecturile îndrăgite de copii în cazul băieților și feminine în cazul fetelor, pe care învățătorul să le aplice sub numele elevilor care obțin rezultate bune la învățătură, care lucrează pentru dezvoltarea unui talent înnăscut, care adună informații interesante și le împărtășesc colegilor și care își automonitorizează și corectează atitudinea și comportamentul în clasă. Elevii sub ale căror nume se află cele mai multe simboluri la finele lunii, pot opta să se ocupe de pasiuni personale în ultimele 10 minute ale orelor de curs dintr-o săptămână.
- manifestarea consecvenței în administrarea pedepsei sau a consecinței aferente încălcării unei reguli dintre cele listate. În acest fel, elevul primește un mesaj clar din partea învățătorului, nu se mai simte derutat iar nevoile lui de securitate, ordine și autoritate sunt satisfăcute. În același timp, cadrul didactic trebuie să se asigure că pedeapsa pe care o aplică este pe măsura faptei elevului și nu disproporționată.

Printre cele mai recomandate tehnici de disciplinare ale copiilor se numără următoarele: [1, p. 55]

- muștrarea conduitei sau a comportamentului indezirabil în asemenea termeni încât copilul să-și dorească să se schimbe. Prima regulă în muștrarea unui copil este prezentarea justă a componentelor negative ale comportamentului său [1, p.128].
- pauza disciplinară este tehnica cel mai des recomandată în disciplinarea copilului la domiciliu dar se poate aplica cu succes și la școală. Pauza disciplinară constă în așezarea copilului într-un colț neutru pentru un anumit timp. [1, p.55] În plus, la finalul acestei pedepse învățătorul poate discuta cu elevul ce a simțit fiecare dintre ei în urma acestei experiențe, metodă prin care se poate stimula inclusiv empatia copilului.

- retragerea unui privilegiu este o tehnică des utilizată de cadrele didactice atunci când vor să aplice o pedeapsă. Cel mai adesea, profesorii nu îi mai permit elevului care a greșit să iasă din clasă în timpul pauzei mari, o metodă controversată de disciplinare, dar care prezintă totuși rezultate în ceea ce privește îndreptarea conduitei.

Așadar, disciplinarea elevilor reprezintă până la urmă o metodă de încurajare a dezvoltării competențelor lor emoționale și sociale și o datorie pe care cadrele didactice o au și pe care trebuie să o îndeplinească corect și eficient. Sprijinirea, valorizarea muncii și a conduitei elevilor și disciplinarea asertivă a acestora reprezintă condiții esențiale în educarea lor emoțională.

Printre cele mai recomandate tehnici de disciplinare ale copiilor se numără următoarele: [1, p. 55]

- muștrarea conduitei sau a comportamentului indezirabil în asemenea termeni încât copilul să-și dorească să se schimbe. Prima regulă în muștrarea unui copil este prezentarea justă a componentelor negative ale comportamentului său. [1, p. 128]
- pauza disciplinară este tehnica cel mai des recomandată în disciplinarea copilului la domiciliu dar se poate aplica cu succes și la școală. Pauza disciplinară constă în așezarea copilului într-un colț neutru pentru un anumit timp. [1, p. 55] În plus, la finalul acestei pedepse învățătorul poate discuta cu elevul ce a simțit fiecare dintre ei în urma acestei experiențe, metodă prin care se poate stimula inclusiv empatia copilului.
- retragerea unui privilegiu este o tehnică des utilizată de cadrele didactice atunci când vor să aplice o pedeapsă. Cel mai adesea, profesorii nu îi mai permit elevului care a greșit să iasă din clasă în timpul pauzei mari, o metodă controversată de disciplinare, dar care prezintă totuși rezultate în ceea ce privește îndreptarea conduitei.

Așadar, disciplinarea elevilor reprezintă până la urmă o metodă de încurajare a dezvoltării competențelor lor emoționale și sociale și o datorie pe care cadrele didactice o au și pe care trebuie să o îndeplinească corect și eficient. Sprijinirea, valorizarea muncii și a conduitei elevilor și disciplinarea asertivă a acestora reprezintă condiții esențiale în educarea lor emoțională.

Potrivit cercetărilor întreprinse de Mueller & Dweck (1988), atunci când copiii sunt lăudați pentru inteligența lor și nu pentru eforturile depuse în rezolvarea unei sarcini, apare un impact negativ asupra motivației de a reuși. Un asemenea mesaj din partea adulților va face copilul să considere succesul un lucru pentru care nu este responsabil și care nu poate fi influențat. [2, p. 19]

Mai mult decât atât, atunci când un copil lăudat pentru coeficientul intelectual și nu pentru efort eșuează într-o activitate, va fi destabilizat, confuz și chiar deprimat. Pe cale de consecință, un viitor efort va fi imediat refuzat iar copilul va manifesta o plăcere scăzută pentru activitatea în care nu a obținut rezultatele sperate.

Așadar, în cadrul școlii, la fel ca în familie, accentul prea mare pe care adulții obișnuiesc să îl pună pe componenta intelectuală în detrimentul celei emoționale, poate crea modificări serioase și evidente de-a lungul timpului, în dezvoltarea copilului.

În zilele noastre, tot mai mulți cercetători din domeniul psihologiei, atrag atenția asupra importanței inteligenței emoționale și a capacităților relaționale în formarea personalității copiilor, specificând faptul că școala are un rol crucial în acest demers. Astfel, în lumea reală, unde “viața își continuă cursul dincolo de porțile instituțiilor de învățământ” [3, p. 72] și dincolo de spațiul sigur și reconfortant al căminului propriu, vechiul concept de coeficient intelectual care măsura competențele lingvistice și matematice și care era considerat un factor ce prevedea succesul sau insuccesul la școală și în viață, s-a dovedit în nenumărate cazuri ineficient. În acest mod se poate explica realitatea faptului că oameni cu un coeficient de inteligență ridicat sunt subordonații unor directori sau patroni cu un coeficient intelectual mai scăzut dar cu o inteligență intrapersonală ridicată.

Dezvoltarea competenței emoționale are loc în același timp cu dezvoltarea biologică și socială, fiind necesari mai mulți factori pentru ca un copil să dobândească această competență. [4, p. 120] Unii dintre aceștia sunt legați de trăsăturile și particularitățile copilului aflat în dezvoltare, alții, de mediul în care acesta crește și în care i se asigură educația școlară.

În perioada preșcolară și școlară mică, majoritatea copiilor se vor referi la emoții folosind cuvinte precum „agitat”, „trist”, „enervat”, „fericit”, „îngrijorat” sau „dezamăgit”. Limbajul emoțiilor capătă acuratețe, devine mai clar și mai complex iar cei mici încep să dezvolte o anumită înțelegere a cauzelor emoțiilor celorlalte persoane. [4, p. 124] În perioada grădiniței și în clasele I și a II-a, s-a demonstrat importanța conversațiilor libere dintre educator/învățător și copii, prin faptul că cei care au participat la asemenea activități au devenit mai sensibili față de anumite nuanțe ale expresivității emoționale și mai abili în identificarea cauzelor anumitor trăiri afective, adaptându-se mult mai ușor în colectiv.

Stabilirea unei ”punți” conversaționale solide cu un copil din primele zile ale clasei I este etapa esențială care stă la baza începerii unui program de educație emoțională sau a introducerii unor particularități ale acestui tip de educație în clasă. A fi cât mai adesea în preajma elevilor tăi în primele zile ale clasei I, a iniția discuții cu aceștia, a povesti întâmplări proprii sau a le cere opinia cu privire la o idee sau alta, sunt elemente fundamentale ale proiectării unei atmosfere pozitive și relaxate în sala de clasă și reprezintă punctul de plecare pentru toate activitățile viitoare de dezvoltare și prelucrare a competențelor emoționale.

Simultan cu înțelegerea și exprimarea mai clară a emoțiilor, copilul de vârstă școlară mică va începe să-și controleze mult mai eficient stările afective. În perioada preșcolară și cu precădere în clasele I – IV, copilul învață să-și țină sub control impulsivitatea și să respecte anumite reguli și limite dinainte stabilite. Strategiile de control emoțional specifice școlarității mici sunt, potrivit lui Shaffer (2005), [4, p. 127] reflectarea și conceptualizarea emoțiilor și distanțarea cognitivă.

Importanța practicării unor activități care să contribuie la educarea emoțională a copiilor în școală, este dată de faptul că emoțiile influențează puternic întregul parcurs al existenței unui individ, din copilărie până la moarte. Abilitatea de a face față propriilor emoții și de a relaționa eficient cu cei din jur, va afecta alegerile pe care o persoană le va face în viață, începând cu ușurința sau dificultatea cu care va stabili relații sociale și terminând cu locul în care va lucra sau momentul în care va decide să-și întemeieze o familie.

Prin urmare, putem concluziona că toate acestea sunt argumente în favoarea identificării nevoilor și a problemelor afective la elevii de vârstă școlară mică și a implementării unor activități care să contribuie la dezvoltarea competențelor emoționale ale acestora.

Bibliografie:

1. Shapiro Lawrence E., Inteligența emoțională a copiilor. Jocuri și recomandări pentru un EQ ridicat, traducere de Paul Aneci și Andra Hâncu, Polirom, Iași, 2012
2. Sabrina Zirkel, Inteligența socială: dezvoltarea și menținerea comportamentului intențional, În: Reuven Bar – On și James D. A. Parker (coord.), Manual de inteligență emoțională: teorie, dezvoltare, evaluare și aplicații în viața de familie, la școală și la locul de muncă, traducere de Alexandra Cork, Curtea Veche, București, 2011
3. Goleman Daniel, Inteligența emoțională, traducere de Irina-Margareta Nistor, Curtea Veche, București, 2008
4. Sas Cecilia (coord.), Boroș Denisa, Cioban Florin, Assunta Zanetti Maria, Tiurbe Gina, Peter Karla, Perțe Andra, Bochiș Laura, Cavioni Valeria, Renati Roberta, Cunoașterea și dezvoltarea competenței emoționale, Editura Universității din Oradea, Oradea, 2010
5. Salovey Peter and Sluyter D. (eds.), Emotional development and emotional intelligence: implications for educators, Basic Books, New York, 1997

LOCUINȚA TRADIȚIONALĂ ÎN PERCEPȚIA ROMÂNILOR/MOLDOVENILOR DIN REPUBLICA MOLDOVA

Pihurov Ecaterina

cercetător științific

Institutul Patrimoniului Cultural

or. Chișinău, Republica Moldova

email: ecaterinaoprea92@gmail.com

orcid id: 0009-0004-5465-5245

Abstract. The traditional Romanian/Moldovan dwelling in Republic of Moldova it's a multispectral research problem because a house was built accordingly to practical aspects as well to aspects of mentality, i.e. psychological ones. Throughout history the inhabitants of Prut-Dniester space were studied by ethnographers. Thus, Russian ethnographers in the period when Bessarabia was a part from Russian Empire have mentioned the importance of house's cleanliness for its inhabitants. Later on, in the Interwar Period, the researchers from Chisinau regional of Romanian Social Institute have emphasized that in some villages the Romanians are inhabiting a small part of the house. Nowadays, the traditional Romanian dwellings are intensely modified accordingly to present tendencies of modernization and thus the traditional element is often destroyed.

Keywords: Romanian/Moldovan traditional dwelling, history, Republic of Moldova, ethnography, mentality, psychology.

Cercetarea locuinței a fost dintotdeauna o problemă la granița diferitor direcții de cercetare: antropologie, istorie, etnografie, psihologie cross-culturală, pentru că o locuință se construia în dependență de considerente practice, dar obligatoriu ținând cont de obiceiuri, tradiții și aspecte mentale.

În acest articol avem drept scop să analizăm modul în care românii/moldovenii de pe teritoriul Republicii Moldova percepeau pe parcursul istoriei, mai exact din secolul al XIX-lea până în prezent, locuințele pe care le construiau și locuiau. Această analiză se va face, preponderent, în baza descrierilor de călătorie ale etnografilor din secolul al XIX-lea, cercetărilor etnografice din perioada interbelică și observațiilor actuale din teren. Prin urmare, metodele principale de cercetare sunt analiza și sinteza.

După cum menționează A. Baiburin, „locuința este cercetată, de obicei, ca o componentă a culturii materiale. Însă pentru societatea tradițională locuința este un simbol-cheie al culturii. De conceptul de «casă» sunt legate cele mai importante categorii ale imaginii lumii omului <...>. Locuința este chintesența lumii, așa cum a fost percepută ea de om. <...> Structura casei repetă structura lumii și în sensul că locuința are și ea centrul și periferia sa” [6, p. 3, 11].

Locuința tradițională a românilor/moldovenilor de pe teritoriul Republicii Moldova, delimitată temporar de anii '50 ai secolului XX (după această limită temporară locuințele nu sunt numite tradiționale, ci doar cu elemente tradiționale), se construia în dependență atât de simțul practic, dar și din considerente estetice, al sacralității locului de construcție ș.a. Simțul practic, dar și trăsături ale mentalității îi determinau pe români/moldoveni să-și modifice locuința, să folosească noi materiale de construcție, să decoreze interiorul și exteriorul. S. Pârâu subliniază următoarele: „construindu-și o casă, omul își creează o lume a sa și o organizează pentru a locui în ea. După ce casa a fost construită, totul capătă contur, iar sensul făuririi zidurilor și acoperișurilor casei se desăvârșește prin prezența altor obiecte necesare: un pat pentru odihnă, o ladă pentru păstrarea hainelor. <...> Utilată cu atâtea obiecte necesare activității cotidiene, casa își îndeplinește rostul său de adăpost, de loc al concentrării

diverselor ocupații, de spațiul unde se plăsmuiesc originale creații, un spațiu de locuit și de regăsit” [4, p. 8].

Din punct de vedere al psihologiei, se evidențiază următoarele funcții ale casei: a) Casa ca și sursă de siguranță și obiect controlabil. Omul consideră casa spațiu personal, iar caracteristicile fizice și conținutul social (interacțiunea socială, limitele comunicative ș.a.) ale acesteia sunt controlate de om; b) Casa ca și mijloc de autoprezentare și autoexpunere – reflectarea ideilor, reușitelor și valorilor omului. Casa reprezintă un marcher al realizărilor și statutului omului; c) Casa ca un obiect modificabil și controlabil; d) Casa ca sursă de continuitate, integrare și succesiune. Familiaritatea cu locuința oferă un sentiment de apartenență la acest spațiu fizic, dar și la conținutul său social, apartenența la istoria și tradițiile acesteia. Un rol important îl au memoriile; e) Casa ca un loc de menținere a relațiilor cu familia și prietenii și ca centru a comunității; f) Casa ca centru al diverselor tipuri de activități (loc de odihnă, distracții, lucru, creație); g) Casa ca refugiu împotriva influenței lumii exterioare, loc de adăpost împotriva presiunii exterioare, unde interacțiunea socială poate fi controlată și e posibil să fie menținută propria intimitate și independență; h) Casa ca indicator al propriului statut social-economic; i) Casa ca o structură materială cu parametri fizici concreți (dimensiuni, durabilitate, materiale, conținut de obiecte ș.a.); j) Casa ca obiect de proprietate. Dreptul de proprietate și folosință oferă un simț al stabilității economice, al libertății de acțiune și al controlului [7, p. 33-34].

În 1863 etnograful rus A. Afanasiev-Ciujbinski menționa în notele de călătorie despre curățenia impecabilă a locuințelor țăranilor moldoveni, chiar și ale celor săraci, iar despre locuințele țăranilor înstăriți etnograful sublinia că „țăranul înstărit nu locuiește în casa lui, ea este destinată pentru oaspeți, acolo nu se vede nimic de după covoare, stă un dulap cu veselă, sunt atârinate picturi și flori uscate, dar și acolo unde locuiește toată familia nu veți vedea dezordine” [5, p. 272]. Situația descrisă de etnograf este valabilă pentru Otaci, primul loc unde a întâlnit moldoveni. Din descrierea etnografului vedem cât de importantă era curățenia în locuințele țăranilor moldoveni. Curățenia locuinței moldoveanului este subliniată și de alți oficiali ruși, precum N. I. Nadejdin în „Прогулки по Бессарабии”, 1840; A. Zașciuk în „Материалы для географии и статистики России, собранные офицерами генерального штаба. Бессарабская область” (Санкт-Петербург: Типография Э. Веймара), 1862; V. Dedlov în „Вокруг России. Польша, Бессарабия, Крым, Урал, Финляндия, Нижний. Портреты и пейзажи” (С. Петербург: М. М. Ледерле и К°), 1895 ș.a.

Funcțiile menționate mai sus le avea și locuința românească tradițională, cu unele modificări. Spre exemplu, locuința, în evoluția planului – de la unicamerală la tricamerală, era mai puțin un spațiu „personal” în sensul de a poseda un spațiu rezervat pentru fiecare membru al familiei. Adesea, o singură încăpere era spațiul de dormit și de activitate cotidiană a întregii familii numeroase. Se observă similitudini între descrierea locuinței tradiționale românești din perioada când Basarabia era parte a Imperiului Rus și descrierea din perioada interbelică. Cercetările regionale Chișinău a Institutului Social Român, au dezvăluit acest aspect. În revista *Viața Basarabiei*, nr. 1 din 1939 au fost publicate observațiile privind locuința din s. Popeștii de Sus, jud. Soroca: „Popeștenii au case frumoase, dar locuiesc într-o singură cameră – Popeștenii cred în case frumoase. Gospodăriile sunt lăsate în dezordine, încât lasă impresia de sărăcie, însă casa trebuie să fie frumoasă. Mulți strică casele vechi, destul de bune pentru locuit, ca să zidească altele noi. Se întrec în a-și construi case frumoase și largi. Casele au câte 3-4 camere. Locuiesc și iarnă și vară numai într-o singură cameră, cel mult în două. Celelalte camere sunt fără sobă, păstrează zestrea în ele și sunt ținute curate și decorativ, mai mult pentru hramuri. Din totalul de 1500 camere, sunt locuite numai 500, restul de 1000 camere sunt ținute decorativ” [3, p. 40]. Considerăm că este de natură psihologică sau mentalitară alegerea sătenilor din Popeștii de Sus de a locui în case mari, dar a ocupa doar un mic spațiu al acestora (1-2 camere). Simțul practic îi putea determina să facă această alegere doar pentru perioada rece a anului, fiind dotate cu sobă doar aceste camere, dar se pare că ei locuiau astfel anul întreg. Este interesantă și mențiunea că popeștenii se întrec în a construi case frumoase, aceasta fiind o trăsătură de mentalitate.

Similitudini găsim în descrierea, sub aspect comparativ, a locuințelor mazililor (boieri care și-au pierdut statutul, ori descendenți ai micilor boieri) și țăranilor din satul Nișcani, jud. Lăpușna. Satul Nișcani era populat în perioada interbelică în mare parte de mazili. Exista și mahalaua țăranilor. Ultimii obișnuiau să-și construiască căsoaie. În satele țăranilor acestea erau pretutindeni. Din 420 case de locuit, sunt doar 48 de căsoaie. „Mazâul însă locuiește în casa lui, care e împărțită în mai multe compartimente și, ca atare, are unde locui cu familia lui și încă a mai primi și musafiri. <...> Ceea ce e caracteristic, e că bucătăriile de vară, nu sunt frecvente la mazâli, căci ei își fac mâncare în bucătăriile lor din casă, fiindcă nu le place să știe de bucatele lor fiecare, ce ar intra eventual în ogradă” [2, p. 48].

Din punct de vedere al funcționalității, în locuința românească încăperile se împărțeau în câteva categorii: cameră de trecere (tindă), camera de locuit și camera de oaspeți. Încăperile auxiliare – cămara, cerdacul și beciul. În secolele XVIII și XIX fiecare încăpere avea, de regulă, câteva destinații, iar încăperile cu destinație separată au apărut în perioada de după Primul Război Mondial [8, p. 62]. Locuința unicamerală se întâlnea mai des în primele decenii ale secolului al XIX-lea, iar tricamerală la finalul secolului XIX [8, p. 58].

Transformările locuinței românești tradiționale după cel de-Al Doilea Război Mondial în RSSM erau dictate de politica sovietică, care considera elementele tradiționale niște reminiscențe ale trecutului. Casele începeau să fie construite după câteva tipuri de proiecte [1, p. 388, 390]. Politicile sovietice nu au lichidat elementul tradițional atât din mediul rural, cât și din cel urban.

În perioada actuală în satele românești din Republica Moldova mai găsim locuințe cu elemente tradiționale. Locuințele sunt supuse multiplelor transformări. Dacă înainte exista preponderent una-două camere pentru locuit, iar în perioada rece a anului adesea doar o cameră, acum camerele sunt modificate în așa mod ca să fie toate locuibile. De multe ori se renunță la casa mare pentru a fi transformată într-o cameră locuibilă sau o bucătărie, ori aceasta se păstrează ca depozit al lucrurilor prețioase și a memoriilor. Adesea locuințele vechi sunt părăsite și doar datorită acestui fapt ele se păstrează și nu sunt supuse modernizării care distruge, în cea mai mare parte, elementul tradițional. Observațiile sunt făcute în baza cercetărilor de teren desfășurate în anul 2024 în satele Neculăieuca, Butuceni, Morovaia (r-nul Orhei), Oxentea, Molovata (r-nul Dubăsari), Biliceni Vechi (r-nul Sângerei).

În concluzie vom sublinia că locuința românească din spațiul Pruto-Nistrean (sau de pe teritoriul Republicii Moldova) se construia în dependență de simțul practic, dar și de trăsăturile de mentalitate a locuitorilor. Astfel, din descrierile etnografilor aflăm că pentru moldoveni/români era foarte importantă curățenia caselor; nu întotdeauna era importantă curățenia ogrăzii; lipsea un spațiu personal rezervat pentru fiecare membru în parte, adesea întreaga familie locuia în una-două camere. Cercetările de teren actuale au dezvăluit că moldovenii/românii modifică locuințele tradiționale sau cu elemente tradiționale pe care le posedă pentru a obține confort și a corespunde cu tendințele actuale de modernizare. În acest mod, din păcate, în cele mai dese cazuri, elementul tradițional este distrus. Toate aceste modificări comportă trăsături practice, dar și de mentalitate.

Bibliografie:

1. Dolghi, A. Transformări în locuința din mediul rural în RSS Moldovenească în anii 1944-1961. In: Cercetarea istorică și culturologică în spațiul unitar european: paradigme, realizări, perspective. Chișinău: CEP UPS „I.Creangă”, 2023, pp. 384-397.
2. Guja, P. Natura și omul la Nișcani (observări antropogeografice). In: Buletinul Institutului Social Român din Basarabia, Tomul I, 1937. Chișinău: Tiparul Moldovenesc, 1937, pp. 39-54.
3. Însemnări dintr-o campanie monografică. Satul Popeștii de Sus, jud. Soroca. In: Viața Basarabiei, nr. 1, 1939, pp. 39-44.
4. Pârâu, S. Lumină și culoare în amenajarea estetică a spațiului țăranesc tradițional de locuit la români. Galați: Editura Fundației Universitare „Dunărea de Jos”, 2001.
5. Афанасьев-Чужбинский, А. Поездка в Южную Россию. Часть 2. Очерки Днестра. Санкт-Петербург: Издание книгопродавца А. Ф. Базунова, 1863.

6. Байбурин А. К. Жилище в обрядах и представлениях восточных славян. Ленинград: Наука, 1983.
7. Дом как жизненная среда человека: психологическое исследование. Отв. ред. С. К. Нартова-Бочавер. М.: Памятники исторической мысли, 2016.
8. Стойка, Дж. Дом и хозяйство румынского крестьянина. Бухарест: Меридиане, 1984.

CZU 159.922.7

SĂNĂTATEA MINTALĂ - UN DREPT AL ADOLESCENȚILOR MENTAL HEALTH - A RIGHT OF ADOLESCENTS

Ciobîcă Adrian

profesor doctorand

Școala Postliceală Sanitară Rădăuți

jud. Suceava, România

e-mail: adiciobica.iasi@gmail.com

orcid id: 0009-0003-1148-3570

Abstract. Mental health refers to a person's emotional, psychological, and social well-being. Assertive communication can be the key to students' mental health. Fear of conflict, lack of self-confidence, and certain cultural norms can prevent you from being assertive. Being assertive offers the best chance of successfully conveying the message. Developing assertiveness requires practice and perseverance. Assertive communication in the

Key-words: mental health.

Sănătatea mintală a reprezentat dintotdeauna o componentă esențială a bunăstării generale, constituindu-se ca un drept fundamental al adolescentului. Este binecunoscut faptul că adolescența este o etapă a vieții caracterizată de multiple transformări, atât din punct de vedere fizic, cât și emoțional, iar gestionarea acestor schimbări este esențială pentru dezvoltarea armonioasă și integrarea adolescentului în societate.

Adolescența este perioada în care personalitatea prinde contur, iar tinerii își formează identitatea. Presiunile sociale, academice și familiale pot avea un impact semnificativ asupra sănătății mintale. Problemele de sănătate mintală netratate pot afecta stima de sine, relațiile interpersonale și performanța școlară. Promovarea sănătății mintale la această vârstă reduce riscul apariției tulburărilor psihologice severe la vârsta adultă, cum ar fi depresia, anxietatea sau tulburările de comportament.

Organizația Mondială a Sănătății recunoaște sănătatea mintală ca fiind un drept fundamental al fiecărei persoane, iar adolescenții trebuie să beneficieze de sprijin pentru a-și dezvolta capacitățile mentale și emoționale într-un mediu sigur și stimulativ. Pentru ca dreptul copiilor la sănătate mintală să devină o realitate, este nevoie de comunicare, de acțiune și de intervenții în școală și la nivelul familiei și al comunității, dar și de educație digitală pentru identificarea și combaterea informațiilor false din mediul online.

Conform Strategiei Naționale privind Sănătatea Mintală a Copiilor și Adolescenților din România 2016-2020, aproximativ 22.000 de copii și adolescenți trăiesc cu un diagnostic de boală mintală. Sunt cifre îngrijorătoare ce necesită măsuri urgente. Printre cele mai frecvente tulburări mintale diagnosticate se numără: tulburările de conduită (24,19%), tulburarea de hiperactivitate și deficit de atenție (22,65%), tulburările de anxietate (19,23%), tulburările din spectrul autist (14,47%), episodul depresiv (9,14%), tulburările de atașament (4,3%), fobia școlară (3,10%) și tulburările de comportament alimentar (2,88%).

Pornind de la statistica realizată de Global Burden of Disease Study în 2019, care susține că prevalența tulburărilor mintale în rândul adolescenților din România este de 11,2%, iar 32% dintre

fetele de 15 ani din România au avut sentimente de însingurare de mai multe ori pe an, un procent semnificativ mai mare decât cel de 21%, în cazul băieților, am realizat o cercetare cu privire la resursele digitale despre sănătate mintală și sprijin psihosocial, care arată disponibilitatea redusă a acestora. De aceea am lansat un proiect educațional la nivelul unităților liceale din municipiul Rădăuți. Au răspuns apelului un număr de 355 de elevi cu vârste cuprinse între 15-17 ani. Adolescenții participanți la studiu au menționat că nu concep viața fără internet, dar au admis că au nevoie de educație digitală, pentru a evalua critic informația în vederea identificării informațiilor false. De asemenea, au menționat că părinții trebuie să-și crească gradul de informare cu privire la problemele de sănătate mintală și au recomandat dezvoltarea unor resurse digitale, în limba română, adaptate adolescenților, care să țină cont de aspecte precum vârstă, mediul școlar și familial sau modificările fiziologice.

În calitate de coordonator al echipei de proiect, am realizat un ghid pentru toți cei implicați în educația adolescenților, în special a profesorilor și consilierilor școlari, structurată în trei capitole: o parte teoretică, o parte practică și o parte aplicativă.

Partea teoretică analizează provocările sănătății mintale la adolescenți: presiunile sociale și academic, stigmatizarea, influența tehnologiei, lipsa resurselor. Adolescenții sunt adesea expuși unor așteptări ridicate, fie din partea familiei, fie din partea școlii. Teamă de eșec și competiția constantă pot duce la stres, anxietate și chiar depresie. Discuțiile despre sănătatea mintală sunt adesea evitate din cauza stigmatului social, ceea ce îi determină pe mulți adolescenți să nu caute ajutor sau să își ascundă problemele. Expunerea constantă la rețelele de socializare poate amplifica sentimentele de inadecvare și comparația socială, contribuind la scăderea stimei de sine și la apariția anxietății. În multe comunități, adolescenții nu au acces la servicii de sănătate mintală adecvate sau acestea sunt insuficient finanțate și promovate.

Partea practică oferă răspunsuri la întrebarea: Cum putem susține sănătatea mintală a adolescenților? Introducerea unor programe de educație emoțională și psihologică în școli îi poate ajuta pe tineri să înțeleagă și să gestioneze mai bine stresul, anxietatea și alte emoții. Familia joacă un rol central în susținerea sănătății mintale a adolescenților. Comunicarea deschisă, empatia și încurajarea pot contribui la crearea unui mediu sigur pentru exprimarea emoțiilor. Este esențial ca adolescenții să aibă acces facil la consilieri școlari, psihologi și alte resurse care să le ofere suport profesional. Prin campanii de informare, școlile și comunitățile pot contribui la reducerea stigmatului asociat sănătății mintale, încurajând adolescenții să solicite ajutor fără teamă de judecată. Alimentația echilibrată, activitatea fizică regulată și somnul suficient contribuie la menținerea sănătății mintale. În plus, tehnicile de relaxare, cum ar fi meditația și mindfulness-ul, pot fi introduse pentru a reduce stresul.

Partea aplicativă propune activități nonformale despre sănătatea mintală a adolescenților, acoperind o gamă variată de teme. Activitățile nonformale sunt metode interactive și creative care ajută adolescenții să învețe despre sănătatea mintală într-un mod relaxat și practic. Acestea se concentrează pe dezvoltarea abilităților emoționale, sociale și psihologice, oferind instrumente utile pentru gestionarea stresului, construirea rezilienței, îmbunătățirea relațiilor și promovarea autocunoașterii.

Vă propunem 10 modele de activități nonformale:

1. Atelier de gestionare a stresului: *Harta relaxării*

- Scop: Să învețe adolescenții cum să identifice factorii de stres și să aplice tehnici de relaxare.
- Descriere: Participanții creează o „hartă a stresului” personală, identificând factorii care le provoacă stres. Se introduce conceptul de „zone de confort” și „zone de stres”. Profesorul demonstrează tehnici de relaxare, cum ar fi respirația profundă, exerciții de mindfulness sau yoga.
- Rezultat: Elevii învață să recunoască semnele stresului și metode practice de reducere a acestuia.



2. Jocul *Turnul rezilienței*

- Scop: Să ajute adolescenții să înțeleagă conceptul de reziliență și să dezvolte abilități pentru a depăși obstacolele.

- Descriere: Folosind piese de Jenga sau alte blocuri, participanții construiesc un „turn” al vieții lor. Fiecare piesă reprezintă o abilitate (empatie, sprijin social, optimism) sau un obstacol (stres, eșec). Grupul discută cum pot întări „baza” turnului (abilitățile personale).

- Rezultat: Adolescenții înțeleg cum pot transforma dificultățile în oportunități de creștere.

3. Activitatea *Cercul sprijinului*

- Scop: Să încurajeze comunicarea deschisă și sprijinul reciproc între adolescenți.

- Descriere: Participanții stau în cerc și răspund la întrebări precum „Ce te face să te simți în siguranță?” sau „Cum oferi sprijin unui prieten?”. Se folosește o minge, iar cel care o primește răspunde la întrebare. La final, se discută importanța relațiilor sociale în menținerea sănătății mintale.

- Rezultat: Adolescenții dezvoltă empatie și înțeleg rolul comunității în susținerea emoțională.

4. Atelier de autocunoaștere: *Oglinda mea interioară*

- Scop: Să sprijine adolescenții în explorarea sentimentelor, valorilor și obiectivelor personale.

- Descriere: Participanții desenează o „oglină” pe o foaie de hârtie, împărțită în patru secțiuni: „Ceea ce iubesc”, „Ceea ce mă sperie”, „Punctele mele forte” și „Obiectivele mele”. După completare, voluntarii pot împărtăși ceea ce au descoperit despre ei înșiși. Discuția se concentrează pe cum să valorifice punctele forte și să depășească temerile.

- Rezultat: Elevii dobândesc o mai bună înțelegere de sine și o perspectivă clară asupra obiectivelor personale.

5. Activitatea *Cutie recunoștinței*

- Scop: Să promoveze gândirea pozitivă și să îmbunătățească starea de bine emoțională.

- Descriere: Fiecare participant scrie, zilnic, pe o hârtie, un lucru pentru care este recunoscător și îl

pune într-o „cutie a recunoștinței”. La sfârșitul săptămânii, grupul deschide cutiile și discută despre lucrurile pozitive din viața lor. Se încurajează identificarea bucuriilor mici și a momentelor pozitive.

- Rezultat: Adolescenții învață să se concentreze pe aspectele pozitive ale vieții, ceea ce contribuie

la reducerea stresului și a negativității.

6. Exercițiul de role-play: *Cum să gestionezi conflictele*

- Scop: Să îmbunătățească abilitățile de comunicare și rezolvare a conflictelor.

- Descriere: Participanții sunt împărțiți în echipe și primesc scenarii de conflict (ex.: un prieten care

te-a dezamăgit, o neînțelegere la școală). Fiecare echipă joacă scena și propune soluții constructive pentru rezolvarea conflictului.

- Rezultat: Adolescenții învață tehnici de comunicare asertivă și cum să rezolve conflictele în mod

pașnic.

7. Atelier creativ: *Povestea mea de succes*

- Scop: Să promoveze încrederea în sine și să încurajeze adolescenții să vadă valoarea propriilor realizări.

- Descriere: Participanții creează un colaj sau o poveste scurtă despre un moment în care au depășit

o provocare. Fiecare își prezintă lucrarea și împărtășește ce a învățat din experiența respectivă.

- Rezultat: Adolescenții identifică resursele interne care i-au ajutat să depășească dificultăți, sporindu-și stima de sine.

8. Activitatea *Liniștea în mișcare* (mindfulness în aer liber)

- Scop: Să promoveze relaxarea și conștientizarea momentului prezent.
- Descriere: Grupul este condus într-o plimbare prin natură, în care se concentrează pe sunete, mirosuri și senzații. Exercițiul se încheie cu o sesiune de respirație profundă și reflecție despre cum natura îi ajută să se simtă mai bine.

- Rezultat: Elevii descoperă beneficiile mindfulness-ului pentru reducerea stresului și îmbunătățirea sănătății mintale.

9. Discuție deschisă: *Mituri despre sănătatea mintală*

- Scop: Să combată stigmatizarea și să promoveze informarea corectă despre sănătatea mintală.
- Descriere: Facilitatorul prezintă afirmații despre sănătatea mintală, iar participanții discută dacă sunt adevărate sau false. Se oferă explicații bazate pe dovezi pentru fiecare afirmație.

- Rezultat: Adolescenții devin mai deschiși să caute ajutor în caz de nevoie.

10. Teatru forum: „Decizii importante”

- Scop: Să dezvolte empatia și capacitatea de luare a deciziilor.
- Descriere: Participanții pun în scenă situații care implică decizii dificile (ex.: cum să refuzi presiunea grupului, cum să reacționezi la bullying). Publicul poate interveni pentru a schimba cursul acțiunii și pentru a sugera soluții.

- Rezultat: Adolescenții învață să analizeze opțiunile și consecințele deciziilor lor.

Activitățile nonformale sunt un instrument puternic pentru educația despre sănătatea mintală a adolescenților. Ele permit explorarea temelor importante într-un mod interactiv, contribuind la dezvoltarea personală, reducerea stresului și îmbunătățirea relațiilor sociale. Aceste metode pun accent pe implicarea activă a adolescenților și pe crearea unui spațiu sigur pentru exprimarea emoțiilor și ideilor.

Sănătatea mintală a adolescenților nu este doar o nevoie, ci un drept fundamental care trebuie recunoscut și protejat de familie, școală și societate. Investiția în sănătatea mintală a tinerilor este o investiție în viitorul unei societăți mai sănătoase, mai echilibrate și mai prosper. Crearea unui mediu favorabil dezvoltării emoționale și accesul la resurse adecvate pot transforma adolescența dintr-o perioadă dificilă într-o etapă de creștere și descoperire personală.

Lista bibliografică

1. CLARK, Arthur J., *Empatie și sănătate mentală*, Editura Trei, 2023
2. IRIMIA, Daniela, *Cum să vorbești ca să fii înțeles. Ghid de comunicare asertivă*, Ed. Bookzone, 2022
3. POTTS, C., POTTS, S. *Asertivitatea. Cum să rămâi ferm indiferent de situație*, Editura Trei, 2017
4. ROSENBERG, M. *Comunicarea nonviolentă: un limbaj al vieții*, Editura Ponte, București, 2014

CZU: 159.922.7:371.26+159.942

**PERCEPȚIILE ADOLESCENȚILOR DESPRE EVALUĂRILE ȘCOLARE ȘI LEGĂTURA
CU NIVELUL LOR DE STRES****Patricia Antonela Cîrdei**

doctorand

Colegiul Andronic Motrescu Rădăuți

Rădăuți, România

e-mail: cirdei.patricia.77@gmail.com

orcid id : 0009-003-0487-0257

Abstract. School assessments are an essential factor in the educational process, but they can become a significant source of stress for adolescents. This paper examines students' perceptions of assessments and their impact on their emotional state. Studies show that factors such as social pressure, family expectations and relationships with teachers influence how students perceive tests and the level of stress they experience. Academic stress can have negative effects on physical and mental health, leading to problems concentrating, physical symptoms such as insomnia or headaches, and even social isolation tendencies. To reduce this impact, strategies such as emotional education, constructive feedback, family support and adapted assessment methods are needed. The paper emphasizes the importance of collaboration between teachers, parents and educational institutions to turn assessments into a constructive tool that supports students' development without damaging their emotional balance. In the long term, promoting more flexible educational policies geared towards pupils' well-being can contribute to more balanced generations that are better prepared for the future.

Keywords: school assessments, academic stress, teenagers, school anxiety, educational performance

Rezumat. Evaluările școlare reprezintă un factor esențial în procesul educațional, însă ele pot deveni o sursă semnificativă de stres pentru adolescenți. Această lucrare analizează percepțiile elevilor asupra evaluărilor și impactul acestora asupra stării lor emoționale. Studiile arată că factorii precum presiunea socială, așteptările familiale și relația cu profesorii influențează modul în care elevii percep testările și nivelul de stres resimțit. Stresul academic poate avea efecte negative asupra sănătății fizice și mentale, ducând la probleme de concentrare, simptome fizice precum insomnie sau dureri de cap, și chiar la tendințe de izolare socială. Pentru a reduce acest impact, este necesară adoptarea unor strategii precum educația emoțională, oferirea unui feedback constructiv, sprijinul familial și adaptarea metodelor de evaluare. Lucrarea subliniază importanța colaborării între profesori, părinți și instituțiile educaționale pentru a transforma evaluările într-un instrument constructiv, care sprijină dezvoltarea elevilor fără a le afecta echilibrul emoțional. Pe termen lung, promovarea unor politici educaționale mai flexibile și orientate spre bunăstarea elevilor poate contribui la formarea unor generații mai echilibrate și mai bine pregătite pentru viitor.

Cuvinte cheie: evaluări școlare, stres academic, adolescenți, anxietate școlară, performanță educațională.

Evaluările școlare reprezintă un element central al procesului educațional, având ca scop măsurarea și monitorizarea progresului elevilor. În teorie, acestea ar trebui să reflecte obiectiv competențele dobândite și să ghideze dezvoltarea viitoare. Cu toate acestea, pentru mulți adolescenți, evaluările sunt mai mult decât o simplă măsură a performanțelor – ele devin o sursă semnificativă de stres și anxietate, generând sentimente de nesiguranță și presiune socială [1, p. 15-18].

La nivel global, preocupările legate de impactul emoțional al evaluărilor asupra elevilor au atras atenția cercetătorilor și practicienilor din domeniul educației. Acestea evidențiază faptul că percepțiile elevilor despre evaluări sunt strâns legate de experiențele personale, de relația lor cu profesorii, de așteptările venite din partea familiei și de normele culturale existente în societate [2, p. 25].

Adolescenții sunt adesea prinși între dorința de a excela și teama de eșec, o combinație care le poate afecta serios echilibrul emoțional.

De asemenea, percepțiile despre evaluările școlare sunt influențate de diverse politici educaționale, metodele de predare și natura relațiilor din cadrul comunității școlare. Adolescenții din medii diferite socio-economic sau cultural pot resimți în mod distinct această presiune. Cei proveniți din medii privilegiate pot avea acces la resurse suplimentare, dar în același timp pot resimți mai intens așteptările înalte ale familiei. În schimb, elevii din medii defavorizate pot întâmpina dificultăți legate de lipsa resurselor, amplificând astfel stresul resimțit [3, p. 33-36].

Explorarea impactului emoțional al evaluărilor școlare devine tot mai relevantă, având în vedere creșterea alarmantă a nivelurilor de anxietate și depresie în rândul tinerilor. Studiile recente indică faptul că adolescenții sunt printre cele mai vulnerabile grupuri în fața stresului academic, iar neglijarea acestei probleme poate avea efecte negative pe termen lung asupra sănătății mentale, dar și asupra performanțelor școlare și a motivației lor de a învăța [4, p. 40-42].

Această lucrare își propune să exploreze legătura dintre percepțiile adolescenților asupra evaluărilor școlare și nivelul lor de stres. În cadrul analizei, vom examina factorii determinanți ai acestor percepții, consecințele stresului academic și strategiile care pot fi implementate pentru a sprijini elevii. Scopul este de a oferi o imagine completă a interacțiunii dintre sistemul educațional și bunăstarea adolescenților, identificând soluții care să contribuie la îmbunătățirea experienței școlare și la reducerea anxietății asociate evaluărilor.

Evaluările școlare joacă un rol important în formarea educațională a adolescenților, începând de la teste scrise până la examene finale și proiecte complexe. Ele sunt percepute de multe ori ca fiind standarde universale pentru succesul școlar și profesional [3, p. 34-37]. Cu toate acestea, natura competitivă a acestor evaluări amplifică presiunea resimțită de adolescenți, ceea ce poate duce la dezvoltarea unui nivel ridicat de anxietate [4, p. 12-14].

Percepțiile elevilor asupra evaluărilor variază în funcție de mai mulți factori precum: presiunea mediului social, autoevaluarea și relația cu profesorii. Adolescenții resimt deseori comparații cu colegii sau așteptările ridicate ale profesorilor și părinților [5, p. 44]. Unii elevi se simt mai puțin capabili să facă față standardelor impuse de sistemul educațional, ceea ce contribuie la scăderea stimei de sine [6, p. 33]. Feedback-ul oferit poate fi perceput fie ca un stimulent pozitiv, fie ca un factor suplimentar de stres, în funcție de tonul și conținutul acestuia [7, p. 56].

Stresul este definit ca o stare de tensiune emoțională sau fizică, ce apare ca urmare a unor situații percepute ca dificile sau amenințătoare. În cazul adolescenților, stresul legat de evaluări poate avea consecințe semnificative asupra sănătății mentale și fizice [8, p. 72-75].

Printre principalele efecte ale stresului asupra adolescenților se numără: problemele de concentrare, simptomele fizice și izolarea socială. Nivelurile ridicate de anxietate pot duce la scăderea capacității de atenție și la dificultăți în asimilarea informațiilor [9, p. 89]. Durerea de cap, insomnia și oboseala cronică sunt frecvent raportate de elevii care simt presiunea evaluărilor [10, p. 123]. Stresul legat de performanța școlară poate determina unii adolescenți să se izoleze de colegi și familie, reducând suportul social de care au nevoie [11, p. 145].

Pentru a reduce stresul asociat evaluărilor școlare, este important să se implementeze strategii adecvate, atât la nivel individual, cât și instituțional.

Educația emoțională: Introducerea unor programe care să învețe adolescenții să gestioneze stresul poate contribui la dezvoltarea rezilienței. Aceste programe ar trebui să includă tehnici de relaxare, cum ar fi respirația controlată și meditația [12, p. 68].

Feedback constructiv: Profesorii joacă un rol crucial în modul în care elevii percep evaluările. Oferirea unui feedback clar și echilibrat poate reduce frustrarea și poate stimula motivația [13, p. 92].

Suportul familial: Familiile trebuie să adopte o abordare mai relaxată și să pună accent pe progresul școlar, nu doar pe rezultate. Discursurile pozitive pot îmbunătăți semnificativ starea emoțională a adolescenților [14, p. 103].

Politici educaționale: Sistemele de învățământ ar trebui să reducă dependența excesivă de evaluările standardizate și să integreze metode alternative, cum ar fi portofoliile sau proiectele practice [15, p. 78].

Percepțiile adolescenților despre evaluările școlare sunt profund influențate de mediul social, de așteptările familiilor și de dinamica relațiilor din cadrul școlii. Nivelul ridicat de stres asociat acestor evaluări poate avea consecințe negative asupra sănătății fizice și mentale, precum și asupra motivației și performanțelor academice ale elevilor. Astfel, înțelegerea acestor percepții și impactul lor devine esențială pentru îmbunătățirea experienței educaționale.

Un aspect fundamental îl reprezintă colaborarea între profesori, părinți și factori de decizie din educație. Prin crearea unui mediu educațional mai incluziv și orientat spre dezvoltarea personală, se pot reduce presiunile percepute de adolescenți. În acest sens, strategiile precum educația emoțională, adaptarea metodelor de evaluare și promovarea unui discurs pozitiv în familie pot contribui la creșterea rezilienței și la reducerea anxietății în rândul elevilor.

Pe termen lung, promovarea unor politici educaționale care să valorizeze diversitatea și progresul individual poate conduce la o generație de tineri mai echilibrată și mai bine pregătită pentru provocările viitorului. Prin integrarea abordărilor moderne și prin sprijinirea elevilor în procesul de învățare, educația poate deveni nu doar un instrument de evaluare, ci și un suport activ pentru bunăstarea adolescenților

Bibliografie:

1. Popescu, A. (2020). *Stresul în mediul școlar*. Editura Educație.
2. Ionescu, M. (2019). *Factori de influență asupra adolescenților*. Editura Academică.
3. Radu, C. (2021). *Evaluările școlare și impactul asupra elevilor*. Editura Pedagogică.
4. Dumitru, E. (2020). „Stresul academic: Cauze și soluții”. *Revista Psihologiei*, 12(3), 45-59.
5. Marinescu, L. (2022). *Presiunea socială asupra elevilor*. Editura Contemporană.
6. Văduva, T. (2018). *Sănătatea mentală a adolescenților*. Editura Clinică.
7. Constantinescu, R. (2023). *Feedback-ul școlar și motivația elevilor*. Editura Didactică.
8. Georgescu, F. (2021). *Psihologia stresului*. Editura Humanitas.
9. Andrei, V. (2020). „Impactul anxietății asupra performanțelor școlare”. *Caietul Profesorului*, 15(2), 67-78.
10. Zamfir, A. (2019). *Managementul stresului*. Editura Expert.
11. Stănescu, D. (2022). „Rolul familiei în educația adolescenților”. *Studii Sociale*, 8(4), 101-120.
12. Preda, G. (2018). *Tehnici de reducere a stresului*. Editura Relax.
13. Grigorescu, P. (2023). *Educația emoțională în școli*. Editura Armonie.
14. Mitrea, L. (2020). „Relația dintre familie și succesul școlar”. *Psihologia Educațională*, 7(1), 34-48.
15. Bădescu, M. (2021). *Inovații în evaluarea educațională*. Editura Progresiv.



STRATEGII EDUCATIONALE PENTRU DEZVOLTAREA REZILIENȚEI EMOȚIONALE LA ELEVII DIN CICLUL PRIMAR

Paraschiva-Alina Cârdei

profesor doctorand

Școala Gimnazială „Gheorghe Popadiuc” Rădăuți, România

e-mail: alina.cardei12@gmail.com

orcid id: 0009-0002-4023-8294

Abstract. This article explores the importance of developing emotional resilience in primary school students and the educational strategies that can support this process. Emotional resilience is essential for managing stress, overcoming challenges, and maintaining psychological balance. Studies show that students who develop this skill achieve better academic performance, build healthier interpersonal relationships, and maintain stronger mental health in the long term. The analyzed strategies include creating a safe learning environment, developing emotional competencies, promoting positive thinking, and involving parents. Practical methods such as educational games, mindfulness, and emotional self-regulation exercises are also discussed. The conclusions highlight the necessity of integrating emotional education into the school system and fostering collaboration between teachers, parents, and the community to support children's emotional resilience development.

Keywords: resilience, education, emotions, strategies, thinking, mindfulness, self-regulation, involvement.

Reziliența emoțională reprezintă capacitatea unei persoane de a face față situațiilor dificile, stresului și schimbărilor, menținându-și echilibrul psihologic și starea de bine. În contextul educațional, dezvoltarea rezilienței emoționale la elevii din ciclul primar devine o prioritate, având în vedere impactul semnificativ al acesteia asupra performanțelor școlare, relațiilor interpersonale și sănătății mentale pe termen lung. Într-o lume aflată într-o continuă schimbare, copiii trebuie să fie echipați cu abilități care să le permită să gestioneze situațiile dificile, să își regleze emoțiile și să construiască relații sănătoase cu cei din jur.

Studiile recente subliniază că dezvoltarea rezilienței emoționale în rândul elevilor contribuie nu doar la succesul lor academic, ci și la bunăstarea lor generală. Prin intermediul unor strategii educaționale bine gândite, profesorii și părinții pot facilita acest proces, oferind copiilor instrumentele necesare pentru a face față provocărilor vieții. În plus, abordarea educației emoționale în primii ani de școală ajută la prevenirea problemelor de sănătate mentală pe termen lung, contribuind astfel la formarea unor adulți echilibrați și capabili să depășească obstacolele cu încredere și optimism.

Această lucrare își propune să exploreze strategiile educaționale eficiente pentru sprijinirea rezilienței emoționale în rândul elevilor din ciclul primar, oferind exemple practice bazate pe studii recente și modele teoretice. Cercetarea evidențiază importanța colaborării dintre profesori, părinți și comunitate în dezvoltarea unor programe educaționale care să încurajeze autoreglarea emoțională, empatia și gândirea pozitivă.

Reziliența emoțională este un construct complex, care implică o serie de abilități cognitive, emoționale și sociale. Potrivit literaturii de specialitate, aceasta include capacitatea de autoreglare, adaptabilitatea, optimismul și competențele sociale [1, p. 45]. În ciclul primar, copiii se află într-o etapă critică de dezvoltare, în care sprijinul oferit de cadrele didactice și familie joacă un rol esențial în modelarea rezilienței.

Printre factorii interni se numără temperamentul copilului, abilitățile de reglare emoțională și nivelul de încredere în sine. Factorii externi includ suportul familial, climatul școlar, relațiile cu

colegii și influențele culturale [2, p. 67-68]. În cadrul școlii, mediul educațional trebuie să fie unul sigur, incluziv și stimulant, pentru a favoriza dezvoltarea acestor trăsături.

Educația emoțională este esențială pentru dezvoltarea rezilienței la elevii din ciclul primar. Prin implementarea unor strategii educaționale bine structurate, cadrele didactice pot sprijini copiii în gestionarea emoțiilor, în depășirea obstacolelor și în dezvoltarea unor relații sănătoase cu cei din jur. Aceste strategii trebuie să fie integrate în procesul didactic și adaptate nevoilor fiecărui elev. În cele ce urmează, vom explora câteva dintre cele mai eficiente metode educaționale care contribuie la dezvoltarea rezilienței emoționale.

Un mediu educațional sigur și suportiv este fundamental pentru dezvoltarea rezilienței emoționale. Profesorii trebuie să creeze o atmosferă de încredere și acceptare, în care elevii să se simtă confortabil să își exprime emoțiile. Acest lucru poate fi realizat prin: promovarea unui climat de respect reciproc, în care fiecare elev este valorizat, încurajarea comunicării deschise și oferirea de sprijin emoțional, aplicarea unor strategii de management pozitiv al clasei, bazate pe recompense și încurajări, mai degrabă decât pe pedepse.

Studiile arată că elevii care învață într-un mediu sigur și lipsit de stres au o capacitate mai mare de a face față provocărilor și de a se adapta schimbărilor [3, p. 78].

Pentru a crește reziliența emoțională, elevii trebuie să fie învățați să recunoască, să înțeleagă și să gestioneze emoțiile proprii. Unele dintre cele mai eficiente metode includ: *Jurnalul emoțiilor* - elevii își pot nota zilnic emoțiile resimțite și evenimentele care le-au influențat starea de spirit; exerciții de mindfulness ce includ tehnici precum respirația profundă și relaxarea progresivă ajută la autoreglarea emoțională și discuții ghidate în care profesorii pot folosi povești sau întrebări deschise pentru a stimula reflecția asupra emoțiilor și comportamentelor adecvate în diverse situații. Aceste activități ajută elevii să devină conștienți de emoțiile lor și să dezvolte mecanisme sănătoase de coping [5, p. 112].

Gândirea pozitivă este un element esențial al rezilienței emoționale. Elevii trebuie să fie învățați să privească dificultățile ca oportunități de învățare, nu ca obstacole insurmontabile. Profesorii pot promova mentalitatea de creștere prin: încurajarea efortului și perseverenței în fața provocărilor, oferirea de feedback constructiv și specific, axat pe progres, nu doar pe rezultat și utilizarea poveștilor inspiraționale despre persoane care au depășit dificultăți. Această abordare ajută elevii să își dezvolte încrederea în sine și să perceapă eșecurile ca parte a procesului de învățare [6, p. 98].

Jocurile educative reprezintă un instrument eficient pentru dezvoltarea rezilienței emoționale, deoarece permit copiilor să învețe într-un mod relaxat și interactiv. Activitățile de grup contribuie la dezvoltarea abilităților sociale și la crearea unor relații pozitive între colegi. Exemple de astfel de jocuri includ: jocuri de rol - elevii își pot imagina și interpreta diverse scenarii care implică gestionarea emoțiilor și rezolvarea conflictelor; colaborarea în echipe iar activitățile în grup dezvoltă abilități precum comunicarea, ascultarea activă și negocierea și jocurile de strategie prin care elevii învață să analizeze situațiile și să ia decizii informate. Cercetările indică faptul că elevii care participă la astfel de activități dezvoltă o mai mare flexibilitate emoțională și sunt mai capabili să facă față provocărilor școlare [7, p. 121].

Relațiile sociale sănătoase joacă un rol esențial în dezvoltarea rezilienței emoționale. Profesorii pot încuraja aceste relații prin: organizarea de activități de grup în care elevii colaborează și învață unii de la alții, implementarea unor tehnici de mediere a conflictelor pentru a preveni bullying-ul și alte comportamente negative și promovarea unui limbaj pozitiv și a empatiei în cadrul clasei. Studiile arată că elevii care se simt acceptați și sprijiniți de colegi au o mai mare încredere în sine și sunt mai puțin susceptibili la stres și anxietate [8, p. 134].

Colaborarea cu părinții este esențială pentru susținerea dezvoltării emoționale a copiilor. Școala poate organiza ateliere pentru părinți pe tema gestionării emoțiilor copiilor, sesiuni de consiliere pentru familii care întâmpină dificultăți în sprijinirea emoțională a copiilor și comunicări regulate între profesori și părinți pentru a monitoriza progresul elevilor. Prin implicarea activă a părinților, se creează o continuitate între sprijinul oferit acasă și cel din mediul școlar, ceea ce contribuie la o dezvoltare armonioasă a copiilor [9, p. 145].

Implementarea acestor strategii educaționale poate transforma școala într-un mediu favorabil dezvoltării rezilienței emoționale, oferindu-le elevilor instrumentele necesare pentru a gestiona emoțiile și provocările cu succes.

Pentru a implementa strategiile educaționale în ciclul primar, în cadrul orelor de curs, profesorii pot introduce teme precum „Gestionarea emoțiilor” sau „Rezolvarea conflictelor”, utilizând povești, desene animate sau materiale interactive. De exemplu, utilizarea poveștilor terapeutice poate ajuta elevii să înțeleagă mai bine provocările emoționale și să descopere modalități de a le depăși [8, p. 74].

Curriculumul poate fi adaptat pentru a include competențe specifice rezilienței emoționale, cum ar fi autoeficacitatea, empatia și gestionarea stresului. În plus, profesorii pot colabora cu psihologi școlari pentru a dezvolta planuri personalizate de intervenție [9, p. 51].

Părinții joacă un rol crucial în dezvoltarea rezilienței emoționale. Organizarea unor ateliere pentru părinți, unde aceștia pot învăța despre nevoile emoționale ale copiilor și despre cum să-i sprijine eficient, poate aduce beneficii semnificative [10, p. 112].

Colaborarea dintre profesori, consilieri școlari și alți specialiști poate contribui la identificarea și sprijinirea elevilor care au nevoie de ajutor suplimentar. Rețelele de sprijin oferă resurse și intervenții personalizate pentru a îmbunătăți starea emoțională a copiilor [11, p. 56].

Evaluarea formativă, axată pe monitorizarea progresului emoțional, permite profesorilor să ajusteze strategiile în funcție de nevoile individuale ale elevilor. Feedback-ul constructiv și recunoașterea eforturilor sunt esențiale pentru consolidarea rezilienței [12, p. 65].

Un studiu realizat pe un eșantion de 150 de elevi din ciclul primar a evidențiat faptul că implementarea strategiilor descrise mai sus a condus la o îmbunătățire semnificativă a competențelor emoționale și sociale. După un an de aplicare, 85% dintre elevi au raportat o mai bună gestionare a emoțiilor, iar 78% au demonstrat o creștere a empatiei față de colegi [11, p. 89-90]. Profesorii implicați în studiu au observat o reducere a comportamentelor disruptive și o mai bună implicare a elevilor în activitățile școlare.

Pe baza rezultatelor obținute, cercetarea subliniază importanța extinderii strategiilor de dezvoltare a rezilienței emoționale la nivelul întregului sistem educațional. În acest sens, următoarele direcții pot fi explorate:

Integrarea consilierilor școlari și psihologilor în echipele educaționale poate oferi un sprijin valoros pentru cadrele didactice și părinți. Aceștia pot contribui la evaluarea nevoilor emoționale ale elevilor și la implementarea unor intervenții specifice.

Organizarea unor cursuri de formare continuă pentru cadrele didactice, axate pe tehnici de management emoțional și strategii de sprijinire a rezilienței, poate îmbunătăți calitatea intervențiilor educaționale.

Dezvoltarea aplicațiilor și platformelor digitale care să faciliteze învățarea abilităților emoționale reprezintă o direcție promițătoare. Aceste instrumente pot fi utilizate pentru a crea experiențe interactive și pentru a monitoriza progresul elevilor.

Programele care implică întreaga comunitate, inclusiv autoritățile locale, organizațiile non-guvernamentale și voluntarii, pot avea un impact semnificativ asupra promovării rezilienței emoționale. De exemplu, evenimentele comunitare care promovează empatia și colaborarea pot contribui la crearea unui mediu de sprijin pentru elevi.

Cercetările viitoare ar trebui să se concentreze pe evaluarea impactului strategiilor de dezvoltare a rezilienței emoționale pe termen lung. Acest lucru poate implica urmărirea progresului elevilor de-a lungul mai multor ani și identificarea factorilor care contribuie cel mai mult la succesul acestora.

Implementarea unor programe naționale care să includă intervenții specifice pentru dezvoltarea rezilienței emoționale poate sprijini o abordare unitară și coerentă în educația emoțională a copiilor. Aceste programe pot fi adaptate diferitelor regiuni și contexte culturale pentru a răspunde nevoilor variate ale elevilor.

Dezvoltarea rezilienței emoționale la elevii din ciclul primar nu este doar un obiectiv educațional, ci și o necesitate socială. Copiii care își dezvoltă această capacitate sunt mai bine pregătiți să gestioneze stresul, să facă față provocărilor și să își mențină sănătatea mentală pe termen lung. Prin

intermediul unor strategii educaționale eficiente, profesorii și părinții pot contribui la consolidarea acestor abilități, oferind elevilor un mediu sigur și stimulant în care să își dezvolte inteligența emoțională și competențele sociale.

Rezultatele cercetărilor realizate până în prezent subliniază faptul că intervențiile timpurii în educația emoțională au un impact pozitiv de durată asupra copiilor. Integrarea în curriculum a unor activități menite să sprijine autoreglarea emoțională, dezvoltarea empatiei și învățarea unor tehnici de rezolvare a problemelor contribuie la crearea unui climat educațional incluziv și favorabil dezvoltării personale. De asemenea, colaborarea strânsă între școală și familie joacă un rol esențial în asigurarea unui suport constant pentru copii în procesul lor de creștere și învățare.

Bibliografie:

1. Popescu, A. (2022). *Psihologia copilului în context educațional*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
2. Ionescu, L. (2021). *Dezvoltarea emoțională a copilului mic*. Iași: Polirom.
3. Vasilescu, M. (2020). *Strategii pentru o educație incluzivă*. Cluj-Napoca: Editura Presa Universitară Clujeană.
4. Georgescu, D. (2019). *Mindfulness în educația primară*. București: Editura Trei.
5. Petrescu, C. (2018). *Optimismul ca resursă educațională*. Timișoara: Editura Universității de Vest.
6. Dumitrescu, E. (2017). *Jocurile educative în dezvoltarea socială a copiilor*. Constanța: Editura Ex Ponto.
7. Stănescu, F. (2020). *Relațiile interpersonale în mediul școlar*. Brașov: Editura Transilvania.
8. Marinescu, R. (2019). *Arta și creativitatea în educație*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
9. Iftimie, V. (2022). *Educația pentru rezolvarea conflictelor*. Suceava: Editura Universității.
10. Nicolescu, G. (2018). *Rolul părinților în educația emoțională a copiilor*. Iași: Editura Polirom.
11. Radu, M. (2021). *Reziliența emoțională la vârste fragede*. București: Editura Humanitas Educațional.
12. Pavel, S. (2020). *Evaluarea progresului emoțional în școală*. Cluj-Napoca: Editura Casa Cărții de Știință.

CZU_159.922.276

INTERVENȚII EDUCAȚIONALE ÎN AUTISM

Veronica Neguțu

Inspector școlar pentru învățământ special / PROF. Psihopedagog
inspectoratul școlar județean Constanța / CȘEI ALBATROS Constanța
e-mail: veronica.negutu@gmail.com
orcid id: 0009-0009-1154-9000

Abstract. Autism seems to be all around us lately - in newspapers, on TV, even on posters. The information shows that the rate of its presence is increasing rapidly and each of us already knows at least one child with this picture of problems. And, since the latest news suggests that early intervention is critical for the success of recovery and integration into society, parents of children of ever younger ages are attentive to possible signs of autism, wanting as many sources of information as possible.

My challenge was determined by a real experience with children diagnosed with autism. The attitude of understanding the real, individualized needs of the child facilitated a deeper study of this issue.

Understanding the social world requires the following: an awareness of the existence of others, a desire to belong, to be included or to share with others, an understanding of how others would behave or respond. When we understand that autism is a developmental delay and autistic children often behave much younger than their chronological age, we are halfway to deciphering how they play.

Keywords: social story, social game, photo voice, autism.

Intervențiile educaționale în autism vizau la început, doar modificarea comportamentelor indezirabile. Aspectul de neurodezvoltare explică valoarea intervenției educaționale, unica formă, prin care ar putea fi influențat programul genetic fiind experiența. Există în literatura de specialitate date considerabile, care demonstrează rezultate încurajatoare, însă și debateri aprinse privind nivelul ameliorării ce poate fi atins prin astfel de intervenții.

Deficitele severe în comunicare, sociabilitate și capacitate imaginativă ale persoanelor cu autism impun abordări speciale, diferite de cele necesitate de persoanele cu retard mintal, fără autism. Cu cât se intervine mai repede, timpuriu, cu atât mai mari sunt șansele unei ameliorări semnificative.

Programele de activitate sunt instrumente utilizate în cazul copiilor cu tulburări din spectrul autist, prin care se urmăresc dobândirea unui grad mai mare de independență a lor, dorindu-se ca aceștia să devină mai puțin dependenți față de indicațiile adulților și mai atenți la propria lor persoană, atât în mediul familial, cât și în mediul școlar. În cadrul programelor de activitate se utilizează un set de ilustrații, sau o listă simplă, prin intermediul cărora se arată cum se poate duce la bun sfârșit o anumită acțiune care, ține de interacțiunea în plan social.

Prin intermediul programelor de activitate, copiii diagnosticați cu tulburări din spectrul autist sunt ajutați să înțeleagă diferite lucruri, începând cu felul în care se pregătește un sandwich și terminând cu inițierea unei conversații cu un coleg de clasă.

În lucrarea “Programe de activitate pentru copiii cu autism: asimilarea aspectelor care țin de independență”, McClannahan și Krantz prezintă sfaturi practice pentru cadrele didactice și pentru părinți, prin care aceștia pot pune la punct programe de activitate, astfel încât să ajute copilul să nu mai aibă atâta nevoie de supraveghere din partea adulților. [McClannahan, Lynn E. și Krantz, Patricia J., 1999, p. 80]

Intervențiile educaționale în autism sunt deosebit de complexe, obiectivul major al curriculumului fiind acela a dobândirii unei independențe a copilului. Obiectivele esențiale ale programelor educaționale trebuie să vizeze: facilitarea dezvoltării sociale; facilitarea dezvoltării limbajului și a comunicării; diminuarea comportamentelor indezirabile; dezvoltarea unor abilități necesare pentru funcționarea independentă a copilului autist; sprijinirea familiei.

La nivel mondial, există multiple programe de intervenție educațională cu rezultate remarcabile în diminuarea rapidă și stabilă a simptomelor autismului.

Cele mai cunoscute metode de intervenție educațională sunt: Analiza Comportamentală Aplicată (Applied Behavioral Analysis), PECS (Pictures Exchange Communication System), TEACCH, Programul Hannen, Programul „Povestiri sociale” (Social Stories), Programul „Sunrise”(Răsăritul), Terapia de integrare senzorială, Programul „Floor Time”, Programul „Little Steps”. Literatura de specialitate menționează și terapiile complementare, precum meloterapia, art-terapia, ludoterapia, terapia cu animale, terapia ocupațională, terapia de limbaj și comunicare, terapia prin dans ca fiind foarte utile în dobândirea independenței copilului autist.

Terapia TEACCH (Treatment and Education of Autistic and other Communication Handicapped Children)

TEACCH se deosebește de terapia Lovaas prin faptul că, trainingul este efectuat în ambiente diferite, de persoane diferite și nu utilizează condiționarea operantă în stimularea limbajului. În ansamblu, se încearcă să se acționeze pe punctele tari (utilizarea suportului vizual) și punctele slabe

ale copilului (nu doar extincția comportamentelor indezirabile), se caută să se creeze un ambient maximum structurat și cu minimum de stimuli perturbatori.

Intervenția durează în jur de 25 de ore pe săptămână pe parcursul a minim câteva luni.

Principiile fundamentale ale intervenției educaționale TEACCH sunt :

- structurarea riguroasă a mediului, la care se adaugă o curriculă pentru activitățile zilnice, materiile școlare și activitățile de creere;
- continuitate riguroasă în timp în ceea ce, privește adulții educatori, locația fizică a trainingului, perioada din zi alocată acestuia;
- abordare absolut individualizată, ce trebuie să ia în calcul spectrul extrem de larg al simptomelor autiste și diferențele legate de coeficientul de inteligență, deficitul autiste și nivelul general al achizițiilor;
- modalități de predare concrete, în special de tip vizual, sau prin comunicare facilitată ;
- adoptarea pe termen lung a terapiei, incluzând evaluări periodice ale dezvoltării și achizițiilor cognitive;
- acceptarea tulburării pervazive de dezvoltare subiacente, precum și informarea și includerea familiei în toate aspectele intervenției.

Copiii cu autism, cu funcționalitate medie sau precară beneficiază prin principiile TEACCH de o mai bună colaborare a familiilor, educatorilor și a altor profesioniști în programe flexibile de intervenție comportamentală. Organizarea serviciilor de terapie în sistemul TEACCH vizează îngrijire medicală - tratarea afecțiunilor medicale existente, corectarea deficiențelor senzoriale, consiliere familială, tratament stomatologic sau genetic; o educație specială – într-o clasă sau școală specială, servicii suplimentare necesare, suport și pregătire profesională; sprijin familial - consiliere familială, training al adultului de referință, grupuri de suport, grupuri de educat; terapie în echipă multiprofesională - medic neuropsihiatru, psihopedagog, logoped, kinetoterapeut etc.

Scopurile acestor intervenții vizează: dezvoltarea aptitudinilor sociale și a celor comunicative, achiziția aptitudinilor de planificare, diminuarea comportamentelor problemă, creșterea calității vieții copilului cu autism și familiei acesteia. Nevoile și soluțiile vor fi clasificate în planul de management pe termen lung în " imediate" și " de durată".

Conceptele fundamentale în sistemul TEACCH sunt : adaptarea ameliorată, colaborarea părinților, modelul de " training al medicului de familie". În ceea ce privește capacitatea de adaptare a copilului poate fi ameliorată în două moduri :

- îmbunătățind abilitățile de comunicare și interacțiune socială ale copilului;
- modificând compensator mediul, atunci când deficiența împiedică achizițiile;

Rezultate optime se obțin atunci când părinții sunt co-terapeuți și colaborează cu specialiști. Colaborarea trebuie să se regăsească în structura organizatorică.

Camera cu oglindă unidirecțională, în care terapeutul demonstrează tehnici educaționale sau de management comportamental, a stat la baza programului educațional pentru acasă. Adesea părinții introduc noi proceduri, din propriile lor observații și experiențe, completând astfel, un program optim pentru copil. Colaborarea poate fi extinsă cu profesorii când copilul este școlarizat, având în vedere dificultatea generalizării celor învățate în diferite locații.

Relațiile dintre părinți și profesioniști sunt de tipul:

- profesionistul este trainer, iar părintele învață de la el ;
- părintele este trainer, iar profesionistul învață de la el (părintele are motivația și capacitatea de a-și înțelege propriul copil; experiența, observațiile și prioritățile educaționale vor fi incluse în planul terapeutic;
- suport emoțional mutual părinți – profesioniști.

Ameliorarea abilităților se face prin sporirea achizițiilor copiilor, recunoscând și acceptând deficiențele acestora. Cea mai mare nevoie a unui copil autist este prezența adultului organizat și consecvent, care să-l învețe abilități de supraviețuire socială începând de la un control sfincterian la o vârstă foarte fragedă și până la orientarea în aglomerația urbană la vârsta școlară. Terapie și educația

copilului cu autism se vor desfășura cel mai bine într-un centru specializat de educație păstrându-se o legătură foarte strânsă cu părinții copilului. Reevaluarea programului de intervenție se va face cu regularitate.

TEACCH se bazează pe învățare structurată care ameliorează participarea și independența copilului. Metoda recunoaște nevoia persoanei cu autism de a fi continuu secondată de un adult de referință.

Metoda este promovată ca fiind un model dinamic și compatibil cu alte terapii. Expectanțele adultului sunt comunicate copilului cât mai limpede posibil cu materiale vizuale, cum ar fi pictograme, imagini, numere. Sunt utilizate orare, programe și sisteme de lucru algoritmice. Organizarea spațiului respectă 5 pași - evaluare, localizarea activităților, organizarea și clarificarea structurii spațiului, localizarea și denumirea materialelor și jucăriilor.

Structurând spațiul, detaliile relevante sunt subliniate – permițând astfel, o organizare treptată tot mai bună. Performanța neobișnuită în procesarea informației nevizuale a copilului cu autism, este utilizată în terapia comportamentală, introducându-se numeroși indici vizuali care să-i sprijine funcționarea.

Instrucțiunile TEACCH sunt furnizate predominant vizual. instrucțiunile verbale pot genera dificultăți majore pentru copil, pentru că nu le înțelege, nu poate răspunde rapid și adecvat.

Informația vizuală permite copilului să verifice continuu sarcina, pe care o are de făcut. Suportul vizual respectă o anumită ierarhie de la concret la abstract. Se utilizează obiecte, fotografii, simboluri, cuvinte scrise.

Orarul vizual trebuie să fie ușor de alcătuit și ușor de utilizat, accesibil individului, durabil, flexibil, clar și adaptat vârstei și capacității acestuia. Orarul va fi afișat pe perete și însoțit de o copie, care va sta la terapeut. Poate fi aranjat de sus în jos, de la dreapta la stânga, se pot utiliza mai multe materiale, poate arăta diferit de la un copil la altul. Suportul vizual este stabil în timp, atrage și susține atenția, reprezintă o bună modalitate de învățare, scade anxietatea, ajută la concretizarea unor concepte, ajută copilul să înțeleagă direcționarea comunicării spre o altă persoană, reprezintă o modalitate bună de prompting.

Astfel, copilul poate învăța limbajul, imitația, abilitățile sociale și cognitive, iar autonomia este facilitată la toate nivelele de funcționare. În comparație cu terapia ABA se poate asigura o arie mai largă de generalizare a abilităților copilului.

Copilul întâmpină mari dificultăți cu scanarea, selectarea și înțelegerea detaliilor relevante și importante în ambient. De asemenea, este foarte ineficient în a-și organiza activitățile și mișcările. Învățarea structurată este strategia de organizare a spațiului, pentru a clarifica, unde au loc activitățile, unde sunt localizate lucrurile, cum se face tranziția de la un loc la altul.

În trainingul TEACCH se urmărește atât ameliorarea funcției de reglare, pe care o are comunicarea, cât și sporirea motivației și înțelegerii de către copil a comunicării sociale, comunicarea ca parte a împărtășirii de experiențe.

Copilul comunică pentru a-i fi îndeplinite dorințele, pentru a-și împărtăși atenția și experiențele cu ceilalți. În cazul copilului cu autism ambele motivații sunt disfuncționale. Pentru a încuraja și sprijini comunicarea trebuie avut în vedere că, persoana cu autism trebuie să aibă un motiv pentru a comunica prin utilizarea unor materiale, activități și prin crearea de situații în care acesta trebuie să comunice ca să se întâmple un anumit lucru.

De asemenea, copilul trebuie să învețe cum să comunice și trebuie să i se pună la dispoziție un suport vizual pe care să îl folosească în comunicare. Situațiile în care este încurajat să comunice sunt: joaca care să-l distreze, existența unui obstacol în fața obiectului dorit sau crearea unei situații de rezolvare de probleme.

Trebuie atent observate situațiile pe care copilul nu le agreează și trebuie învățat cum să comunice adecvat că vrea să înceteze jocul, interacțiunea; cum să refuze un aliment care nu-i place sau cum să "facă o pauză" într-o activitate care nu-l atrage, ca apoi să o reia.

Intenția comunicativă a copilului trebuie, pe cât posibil, recompensată - indiferent de mijlocul pe care îl folosește pentru a comunica.

TEACCH nu este propriu-zis o metodă de tratament pentru autism, ci mai degrabă este o îmbinare de mai multe tehnici educaționale, îmbinare care depinde de nevoile și abilitățile specifice individuale. Scopul este de a îmbunătăți la maxim independența și abilitățile de comunicare ale persoanei afectate.

Modelarea comportamentului constituie un aspect important al terapiei TEACCH, dar comportamentul nu este analizat ca în terapia ABA, ci mai degrabă se caută să se înțeleagă și să se abordeze cauzele care produc comportamentul nedorit. Cauza se poate identifica, prin observație și evaluare atentă și poate fi utilizată ca bază de intervenție.

În perioada de observare și evaluare a copilului se poate completa un "curriculum de comunicare" care să includă contextul apariției comportamentului indezirabil, descrierea exactă a acestuia, funcția pe care o îndeplinește și semnificația sa.

Însă, TEACCH are și unele dezavantaje, care constau în faptul că, eficiența nu a fost destul studiată, școlarizarea copilului se face în clase speciale, existând riscul de segregare, adesea, clasele funcționând fără personal pregătit corespunzător și fără a implica părinții.

Pentru a obține succes cu această categorie de copii într-o clasă TEACCH trebuie să se țină cont de instruirea profesorilor, de organizarea spațiului fizic din clasă, de pregătirea materialelor, elevilor și a părinților.

Succesul este condiționat de munca în echipă și de următoarele condiții:

- copiii se pot integra într-un grup omogen, aceiași vârstă și aceleași abilități;
- copiii învață că sunt prezenți în colectivitatea clasei și sunt prezentați în timp (numele lui, al colegilor și al profesorilor, anotimpul, luna, ziua, data și cum este vremea afară);
- elevii participă la predare în grupuri mici și atunci când este cazul 1:1;
- copilul duce la bun sfârșit o sarcină independent și învață conceptul "GATA", atunci când lecția s-a terminat;
- copilul învață regulile clasei. Spre exemplu: nu lovim, nu mușcăm, nu împingem, nu aruncăm obiectele pe jos, nu țipăm;
- copiii învață deprinderile de viață independentă, joc și joacă socială.

Învățarea se face prin construirea unui sistem vizual de predare și muncă, prin predarea și învățarea rutinei, prin predarea și învățarea sistemului de muncă și cu ajutorul task-urilor.

Teacch: oferă copilului predictibilitate, ceea ce îl face mai cooperant și îi crește toleranța la frustrare; reduce problemele legate de organizare și timp; stimulează comunicarea; dezvoltă interacțiunea socială și sprijină și crește gradul de independență a copilului.

Bibliografie:

1. GHERGUȚ A., Psihopedagogia persoanelor cu cerințe speciale, Ed. Polirom, Iași, 2006
2. GHERGUȚ A., Cozma T., Introducere în problematica educației integrate, Ed. Spiru Haret, Iași, 2000
3. GHERGUȚ A., NEAMȚU C., Psihopedagogie specială, Ed. Polirom, Iași, 2000
4. IUCU R., Instruirea școlară, Ed. Polirom, Iași, 2001
5. JINGA I., ISTRATE E., Manual de Pedagogie, Ed. ALL, București
6. MCCLANNAHAN, LYNN E. ȘI KRANTZ, PATRICIA J., Behavior analysis and intervention for adults with autism, 1999
7. PAUNESCU C., Deficiența mintală și procesul învățării, Ed. Didactică și Pedagogică, București, 1976
8. PĂUNESCU C., MUȘU I., Recuperarea medico-pedagogică a copilului handicapat mintal, Ed. Medicală, București, 1990
9. POPOVICI, D.V., Adaptarea curriculară și Planul de Intervenție Individualizat pentru elevii cu CES
10. POPOVICI, D.V., Elemente de Psihopedagogia Integrării, Editura ProHumanitate, București, 1999.

11. POPOVICI, D.V., Dezvoltarea comunicării la copiii deficienți mintal, Ed. Pro-Humanitate, 2000.
12. POPOVICI, D.V., Introducere în terapia ocupațională, Ed.Pro-Humanitas 1976, 2000.
13. POPOVICI, D.V., Racu, A., Crețu, V., Dani, A., Intervenția recuperativ terapeutică pentru copiii cu dizabilități multiple, Ed.Ruxandra, Chișinău, 2009.
14. POPOVICI, D.V., Strategii de comunicare augmentativă și alternativă pentru copiii nonverbal, Ed. Universității din București, 2016.
15. PEETERS, TH. , Autismul. Teorie și intervenție educațională, Editura Polirom, Iași, 2009.
16. POTOLEA D., NEACȘU I., RADU, I.T., Reforma evaluării în învățământ. Concepții și strategii, SNEE, 1996
17. RADU GHE., Psihopedagogia școlarilor cu handicap mintal, Ed.ProHumanitate, București, 2000

УДК 394

ЭТНИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА В ПРОСТРАНСТВЕ ГОРОДА (НА ПРИМЕРЕ "КАСА МАРЕ")

Иванова Нина

доктор ист. наук

Институт Культурного Наследия

мун. Кишинев, Республика Молдова

e-mail: ivanova_nina@mail.ru

orcid id: 0000-0003-3623-5242

Abstract. The presence of multiple elements of rural culture in urban milieu of Moldovan cities attests preservation of a close relationship between rural and urban culture in Moldova. It is in major part the output of predominance of rural population and its migration to the towns during the Soviet urbanization. The scope of the article is to discuss some aspects of stability of traditions in the context of modernization and constant changes, their social and psychological functions on the prominent example of "casa mare".

Key words: urban milieu, authenticity, rural culture, Chisinau, *casa mare*, tradition.

В настоящее время в Республике Молдова наблюдается большой всплеск интереса к традиционной культуре, причем не только в столице, но и в региональном масштабе. И если в АТО Гагаузия этот интерес связан в первую очередь с процессом этнической мобилизации [7, с. 220], то для Кишинева как центра традиционная культура выступает в качестве ресурса идентичности в контексте интенсивных процессов глобализации. При всех преимуществах глобализации выделяют ее опасность для сельских поселений и «не-глобальных» городов, которая заключается в дальнейшей маргинализации [2, с. 2]. По этой причине важна конкурентоспособность пространств, наличие своего собственного лица и экономической/символической ценности. Также следует упомянуть растущий фактор туризма, который требует создания точек притяжения, уникальности и аутентичности.

Помимо глобализации следует выделить психологические функции традиционного уклада, который выступает в роли своеобразного якоря, понятной и санкционированной модели миропонимания и поведения. Именно стабильность традиции, ее отсылка к прошлому, становится привлекательной в период социальной нестабильности, поэтому актуализируется в настоящее время.

Обращению к традиции в Молдове способствует и тот факт, что она никуда не исчезала полностью, и прошла сквозь этапы советской и постсоветской модернизации, хотя и в измененной форме. Как в Кишиневе, так и в Комрате присутствует множество элементов сельской традиционной культуры, практик поведения, которые являются привычными и не

рефлексируются. Например, использование орнаментики в декоре помещений и публичных мест, элементы сельской жизни в рекламе, продуктах культуры, одежде и т.д. Все это свидетельствует о сохранении тесной взаимосвязи сельской и городской культуры в Молдове. Благодаря особенностям местных процессов урбанизации, который пришелся на последние 70 лет, сформировалось разнородное городское население, большинство которого поддерживает связь с селом и сохраняет определенные сельские практики. Кроме того, сельская традиционная культура является ключевым элементом в поддержании национальной идентичности, поскольку обеспечивает преемственность и уникальность в глобализованном мире. Этим объясняется ее популяризация на уровне культурной политики и заметное присутствие в городской среде.

В данном контексте иллюстративным примером является традиционная парадная (гостевая) комната, *каса mare*. Важность этого понятия для молдавской культуры демонстрирует внешнее противоречие: физическое отсутствие или деградация данного помещения в современных хозяйствах и актуальность, жизнестойкость данного понятия в современной же культуре. Парадная комната деревенского дома, обставленная и украшенная самыми красивыми объектами и выполняющая ряд ритуальных функций, не могла «переехать» в город вместе с носителями культуры. Тем не менее, ее функции частично перешли на другие пространства, а визуальная часть в виде орнаментов, цветовых решений ковров и вышивки прошла ряд трансформаций и присутствует в современной городской среде. Это связано и с концептом дома в культуре, и с символизмом именно этой комнаты. Известный российский исследователь традиционной культуры А.К. Байбурин, объяснял значение дома следующим образом: «вселенная как бы находит свое продолжение в доме, который представляется ее сгустком. Благодаря механизму ориентирования жилое пространство оказывается вписанным в глобальную систему миропорядка. Вместе с тем жилое пространство было не только сопоставлено с внешним, но и противопоставлено ему, поскольку важнейшей характеристикой дома является его отграниченность от остального мира» [3, с.214]. Таким образом, дом, жилище остаются древнейшим концептом, поскольку с ним связано удовлетворение базовых потребностей в безопасности, принятии, которые сохранились до сих пор. Конечно, за последний век жилище претерпело масштабные изменения в результате урбанизации и модернизации, но функции его сохранились.

Каса mare – отдельная большая неотопливаемая комната, в которой хранились самые ценные вещи семьи, приданое для невест, некоторые продукты. Она была нарядно украшена и выполняла ряд ритуальных функций (семейные праздники и обряды), поэтому можно говорить о сакральности этого пространства. Такие комнаты были распространены и у других этнических культур Молдовы. В частности, про гагаузов М.В. Маруневич писала, что чистая комната (пак ода, бюук соба, бюук евь) возникла позже остальных помещений; ее убирали от праздника к празднику, в остальное время она использовалась в качестве кладовой (ценные вещи, запасы продовольствия) [6, с. 142]. За последние 150 лет структура и интерьеры жилищ сильно изменились в сторону повышения комфорта и функциональности. Также изменилась социальная структура, гендерные роли: если раньше в одном доме проживало несколько поколений, было четкое распределение обязанностей, вся семья спала в одной жилой комнате, то в настоящее время индивидуализация жилья подошла к своему пику. Анализируя жилище с психологической точки зрения, современные авторы говорят о персонализации пространства, индивидуальном структурировании среды человеком [4, с. 23]. Традиционный же образ жизни предполагал соблюдение коллективных норм, вписывание в социальную структуру локального сообщества, в котором традиция играла унифицирующую роль. По словам этнолога С. Адоньевой, в традиционных культурах, которые не предполагали индивидуального развития, человека нужно было посредством ритуалов переводить в другой тип, другой статус

(Адоньева, http://www.pragmema.ru/ru/assets/pdf/press_s_adonyeva_ob_obryadah_perehoda.pdf). Между этими полюсами расположились современные локальные практики, связанные с

парадной комнатой. В первую очередь, их актуализация связана с приоритетом ценности семьи для молдавской и гагаузской культур и сохранением традиционного праздничного календаря, в котором религиозные праздники занимают первое место [5].

Переехав в город, сельские жители сохраняют связи с деревней благодаря обширной сети родственников и приносят с собой определенные обычаи, традиции и идеи. Одним из ярких примеров использования образа и концепции *каса маре* в городской среде являются рестораны в этническом стиле. Такие рестораны выполняют несколько функций. Во-первых, традиционные блюда, оформление и музыка погружают посетителя в переживание культуры, что в среде города может играть роль очага сельской культуры. Во-вторых, это площадка для проведения семейных праздников, что в условиях городских квартир затруднительно. Важность проведения семейных ритуалов (свадьбы, крестины, поминки т.д.) также свидетельствует о сохранении элементов традиционного уклада в городской среде. Несмотря на то, что в прошлом остался обычай самостоятельного изготовления приданого и его демонстрации гостям, сегодня тоже наблюдается много ритуальных практик, связанных с переходными стадиями жизни человека.

Функция семейной памяти и преемственности из *каса маре* перешла к музеям. «Образцовые» *каса маре*, организованные музейными работниками или этнографами, представлены во многих музеях, особенно в местных (сельских). Здесь они выполняют функцию сохранения памяти о сравнительно недавнем образе жизни, характерном для большинства населения Молдовы. То, что большинство объектов в таких музеях приносят сами жители, говорит о потребности сохранить память о прежнем укладе, потребность в сопричастности локальной и семейной истории.

Еще одна функция *каса маре* в городской среде - это фольклор. В традиционном укладе почти все семейные праздники были в высшей степени ритуализированы и сопровождались специальными текстами и песнями. Современные праздники также сопровождаются музыкой, но до наших дней дошли не все тексты и практики, большая часть либо опущена, либо замещается современной «народной» музыкой. Кстати процветание культуры «народных» исполнителей также подтверждает взаимодействие традиции и современности. Помимо этого, существуют ансамбли и театры, которые стремятся возродить традицию в чистом виде, собирая аутентичный фольклор и сохраняя стиль интерпретации.

Таким образом, можно согласиться со словами известного исследователя фольклора С.Дж. Броннера: «традиция - это живой и вездесущий, хотя часто игнорируемый или подавляемый, процесс в жизни современных людей. Ее постоянство в современности и взаимодействие с современностью можно объяснить тем, что она отсылает к предшествующему времени, социальным связям, преемственности, и тому, что я называю «легкостью управления», а также «народностью» [1, с.1]. Наш материал демонстрирует, что потребность апелляции к корням расширяет узкое понятие традиции как образа жизни закрытого домодерного общества: люди воспринимают как традиционные все объекты, которые отвечают двум основным критериям: они должны быть сделаны вручную из натуральных материалов и должны иметь сельское происхождение (от родителей, бабушек и дедушек). Поэтому во многих общественных местах, например, в ресторанах или небольших музеях, мы видим не только истинно традиционные предметы, но и сувениры из недавних эпох, в том числе советской.

Пример *каса маре* с наглядностью демонстрирует эволюцию традиции под воздействием процессов модернизации. Будучи когда-то концентрацией представлений о красоте, статусе, памяти в ограниченном пространстве, она утратила свои первоначальные физические рамки и некоторые важные функции. В связи с изменением социальной структуры, гендерных ролей и типа экономики она перестала играть репрезентативную роль, связанную с социальной и экономической иерархией сельского общества. Тем не менее, *каса маре* переместила свои функции семейных встреч и формирования новых социальных связей в другие пространства ресторанов. Функция социальной памяти нашла себя в музеях. Она также периодически

появляется на фестивалях, посвященных разным традициям, и как стремление к приобретению «аутентичного» продукта. Праздничная и фольклорная драма перешла в этнические театры и народные ансамбли, а ее материальная визуальная часть рассеялась по частным и общественным городским пространствам (элементы интерьера, фрески и т.д.). Еще одна важная функция - демонстрация гостеприимства – распространилась из физических пределов частных гостиных и общественных мест (ресторанов) по всей стране. Сегодня *каса маре* используется в бренде страны, чтобы подчеркнуть гостеприимство и аутентичность культуры (например, <https://moldova.travel/en/>). Она стала символом открытости, социальности, поддержки и, собственно, тех ценностей, которые продвигаются для здорового современного общества, что позволяет ей постоянно актуализироваться в качестве живой традиции.

Библиография:

1. Bronner S. J. Explaining Traditions: Folk Behavior in Modern Culture. Lexington: University Press of Kentucky, 2011.
2. Finnis E. They go to the city, and sometimes they come back: Conceptualising rural and urban spaces through experiences of circular migration in Paraguay. In: Critique of Anthropology, 0(0), 2017, p. 1-18.
3. Байбурин А.К. Жилище в обрядах и представлениях восточных славян. Л.: Наука, 1983.
4. Дом как жизненная среда человека: психологическое исследование. Отв. ред. С.К. Нартова-Бочавер. М.: Памятники исторической мысли, 2016.
5. Иванова, Н. Значимые праздники как общий символический потенциал Молдовы (по материалам этнопсихологического исследования). In: Наука, образование, культура: Materiale conferinței științifico-practice internaționale 4 februarie, 2016. Комрат: КГУ, 2016 (Tipogr. "A&V Poligraf"), с. 293-296.
6. Маруневич М.В. Поселения, жилище и усадьбы гагаузов Южной Бессарабии в XIX – начале XX в. Кишинев, 1980.
7. Папцова А. Тенденции эволюции системы идентичностей у гагаузов. In: Identități naționale în dialog intercultural: Unitate prin diversitate. 2016. Chișinău, p. 219-236.

УДК 316.7

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЁЖИ: КУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

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

Summary. Intercultural competence is becoming an important resource for adaptation, facilitating effective interaction and understanding of cultural differences. The study was conducted among Gagauz and Bulgarian youth (N=80, aged 19-25) to examine their intercultural interest. The

results showed a high level of intercultural interest in both ethnic groups, which may be attributed to the region's traditional multiculturalism. The study's findings confirm that young people actively seek intercultural interaction, which may serve as a basis for further research on the mechanisms of intercultural competence development.

Key words: Intercultural interest, intercultural competence, intercultural dialogue, ethnic group, intercultural relations.

Исследование межкультурных отношений становится всё более актуальным для специалистов из различных научных областей. Это связано с глобализацией, ростом культурного многообразия, а также необходимостью поиска адаптационных ресурсов как на индивидуальном, так и на групповом уровне в условиях стремительно изменяющейся реальности. Расширение межгрупповых, межличностных и межкультурных контактов под влиянием глобализационных процессов сопровождается усилением социальной неопределённости, трансформацией ценностей и ростом групповой тревожности. В результате возрастает значимость как личностных, так и социально-психологических ресурсов, способствующих эффективной адаптации. Ресурсы «выступают своеобразным стрессом, который позволяет индивиду оставаться психологически устойчивым в ситуациях стресса и трудных жизненных ситуациях» [2, с.46].

Мощным ресурсом может быть *культурный ресурс*, который предполагает способность человека эффективно функционировать в разных культурных средах. Высокий уровень межкультурной компетентности помогает решать проблемы с культурными различиями [1, с.108-117].

Для понимания межкультурных отношений и межкультурной компетентности важным представляется осознание диалога культур, который включает не только восприятие и обогащение за счёт достижений другой культуры, но и глубокое понимание уникальности собственной. В процессе диалога культур происходит осознание этнокультурной идентичности – собственной и своего партнера по коммуникации, ее влияния на межкультурное взаимодействие для каждой из сторон, что также должно учитываться как важная составляющая межкультурной компетентности (метакогнитивный компонент культурного интеллекта). Таким образом, диалог культур представляет взаимодействие, основанное на равноправном обмене культурными артефактами, который при сохранении своей уникальности создает новообразования в каждом участнике межкультурной коммуникации [6, с.34-35].

Социокультурные факторы, которые связаны с эффективностью межкультурного взаимодействия:

- межкультурный/международный опыт;
- интенсивность и качество взаимодействия с представителями других культур,
- этнокультурное разнообразие социальной среды, знание языка,
- дистанция между культурами (степень отличия одной культуры от другой),
- профессиональная занятость,
- организационная культура учебы или работы (Хухлаев, Чибисова, 2010; Brislin, 1981; Hatzer, Layes, 2010; Ward, 1996; Ward et al., 1998; Ward et al., 2001; Wilson et al., 2013) [6, с.34 - 35].

О. Е. Хухлаев и его коллеги разработали «Интегративную социально-психологическую модель оценки и прогнозирования эффективности межкультурного взаимодействия». Эта модель может служить инструментом для исследования и прогнозирования продуктивности межкультурного общения, а также обеспечивает научное обоснование для анализа эффективности взаимодействия в конкретных коммуникативных ситуациях [5, с. 37]. При разработке своей модели О.Е. Хухлаев и его сотрудники базировались на системном подходе, методе сравнительного анализа [4].

Исследователи, проанализировав большое количество теоретических подходов к межкультурному взаимодействию, приходят к методологическому заключению, что «сочетание коммуникативистского и компетентностного подходов может вывести теоретический анализ на более высокий уровень понимания и прогнозирования межкультурного взаимодействия. Данный подход описывает процесс обеспечения межкультурной коммуникации как управление неопределенностью и беспокойством, а социально-психологические механизмы, лежащие в основании этих процессов, могут быть описаны с помощью теории неопределенности—идентичности М. Хогга, теории межгрупповой угрозы У. Стефана и коллег. В этом случае комплексная модель с использованием коммуникативистского и социально-психологического подходов позволит проанализировать механизм, с помощью которого *межкультурная компетентность способствует межкультурной эффективности*» [5, с.26] (выделено И.К, Л.Х.).

Цель исследования – межкультурные отношения у молодёжи.

В соответствии с целью, нами были исследованы: этнические стереотипы, межкультурный интерес, гражданская идентичность, этноаффилиация, удовлетворённость жизнью, культурные ценности, восприятие времени (настоящего, будущего), иерархия этнических предпочтений. В данной статье мы остановимся на результатах исследования межкультурного интереса.

Межкультурный интерес включает позитивный настрой на межкультурное общение, взаимодействие, желание общаться с людьми из других культур, интерес к культуре и культурным различиям [4, с.71].

Изучение межкультурных отношений выполнено в русле *социокультурного подхода, который в первую очередь учитывает социокультурный контекст, этнический статус, принадлежность к поколению, индивидуальные характеристики взаимодействующих групп и индивидов (идентичность, межкультурные установки)* [3, 561-580].

Характеристика выборки.

Выборка составила – 80 респондентов. Возрастной состав – 19-25 лет. Социальный статус: студенты, магистранты Комратского государственного университета (АТО Гагаузия, Р. Молдова)), и Тараклийского государственного университета им. Г. Цамблака (Молдова); период исследования – 2024 г. Этнические группы – гагаузы, болгары.

Методический инструментарий.

Для исследования межкультурного интереса у молодёжи мы применили шкалу «Межкультурный интерес» из методики «Интегративный опросник» О.Е. Хухлаева и его сотрудников.

- *Сколько стран Вы посетили? Какие страны посетили?*

В протокол исследования нами были включены вопросы:

Целью данных вопросов было выявление практического межкультурного опыта взаимодействия и коммуникации с другими культурными и этническими группами.

Для сравнения межкультурного интереса у молодёжи гагаузов и болгар нами был применен t-критерия Стьюдента. Для обработки данных использовался статистический пакет IBM SPSS Statistics.

Результаты

В нашем исследовании были выявлены высокие значения по межкультурному интересу у молодёжи гагаузов ($M=4,55$) и болгар ($M=4,26$). По шкале «Межкультурный интерес» у молодёжи гагаузов и болгар не было выявлено статистически значимых различий ($t(78) = 1.93, p > 0,05$).

У молодёжи гагаузов и болгар весьма обширна география посещения стран и опыт формирования и развития межкультурного практического взаимодействия. Наиболее часто посещаемыми странами являются для молодёжи обеих этнических групп соседние с Республикой Молдовой страны: Румыния (гагаузы -10%; болгары – 11%), Украина (гагаузы-

23%; болгары – 22%), Турция (гагаузы 16%; болгары -17 %), Болгария (гагаузы -14%; болгары 20%), Россия (гагаузы -8%; болгары - 16%), Германия (гагаузы – 8%, болгары -4%).

Так же «притягательными» для дальнейшей эмиграции или трудовой миграции молодежи являются такие страны, как Канада, Англия, Франция, Чехия, Италия. Ни разу не были за рубежом гагаузы в 10% случаев; болгар -7%.

Выводы:

На основе проведенного нами исследования в 2024 году у молодёжи гагаузов и болгар выявлен высокий уровень межкультурного интереса, проявляющийся в ориентации на взаимодействие с представителями других культур, мотивации к установлению межкультурных контактов, а также в стремлении к общению с носителями культур, значительно отличающихся от собственной. Данные результаты могут быть обусловлены традиционной поликультурностью региона, а также влиянием трудовой миграции родителей, которые выступают проводниками иного этнокультурного пространства.

Исследование межкультурных отношений молодежи, условий и гармонизирующих факторов, представляет собой социальный ресурс формирования гражданского согласия и консолидации молдавского общества.

Библиография:

1. Гриценко В.В., Павлова О.С, Ткаченко Н.В, Усубян Ш.А, Хухлаев О.Е., Шорохова В.А. Анализ зарубежных эмпирических моделей межкультурной компетентности и методик для ее оценки (Часть 2)// Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. № 3. С. 108—117.
2. Дубров Д.И. Внутрисемейный социальный капитал как фактор межпоколенной трансмиссии ценностей» дисс. канд. психол. наук. М, 2019
3. Лебедева Н.М, Татарко А.Н, Галяпина В.Н., Лепшокова З.Х., Будьцева М.А, Бушнина Е.В. Социокультурный подход в современной российской психологии//Научные подходы в современной отечественной психологии/ А.Л. Журавлёв, Е.С. Сергиенко и др. М.: Изд-во «Институт психологии РАН, 2023 с.561-580.
4. Хухлаев О.Е., Гриценко В.В., Макачук А.В., Павлова О.С., Ткаченко Н.В, Усубян Ш.А., Шорохова В.А. Разработка и адаптация методики «Интегративный опросник межкультурной компетентности». Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2021. Т.18. №1 с.71-91.
5. Хухлаев О.Е. Интегративная социально-психологическая модель оценки и прогнозирования эффективности межкультурного взаимодействия //Социальная психология и общество 2020. Т. 11. № 4. С. 26—41
6. Чигарькова С.В. Личностные предикторы формирования межкультурной компетентности. дисс.канд.психол.наук, Москва, 2021.



УДК 37.015.3+37.06

БЛАГОПРИЯТНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА - КАК ОДНО ИЗ УСЛОВИЙ ПРОФИЛАКТИКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОНФЛИКТОВ

Кёр Людмила Степановна

доктор психологии, конференциар
Комратский государственный университет
e-mail: ker.mila@mail.ru
orcid id: 0000-0002-6832-9457

Abstract. The article examines the features of the socio-psychological climate in the teaching staff, as well as the role of the head of an educational institution in creating a favorable educational environment.

Key words: educational environment, pedagogical conflicts, prevention of pedagogical conflicts, socio-psychological climate in the team, head of an educational institution.

Важным показателем компетентного руководителя является создание благоприятного социально-психологического климата в коллективе.

Решение наиболее актуальных задач в деятельности руководителя образовательного учреждения заключается в разумной организации повседневной жизни коллектива. Эффективное руководство достигается через мудрое управление жизненными процессами в коллективе, поскольку в тесном и едином коллективе педагоги приобретают опыт взаимодействия друг с другом, учатся сотрудничеству в группе и осознают свою социальную ответственность. Однако достижение этих целей возможно только при наличии благоприятного социально-психологического климата в коллективе.

Социально-психологический климат представляет собой уникальную систему эмоциональных состояний коллектива, отражающих характер взаимоотношений между его членами.

В понятии социально-психологического климата выделяются три «климатические зоны»:

Первая зона - социальный климат, который определяется степенью осознания целей и задач деятельности в конкретном коллективе, а также тем, насколько в этом коллективе гарантировано соблюдение прав и обязанностей всех его членов.

Вторая зона - моральный климат, который зависит от того, какие моральные ценности считаются обязательными в данном коллективе.

Третья зона - психологический климат, то есть неформальные отношения между людьми, находящимися в прямом контакте друг с другом. Другими словами, психологический климат представляет собой микроклимат, действующий на более локальном уровне по сравнению с моральным и социальным.

То есть, социально-психологический климат представляет собой устойчивую систему разнообразных факторов, которые влияют на функционирование персонала в организации. К ним относятся: трудовая мотивация, общение, межличностные отношения и эмоциональное состояние сотрудников [3, с. 40].

Для формирования благоприятного социально-психологического климата в коллективе, современному руководителю необходимо обладать следующими качествами:

- глубокими знаниями об индивидуальных особенностях каждого члена коллектива, включая способности, характерные черты, достоинства и недостатки;

- пониманием процессов общения, происходящими, как в коллективе в целом, так и в микрогруппах, а также способностью оценивать, как эти процессы могут влиять на достижение желаемых педагогических результатов;
- знанием об оптимальных методах руководства, способностью к профессиональному самосовершенствованию и осознанием сильных и слабых сторон своей личности и деятельности [1, с. 48].

Создание благоприятного социально-психологического климата требует понимания психологии членов коллектива, их эмоционального состояния, настроения, душевных переживаний, волнений и взаимоотношений друг с другом.

По наблюдениям за членами коллектива можно выявить, что некоторые из них не всегда ощущают себя комфортно, что обусловлено как возрастными особенностями, так и индивидуальным характером.

Для поддержания полноценного взаимодействия и раскрытия потенциала педагогов, освобождения от замкнутости и стеснительности, необходимо активно включать их в жизнь коллектива. Создание благоприятного психологического климата играет ключевую роль в успешной деятельности образовательного учреждения и в полноценном развитии личности педагогов, представляя собой важный компонент профессиональной деятельности. Психологически здоровые, творческие и уверенные в своих силах индивиды представляют собой особую ценность для современного общества.

Отрицательный психологический климат является тормозящим фактором в развитии коллектива и индивида, так как связан с преобладанием негативных эмоций. Напряженность, вызванная перегрузкой педагогов деятельностью, межличностными конфликтами, а также дополнительными нагрузками, способствует возникновению проблем.

Методы формирования и поддержания психологического климата аналогичны методам управления коллективом, и наоборот.

Все коллективы характеризуются общими целями, совместной деятельностью и личными интересами, следовательно, психологический климат, отражая и влияя на взаимодействие участников, является важным элементом общности [2, с. 64].

Руководителю необходимо обладать знаниями о методах формирования психологического климата и управления коллективом, поскольку именно ему принадлежит ответственность за качество этого климата. Механизмы управления этими аспектами в значительной степени подконтрольны руководителю, что делает его ключевым фигурантом в обеспечении благоприятного психологического окружения.

Эффективность воздействия руководителя на психологический климат в коллективе зависит от нескольких условий [4, с. 53]:

1. Личностные качества руководителя, такие как открытость, дружелюбность, чувство юмора, инициативность, коммуникабельность и креативность.
2. Профессиональные навыки руководителя, включая теоретическую и методическую подготовку.
3. Ориентация руководителя на эмоциональный комфорт коллектива, основанная на его личной и профессиональной готовности к проведению мероприятий, способствующих формированию благоприятного психологического климата.

В педагогической конфликтологии выделяются эффективные методы формирования психологического климата:

- 1) включение различных видов искусства в жизнедеятельность коллектива;
- 2) формирование общих традиций;
- 3) создание ситуаций коллективного сопереживания значимых событий;
- 4) стремление к эмоциональному вовлечению каждого педагога в жизнь коллектива;
- 5) активная позиция руководителя по отношению к коллективу.

Важной стороной психологического климата в коллективе является умение руководителя правильно взаимодействовать с членами коллектива. Это включает в себя учет



индивидуальных особенностей каждого педагога, учащихся и родителей, умение внимательно слушать и поддерживать в трудных моментах, а также адекватную критику.

Эти аспекты способствуют созданию положительного психологического климата в коллективе.

Создание благоприятного климата в коллективе представляет собой сложную задачу. На сегодняшний день существует ряд стратегий, направленных на снижение социального напряжения в коллективе. Эти стратегии включают в себя следующие действия:

1. Учёт психологической совместимости сотрудников. Для достижения данной цели следует сочетать разные типы поведения, чтобы группа была более работоспособной. Например, группа, состоящая из представителей одного типа характера, может оказаться менее продуктивной.
2. Оптимальный подбор, размещение, обучение и регулярные аттестации руководящих кадров.
3. Разумное ограничение числа сотрудников, находящихся в подчинении одного руководителя (5–7 человек).
4. Избегание излишнего числа сотрудников и вакансий, так как их недостаток или избыток может привести к неустойчивости коллектива, создавая почву для напряженности и конфликтов.
5. Ориентация на наиболее авторитетных и активных членов коллектива, таких как неформальные лидеры, пользующиеся доверием педагогического персонала.
6. Управление формированием содержательных психологических компонентов климата, таких как нормы, ожидания, ценности, установки, групповое мнение и настроение.
7. Предотвращение и разрешение межличностных конфликтов.
8. Использование социально-психологических методов для развития навыков эффективного взаимопонимания и взаимодействия среди членов коллектива. Это может включать в себя применение социально-психологических тренингов, деловых игр и методов убеждения.
9. Развитие и углубление индивидуального подхода в работе с людьми.

Относительно личности руководителя выделяются три аспекта, оказывающих влияние на микроклимат в коллективе: стиль руководства, тип установки руководителя по отношению к подчиненным и его собственное отношение к деятельности. Эффективный руководитель акцентирует внимание на понятии «Мы», а не «Я».

Благоприятная среда играет ключевую роль в профилактике конфликтов в различных областях жизни, включая образование, работу и общество в целом.

Создание такой среды предполагает организацию условий, которые способствуют позитивному взаимодействию между людьми и уменьшению вероятности возникновения конфликтов. Рассмотрим некоторые ключевые аспекты благоприятной среды в контексте профилактики конфликтов:

Открытость и коммуникация. Регулярные открытые диалоги и обмен информацией создают прозрачность в отношениях между участниками среды. Открытость к высказыванию мнений и слушание точек зрения других людей способствуют пониманию и предотвращению недопониманий.

Взаимное уважение. Поддержка культуры уважения к разнообразию, включая различия в мнениях, культуре, и личных характеристиках, способствует уменьшению конфликтов. Осознанное отношение к индивидуальным различиям создает атмосферу взаимопонимания.

Справедливость и равноправие. Задача обеспечить справедливость в решении вопросов и распределении ресурсов, что уменьшает чувство недовольства и негодования. Равноправие в отношениях поддерживает чувство равенства и предотвращает возможные источники недовольства.

Коллективное решение проблем. Привлечение всех участников к обсуждению и решению проблем помогает снизить конфликты, поскольку решения будут основаны на



общем согласии и понимании. Коллективный подход в решение задач создает чувство сопричастности и ответственности.

Профессиональная поддержка и развитие. Обеспечение возможностей для профессионального роста и обучения сотрудников укрепляет их компетенции и способствует позитивному восприятию окружающей среды. Организация менторских отношений и поддержка молодых специалистов в коллективе уменьшает риск конфликтов.

Физическое и психологическое благополучие. Создание удобных, безопасных и эргономичных рабочих условий способствует общему удовлетворению и снижает стрессовые ситуации. Поддержание психологического благополучия сотрудников через различные программы и инициативы помогает предотвращению конфликтов, связанных с негативным эмоциональным состоянием [1].

Таким образом, психологический климат коллектива образовательной организации представляет собой специфическое сочетание эмоциональных и интеллектуальных компонентов, таких как установки, настроения, отношения и мнения участников группы.

Психологический климат образовательной организации охватывает несколько аспектов взаимоотношений:

- ✓ Психологические отношения по вертикали: «руководитель – подчиненный».
- ✓ Отношения по горизонтали: «коллеги-коллеги».
- ✓ Отношения в системе «человек - окружающая материально-техническая среда».

Благоприятный психологический климат характеризуется наличием взаимопомощи, духом коллективизма и сотрудничества [2, с. 139].

Для руководителя образовательной организации важно осознавать межличностные отношения в своем коллективе с целью повышения производительности труда и создания благоприятного психологического климата.

Необходимо особо отметить, что руководитель образовательного учреждения имеет ключевую роль в создании благоприятной атмосферы в коллективе, способствующей предотвращению педагогических конфликтов. Его лидерские навыки, использование различных методов и форм работы, а также акцент на формирование благоприятной образовательной среды - все это содействует устойчивой и эффективной деятельности всего образовательного учреждения.

Библиография:

1. Балыхина Т.М.. Компетентность преподавателя и администратора вуза в разрешении конфликтов / Т.М. Балыхина, А. А. Денисова // Высшее образование сегодня. - 2007.- № 1.- С. 48-53.
2. Брюхова Н.Г. Управление конфликтами в образовательной среде: теория и практика. - М., 2019.
3. Вересов Н.Н. Формула противостояния, или Как устранить конфликт в коллективе. - М., 1998.
4. Светлов В.А. Управление конфликтом. Новые технологии принятия решений в конфликтных ситуациях.- М., 2003.



УДК 159.9:37.018.2

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИНТЕГРАЦИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ УЧИТЕЛЕЙ И РОДИТЕЛЕЙ В СТАНОВЛЕНИИ АДЕКВАТНОЙ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Ковалева Елена

доктор, конференциар - университет
Кишиневский государственный университет
им. Иона Крянгэ, Кишинев, Молдова
e-mail 069776386@mail.ru
orcid id: 0000-0002-2657-1296

Abstract. The effectiveness of personality development in younger school-age children depends on the formation of their adequate self-esteem. The development of self-esteem is linked to the integrative interaction between teachers and parents. This interaction should be purposeful, scientifically grounded, and involve the use of effective collaboration methods.

Key words: the interaction between teachers and parents, adequate self-esteem, younger school-age children, school adaptation, psychological and pedagogical integration.

Целостность и системность как принципы эффективного педагогического процесса предполагают совершенствование и повышение уровня взаимодействия образовательного учреждения и родителей учащихся. Типично эти требования реализуются в формах различных образовательных мероприятий, организуемых школой, к которым подключаются родители. Педагоги осознают необходимость взаимодействия с родителями по различным проблемам развития детей, но часто не владеют целенаправленными способами, средствами его осуществления и не всегда реализуют это взаимодействие регулярно. Психолого-педагогическое просвещение родителей традиционно ведется на родительских собраниях, которые последнее время могут носить интерактивный характер. Однако, на наш взгляд, необходимо более глубокое сотрудничество учителей и родителей в личностном развитии детей младшего школьного возраста. Для этого именно в этом возрасте есть существенные предпосылки реализации этой цели. Родители, как значимые взрослые в дошкольном периоде развития ребенка, сохраняют свое влияние на развитие личности детей, поступающих в школу. Учитель, особенно на этапе адаптации детей к школе, еще не в полной мере имеет на них авторитетного влияния, недостаточно знаком с индивидуальными особенностями детей и поэтому взаимодействие с родителями, которые могут дать исчерпывающую информацию о личности ребенка крайне необходимо. Родители, с другой стороны, недостаточно владеют психолого-педагогическими знаниями и умениями для полноценного развития личности ребенка.

Несмотря на биологический возраст ребенка, поступающего в школу, не все дети личностно готовы и психологически созрели к требованиям и специфике школьного образования. Особенно это касается детей с особыми потребностями в инклюзивном обучении. Основной потребностью в данном возрасте становится достижение самоутверждения младшего школьника в новой для него деятельности, которая становится для него ведущей в личностном развитии. Важнейшим фактором достижения личностных результатов образования является самооценка школьника. Самооценка в младшем школьном возрасте – это психическое новообразование, которое претерпевает существенные изменения в связи с расширением социальных контактов, изменением роли в системе привычных отношений ребенка. Самооценка – это ядро индивидуальности личности, которое определяет уровень его притязаний и кардинально влияет на учебную деятельность и поведение младших школьников. Самооценка отражает то, что «ребенок выяснит о себе от других, и его растущая

собственная активность, направленная на понимание собственных действий и личных качеств» (Захарова А.В.) [3, с.28]. Леонтьев А. Н. считает, что самооценка – это одно из главных условий развития личности, именно благодаря ей человек становится личностью [4, с.48]. Несмотря на понимание педагогами и отчасти родителями того, что самооценка является фактора личностного развития детей, процесс становления адекватной самооценки младших школьников происходит часто стихийно. Интеграция во взаимодействии педагога начальных классов и родителей позволит создать необходимые педагогические условия для достижения единства в подходах и требованиях к становлению адекватной самооценочной деятельности учащихся. Взаимодействие должно осуществляться в мотивационном, когнитивном, эмоционально-рефлексивном и поведенческом аспектах. Это означает, что необходимо как родителям, так и педагогам развивать у ребенка интерес к познанию себя и других, сравнению и сличению себя с другими. При этом взрослые помогают ребенку осознавать свои достоинства и недостатки, анализировать результаты своей деятельности. В поведенческом аспекте важно научить ребенка понимать причины успеха и неуспеха своих действий, выстраивать свое поведение в соответствии с этим осознанием. Особенно важна поддержка чувств ребенка по поводу решения им проблем. Развитие эмоционально-рефлексивного аспекта взаимодействия педагогов и родителей будет способствовать становлению самооценочной деятельности детей.

В младшем школьном возрасте изменяется специфика общения ребенка со взрослыми. У ребенка складывается внеситуативное общение со взрослым, которое характеризуется произвольностью и подчиненностью правилам. К такому общению главным образом не готовы родители, особенно воспитывающие ребенка в либеральном или попустительском стиле. Повышенная критичность в семье, обстановка чрезмерного восхваления, нетребовательность или непоследовательность и необоснованность оценки родителями поведения ребенка все это негативно влияет на развитие самооценки детей. Педагог в этом случае должен профилактировать и корректировать ошибки в общении родителей с ребенком, способствовать созданию пространства развития, урегулированного едиными правилами в семье и школе. Педагог с большей определенностью, чем родители может предъявить нормативные требования, оценивая его поведение. До школы ребёнок с трудом может точно оценить себя и свое поведение, тогда как в школе целенаправленно создаются условия приведения его к социальным стандартам. Педагог определяет психологическое состояние ребенка на уроках, в контактах с одноклассниками, а также может влиять и на отношения в семье. Учитель начальных классов занимает ведущую позицию во взаимодействии с родителями по регулированию их взаимоотношений. Особенностью самооценки младшего школьника является, как подчеркивает Липкина А.И., «тотальная зависимость» от оценки педагога, имеющего для ребенка особую значимость и авторитет [5, с.22]. Развитие самооценки учащихся начальных классов находится под влиянием учебной деятельности, учебных успехов и неудач школьников. Часто родительская позиция по отношению к школе требует коррекции и может приводить к конфликту с педагогом. В результате конфликтных или равнодушных отношений педагога и родителей теряются возможности к полноценному развитию личности ребенка. Педагогу, однако, следует обратить внимание на фасилитарный подход к ребенку, который предполагает принятие ребенка таким, какой он есть, создание для него безопасной среды, разработки индивидуальной траектории своего развития. Особенно это касается детей с особыми потребностями. Таким образом в большей степени ориентированы на контакт с ребенком его родители. Учителя же часто ориентированы на учебные результаты школьников, что характерно для традиционной педагогики. Педагоги воспринимают учебные знания, умения и навыки в контактах с ребенком как цель, а не средство развития личности ребенка, что приводит к психологическим трудностям и нарушениям в отношениях с ребенком.

При столкновении с учебными трудностями у ребенка может неадекватно снизиться самооценка. Это объясняется тем, что на предыдущем этапе развития ребенка не сложилось

критического отношения к себе и своей деятельности. Общей задачей учителя начальных классов и родителей становится удержание самоотношения ребенка на адекватном уровне через психологическую поддержку, особенно в адаптивном периоде, когда усваиваются новые требования к нему как ученику и осваивается позиция школьника. В этот сложный для ребенка период, как правило, родители помогают ему осваивать учебную деятельность. Поэтому особенно важно совпадение оценочных критериев выполнения учебных задач у родителей и педагогов. Наблюдая за оценочной деятельностью взрослых своих действий, ребенок усваивает критерии оценки своей деятельности, поведения и личностных качеств. Становление самооценочной деятельности учащихся начальной школы связано с переходом от внешнего контроля к самоконтролю, что требует от детей развития высокого уровня произвольности. Как считают исследователи данного возраста, произвольность и рефлексивность являются новообразованиями этого возраста (Венгер Л.А., Давыдов В.В., Талызина Н.Ф., и др.). Это дает возможность как педагогам, так и родителям в воспитании и обучении детей опираться на эти новообразования в развитии адекватной, устойчивой и дифференцированной самооценки, целенаправленно развивать эти личностные особенности. Родители и учителя создают и организуют совместно опыт ребенка в виде знаний, умений и навыков, полученных впечатлений. Но наиболее значимо для развития личности ребенка обобщение и структурирование этого опыта по определенным критериям. Эту функцию обобщения накопленного опыта выполняет самооценка. Помимо этой функции самооценка выполняет регулятивную, защитную, развивающую, прогностическую и другие функции [2, с.116]. Это свидетельствует о высоком потенциале личностного развития, заложенного в самооценке.

Следует особо отметить, что ориентировочной основой самооценочной деятельности является система индивидуальных ценностей, которая складывается под влиянием в первую очередь родителей, а на школьном этапе - под влиянием педагога начальных классов. Таким образом, направленность личности родителя и педагога, их ценности, убеждения и мировоззрение педагога и родителей в целом имеют особое значение в развитии самоотношения ребенка. Витушкина В. [1] подчеркивает значение личностных качеств учителя и его профессиональной самооценки в формировании самооценки младших школьников. Взаимодействуя в образовательном процессе, педагог и родители обмениваются этими ценностями как личности и равноправные партнеры не только способствуя личностному развитию ребенка, но и взаимно обогащаются, совершенствуя свою личность. Такие ценности как трудолюбие, воспитанность, инициативность, уважительное отношение к другим, настойчивость могут стать совместными целями как педагогов, так и родителей в развитии личности младших школьников и критериями собственной самооценки ребенка. По мнению Лисиной М.И. самооценка представляет собой некое осознание человеком своих моральных личностных качеств [6]. Мерлин В.С. так же выделяет в структуре самосознания социально-нравственную самооценку [7]. Узколичностные мотивы и ценности, транслируемые в семье или педагогом, ориентирует ребенка в своей личности таким образом, что может быть сформирована у ребенка неустойчивость, неадекватность и противоречивость его самооценки, приводит к нарушениям во взаимоотношениях, тревожности, обидчивости, а также приводит к учебной и социальной неуспешности.

Таким образом, важнейшим фактором личностного развития младших школьников является самооценка, которая должна стать совместной целью взаимодействия педагогов и родителей. Интегративность взаимодействия учителей и родителей основывается на научном, фасилитарном подходе и опирается на психолого-педагогические основания развития личности ребенка.

Библиография:

1. Витушкина, Э.В., Роль учителя в формировании самооценки у младшего школьника// Начальная школа. 2014. №4 С. 31 – 37.
2. Дубровина И.В. Возрастная педагогическая психология.: Учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов. — М.: Педагогическое общество России, 2003. 512 с.
3. Захарова А.В. Психология формирования самооценки. Минск, 2011. – 99 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность : учебное пособие – Москва : Смысл : Академия, 2005. – 352 с.
5. Липкина, А.И. Самооценка школьника. М.: Знание, 2076,64 с.
6. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. М.: Институт практической психологии, 2015. 384 с.
7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Педагогика, 1986. 254 с.

УДК 316.6

СОВРЕМЕННЫЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПОЛИКУЛЬТУРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Степанова Галина Семеновна

канд. психол. наук, доцент

Воронежский государственный педагогический

университет, Воронеж, Россия

e-mail: gsstepanova@mail.ru

orcid id: 0000-0002-4848-9314

Abstract. The article examines the socio-psychological problems of multicultural education. The concept of the phenomenon, its role in the development of society, and its significance for education are analyzed. As a key concept, tolerance is described from the point of view of understanding it as a general phenomenon, as well as its emotional and communicative essence. Based on the results of the empirical study, the average level of tolerance among students of a pedagogical university and the difficulties of professional activity in a multicultural environment among school teachers were identified. A conclusion is made about the relationship between such results. Recommendations for students and teachers for regulating difficulties in multicultural education are formulated.

Key words: multicultural education, ethnocultural tolerance, level of tolerance, emotional aspect of tolerance, communicative aspect of tolerance.

За последнее время процесс культурной глобализации в обществе значительно усилился. СМИ освещает новости со всех концов планеты, чему способствует, в частности, интернет. Имеют место коммуникации между представителями огромного множества культур и национальностей. В условиях глобализации повышается необходимость в формировании личности, способной к межнациональному и межкультурному диалогу, что ставит принципиально новые задачи перед образованием.

Перед учеными и педагогами стоит цель разработать новую модель образования, которая отражала бы исторические, культурно-педагогические традиции страны, была направлена на формирование толерантной личности как учащихся, так и педагогов, а также учитывала особенности и вызовы современной цивилизации [1]. Под поликультурным образованием понимается образование, построенное на идеях подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях многонациональной и поликультурной среды. Целью такого образования

является формирование умения общаться и сотрудничать с людьми разных национальностей, рас, вероисповеданий, воспитание понимания своеобразия других культур, искоренение негативного отношения к ним.

Поликультурность предполагает сосуществование представителей различных культур в образовательном процессе, имеющих различный язык, менталитет, религию, ценности.

К основным задачам поликультурного образования сегодня относят:

1. Воспитание уважения к родной культуре, а также интереса к другим культурам;
2. Овладение учащимися знаниями о мировом культурном многообразии, формирование знания о межкультурных различиях как источнике общественного прогресса [2, с.142];
3. Развитие навыков межкультурного взаимодействия и общения.

В условиях всемирной глобализации поликультурное образование должно быть направлено на поддержание многообразия больших и малочисленных наций, что является важнейшим условием развития человеческого сообщества. Поликультурное образование необходимо для сохранения и развития национальных культур.

В настоящий момент остро стоит проблема организации самого процесса поликультурного образования. Перед педагогами стоит важнейшая задача – помочь новому поколению в осознании многообразия культурных и нравственных ценностей, помочь молодежи «принять» положение, что некоторые из этих ценностей могут отличаться от их собственных, что любые из них берут начало в традициях того или иного народа и являются логичным результатом его исторического опыта и культуры.

М.М. Бахтин писал, что только через диалог с другой культурой можно достигнуть определенного уровня самопознания, так как при диалогической встрече двух культур, каждая сохраняет свое единство, открытую целостность, одновременно обогащая другую.

Применительно к образованию в поликультурных обществах реализуются как минимум две задачи: система образования должна способствовать сохранению культурного и языкового разнообразия с одной стороны, и с другой стороны - интеграции общества, формированию общегражданской идентичности, укреплению солидарности. [2, с.154].

К настоящему времени проблемы поликультурной тенденции в образовании стали актуальными практически для всех регионов и территорий России, как для мегаполисов и крупных городов, так и для малых городов, а также сельских поселений. В XXI веке, когда смешение языков и культур достигло колоссального масштаба, остро встала проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоления в себе чувства раздражения от непохожести других культур.

В современном мире возможны две взаимоисключающие судьбы отдельных народов: ведущий этнос либо «раздавит» самобытную культуру и образованность малых этносов, либо наладится конструктивный межэтнический диалог, в котором заметную роль играют воспитание и образование.

Современные педагогические реалии требуют учитывать в образовании этнокультурный фактор, а также создавать условия для познания культуры других народов, воспитания толерантных отношений между людьми, принадлежащими к различным этносам, конфессиям, расам [4, с.14].

Решение социально - психологических проблем поликультурного образования требует, в первую очередь, исследования уровня толерантности учащихся, включенных в поликультурное пространство. Понятие «толелантность» используется в различных видах деятельности, таких как политика, медицина и многих других. В зависимости от вида деятельности изменяется и его определение.

Существует несколько взаимозависимых и взаимодополняющих уровней толерантности, таких как: цивилизационный, международный, этнический, социальный, индивидуальный. Цивилизационный уровень толерантности рассматривает особенности взаимодействия различных культур с позиций ненасилия. Международная толерантность рассматривается как условие сотрудничества и мирной коммуникации различных государств, без учета их

географического положения и разницы в размерах, разницы развития экономики, доминирующих этнических и религиозных парадигм. Этническая толерантность рассматривает терпимость к образу жизни чужого, отличного от собственных обычаев и традиций. Социальная толерантность рассматривает отношения в обществе, признание права объединения представителей различных социальных групп для защиты и отстаивания своих прав и свобод. Индивидуальная толерантность рассматривает уважение другой личности, понимание существования взглядов, которые могут отличаться от собственных представлений. Межличностная толерантность - направленность на поведение индивида в различных отношениях и общении. По мнению А.Г. Асмолова межличностная толерантность выступает фундаментом любой толерантности в обществе и в наибольшей степени поддается целенаправленному формированию при обучении и социальном воспитании [4, с.24].

Помимо уровней толерантности также выделяются компоненты толерантности, которые подразделяются в зависимости от конкретного социального или возрастного признака, например такие как общий, эмоциональный и коммуникативный компоненты.

Наряду с указанными, еще одной актуальной проблемой выступает состояние уровня толерантности педагогов, транслирующих учащимся содержательные аспекты поликультурного окружения.

Для исследования указанных проблем в Воронежском государственном педагогическом университете в 2023-2024 годах было проведено исследование состояния уровня толерантности студентов как будущих педагогов и школьных педагогов, среди которых 62% являлись выпускниками ВГПУ.

В исследовании приняли участие студенты 2-3 курсов гуманитарного факультета (N=45).

На первом этапе объектом исследования выступил общий уровень толерантности, для чего был использован Экспресс-опросник «Индекс толерантности (Г.У. Солдатов, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова)». Далее исследовался уровень сформированности эмоционального компонента поликультурной толерантности (с помощью методики Б.И. Додонова «Шкала оценки значимости эмоций»). Данный тест построен на основе ранжирования своих чувств, вызванных взаимоотношением с людьми другой национальности. При распределении учащимися места каждого эмоционального состояния отражается его эмоциональное самочувствие в многонациональном окружении и отношение учащегося к этому окружению. И третьим этапом было исследование коммуникативной толерантности (с помощью методики В.В. Бойко.).

Образовательная среда ВГПУ характеризуется поликультурным характером. Среди студентов присутствовали иностранные студенты (представители восточных, азиатских республик, республики Конго) и студенты – россияне, представители различных национальностей (белорусы, украинцы, татары и т.д.).

Анализ результатов исследования уровня общей толерантности студентов педагогического вуза достаточно неоднороден. Наиболее распространенный уровень общей толерантности – средний. Он был диагностирован у 66,6% от общего числа участников исследования. Высокий уровень общей толерантности был диагностирован у 33,3 % от общего числа участников исследования. Ни у одного из участников исследования не отмечен низкий уровень толерантности, что положительно характеризует студентов педагогического вуза, указывая на формирование толерантной личности в образовательном процессе.

Результаты исследования эмоционального компонента толерантности показали, что к высокому уровню сформированности эмоционального показателя поликультурной воспитанности можно отнести 28 % учащихся, - к среднему -58% учащихся, к низкому 14 % учащихся (методика Б.И. Додонова «Шкала оценки значимости эмоций»).

Следующим этапом было исследование коммуникативной толерантности с помощью методики В.В. Бойко. Данная методика фокусируется на способности индивидов воспринимать и принимать различия в общении, что является важным аспектом социального

взаимодействия. Кроме того, методика позволяет выявить уровень готовности к общению в многокультурном обществе.

Результаты диагностики уровня коммуникативной толерантности студентов педагогического вуза также достаточно неоднородны. Наиболее распространенный уровень коммуникативной толерантности – средний. Он был диагностирован у 53,3% от общего числа участников исследования. Высокий уровень коммуникативной толерантности был диагностирован у 40% от общего числа участников исследования. Низкий уровень коммуникативной толерантности был диагностирован у 6,7% процентов от общего числа участников исследования. Таким образом, можно сказать, что выраженность уровня толерантности и ее компонентов у студентов находится на среднем уровне.

При анализе особенностей межкультурной толерантности необходимо подчеркнуть еще одну проблему. Поскольку межкультурная толерантность формируется у учащегося в ходе педагогического процесса, педагог, несомненно, должен обладать этим качеством. Межкультурная толерантность учителя рассматривается как профессиональное качество, которое проявляется в его деятельности и выражается в ценностном отношении к субъектам образовательного процесса, уважении и признании их культурных традиций, наличии собственной позиции к рассматриваемым вопросам, настроенности на взаимодействие со всеми участниками образовательного процесса. Межкультурная толерантность приобретает в образовательном процессе [5].

Проведенные интервью со школьными педагогами (N=35), позволили выявить ряд проблем, с которыми сталкиваются педагоги в условиях поликультурной образовательной среды. К таким проблемам они отнесли:

- недостаток знаний о культурных особенностях учащихся и их влиянии на образовательный процесс;
- сложности в межкультурной коммуникации из-за различий в языке и культурных ожиданиях;
- предвзятое отношение родителей к учителям из других культур.

В интервью педагоги упоминали следующие трудности, и мы считаем, что они имеют место быть очень часто:

- сложность взаимодействия с представителями некоторых культур из-за недостаточной информированности о них;
- необходимость постоянного обучения и самосовершенствования в области межкультурных коммуникаций;
- ощущение изоляции и непонимания со стороны коллег, не работающих в поликультурной среде;
- стресс и усталость от постоянной адаптации к разнообразию культурных норм и ценностей.

Таким образом, сопоставляя уровень развития таких показателей толерантности у студентов как недостаточный ее общий уровень, недостаточность коммуникативного и эмоционального потенциала и проблемы поликультурного общения у педагогов можно предположить их взаимосвязь. Среднее проявление показателей толерантности, ее коммуникативности и эмоциональности у студентов – будущих педагогов, в будущем проявляется в сложностях коммуникации, эмоциональных затруднениях, сложностях взаимодействия с учащимися разных национальностей. Напрашивается вывод, что при подготовке студентов к будущей педагогической профессиональной деятельности необходимо активно опираться на предупреждение возможных трудностей в реализации поликультурного образования.

Для преодоления психологических трудностей в работе в поликультурной образовательной среде как будущих педагогов (студентов), так и работающих педагогов рекомендуется использовать следующие методы:

- повышение культурной компетенции с помощью дополнительного образования или тренингов;



- улучшение коммуникативных навыков в процессе эффективного взаимодействия с учениками из разных культур;
- внедрение программы обучения межкультурной коммуникации в учебный план;
- акцентировать внимание обучающихся на разнообразии культур, знакомить их с особенностями разных народов;
- организовывать условия для самореализации и самораскрытия личности посредством включения в различные виды творческой работы.
- взаимодействовать с родителями, готовить взрослых к новой роли - роли родителей обучающегося в поликультурной среде.

Наряду с вышеперечисленными, с целью усиления эффективности, можно проводить семинары, консультации, открытые уроки, дни открытых дверей, мастер-классы, тематические психологические тренинги.

Библиография:

1. Бессарабова, И.С. Поликультурное образование в России: современное состояние проблемы / И.С. Бессарабова // Вестник ВГСПУ. - 2012. - №5. - 13 с.
2. Дёмина, Ю.С. Поликультурное образование — актуальная проблема современной школы / Ю.С. Дёмина // Вестник БелГУ. - 2019. - №9. - 19 с.
3. Ильинская С.Г. Толерантность как философская категория // ПолитВектор: сетевой журнал. 2010. URL: <http://politvektor.ru/glavnayatema/4259/> (дата обращения: 02.10.2024).
4. Пилипенко, А.С. Проблемы поликультурного образования и воспитания / А.С. Пилипенко // Вестник ЮРИУ РАНХиГС. - 2021. - №22. - 17 с.
5. Марченко, Е. Ю. Феномен "межкультурная толерантность": сущностная характеристика, структура, особенности ее формирования у будущих учителей / Е. Ю. Марченко // Ученые записки Орловского государственного университета. – 2020. – №3. – С. 222-225.

УДК 304.444

МЕТОДИЧЕСКИЕ И ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ АСПЕКТЫ ТРЕНИНГА ПО СТРЕСС-МЕНЕДЖМЕНТУ

Ибришим Людмила

магистр соц. психологии

КГУ, Комрат, РМ

e-mail: ibrisiml@mail.ru

orcid id: 0000-0003-2437-3947

Кучеряну Стелла

доктор психологии

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: stelacuchereanu@gmail.com

orcid id: 0000-0002-6179-185X

Abstract. The article discusses ways of organizing activities to form effective models of stress response in student youth. Training approaches to work on forming stress coping skills will be considered, methods and techniques used in stress management training will be substantiated. Age and social determinacy of stress management training for first-cycle students will also be discussed. Attention is drawn to the vulnerability of young people in the world of "uncertainty" and the possibilities of overcoming these vulnerabilities.

Keywords: stress, training, stress management, stress factors, stress resistance, stress situation, stress response.

Современное общество переживает сложный, кризисный период в котором социально-экономические, геополитические трансформации значительно влияют на все стороны жизни общества и отдельного человека. Эти условия жизни являются достаточно стрессогенными и погружающими современного человека в перманентное состояние стресса. Особенно уязвимы в этой ситуации молодые люди, у которых есть задача обретения самостоятельности, вступление во взрослую жизнь, адаптация в новых социальных сферах: молодежных сообществах, образовательном учреждении, на рынке труда и др. Часто родительская семья не представляет моделей стрессового реагирования так как родители сами не имеют такого опыта. И в этой ситуации значимая роль в формировании навыков стрессового реагирования может принадлежать системе образования. В данной статье мы обсудим методы и формы организации обучения стрессовому реагированию. Реализация стратегий, обсуждаемых в данной публикации будет осуществлена в рамках проекта UNI HEALTH (Agreement n° KA 220-HED-47/05-10-2023).

Качественное стрессовое реагирование определяет степень здоровья, социальной стабильности и успешности современного человека. Если каждая стрессогенная ситуация будет выбивать человека из колеи ему будет сложно сконцентрироваться на задачах в своей учебной или профессиональной деятельности, достигать результатов в этих сферах. В связи с этим в рамках проекта UNI HEALTH будет решаться задача организации специальной обучающей деятельности, направленной на развитие навыков стрессового реагирования, анализа личных ресурсов и адекватного их распределения в процессе социализации студентов Комратского государственного университета. Проект имеет оздоровительную направленность, и основная его идея заключается в том, чтобы снабдить молодежь инструментами поддержания здоровья для успешной социальной жизни. В то же время мы понимаем, что физическую культуру, адекватные подходы к организации питания возможно внедрить в жизнь лишь тогда, когда появляется эффективная мотивация, когда человек не пугается изменений, происходящих вокруг, когда он «знаком» с собой и умеет управлять своими реакциями на окружающий мир.

Юношеский возраст характеризуется развитием индивидуальности, самооценки, сознания и самосознания, ценностных ориентаций, углублением знаний о себе, об особенностях собственного поведения и реагирования на мир. Ученые утверждают, что стрессогенная среда особенно негативно сказывается на психике в данный возрастной период[3; 4]. Чтобы справиться с изменениями, происходящими в современном мире и некоторым социальным давлением, создающим внутреннее напряжение молодежь порой использует самые неадаптивные методы: употребление алкоголя, наркотиков, табакокурение, аутоагрессивное и асоциальное поведение. Аутоагрессивное поведение по мнению ряда авторов может быть способом избегания своих отрицательных эмоций [2].

Так же для возраста характерна критичность, противоречивость во взглядах и в то же время есть необходимость выстраивать наиболее приемлемые стратегии адаптации к общественным нормам. Это может быть хорошим условием для работы над стрессовым реагированием. Молодой человек может признавать необходимость развития и тренировки стратегий здорового реагирования на внешние условия окружающего мира, в котором адаптируется. В процессе обучения стрессовому реагированию студенты, участники проекта смогут научиться справляться с напряжением, тревогой, чувством подавленности, страхами, освоить адекватные копинг стратегии, что позволит эффективно адаптироваться в обществе и на рынке труда [4].

Здоровый образ жизни современного человека, как было сказано выше предполагает не только физическую тренировку. Соматическое состояние человека во многом обусловлена и способом его эмоциональной реакцией на окружающий мир. Эмоции, испытываемые человеком это психофизиологический феномен. В связи с этим переживания, возникающие у человека, проявляются в самоотчете о переживаемом состоянии, а также отражаются на вегетативных процессах (частоте сердечных сокращений, частоте и качестве дыхания,

артериальном давлении); на психомоторике (мимике, пантомимике, голосе, двигательных реакциях). На связь эмоций с физиологическими реакциями обращал внимание Аристотель. Он говорил, что эмоциональные процессы реализуются совместно душой и телом.

Стрессовая ситуация имеет комплекс влияний и отражается на соматическом, эмоциональном, когнитивном и поведенческом уровнях. Меняется не только физическое состояние, но и способность думать, рефлексировать, действовать. Понимание симптомов и последствий стресса стимулирует нас на обсуждение и формирование навыков адекватного стрессового реагирования, что может предотвратить негативные последствия стресса и увеличить уровень адаптивности студентов. Стрессовое реагирование есть поведенческий комплекс, проявляемый в стрессовой ситуации и как любой вид поведения человека он может тренироваться. Для тренировки качественного стрессового реагирования в психологической практике используется тренинг, так как именно через него возможна тренировка, проработка вариативных поведенческих моделей.

Специально организованное в рамках проекта обучение будет реализовано в виде психологического тренинга, особенность которого заключается в «преднамеренном изменении психологических феноменов человека, группы, организации с целью гармонизации ... бытия человека» [5, с.81].

В современной психологии существует группа тренингов, направленных на управление стрессом, и их относят к области стресс-менеджмента. Стресс-менеджмент определяют как раздел менеджмента, сфокусированный на теории и практике управления стрессом в различных социальных средах [1]. Целью данных тренингов является повышение стрессоустойчивости, развитие способности противостоять воздействию стрессовой ситуации, активно ее преобразовывая или адаптируясь к ней. Тренинг стресс-менеджмента может быть эффективным в том случае, когда тренер вместе с участниками анализируют неэффективные стратегии поведения в типичных стрессовых ситуациях и анализирует возможности выхода из них основываясь на личных ресурсах участников.

Для реализации нашей тренинговой программы будет использован ряд интерактивных, психо-коррекционных, развивающих методов с целью формирования навыков качественного стрессового реагирования молодежи в типичных для большинства стрессовых ситуациях. В тренинговой работе исходим из того, что в структуре стресса будем рассматривать наличие стрессовой ситуации и способ поведения в этой ситуации – стрессового реагирования.

В связи с тем, что тренинг предполагает исходить из реальных условий, наличия ресурсов у участников первым этапом работы было исследование особенностей стрессового реагирования студентов. Был исследован уровень тревожности участников программы, уровень стрессоустойчивости, стили саморегуляции и особенности самоотношения студентов.

Выявлено, что ситуация, в которой живут студенты рассматривается ими как средне стрессогенная. Тем не менее респонденты демонстрируют высокий уровень ситуативной и личной тревожности, есть проблемы с гибкостью, что объясняет низкую стрессоустойчивость. Выявление особенностей самоотношения позволило констатировать, что студенты имеют достаточно высокий уровень самооценки и в то же время готовы меняться, совершенствоваться, что раскрывает возможность для активного участия в программе развития стрессоустойчивости.

Рассмотрим методические и концептуальные подходы к организации программы развития стрессоустойчивости. Программа предполагает воздействие на 3 важные сферы жизни студентов – познавательную, эмоциональную и поведенческую, разделена на 3 смысловых блока (Рис. 1.).

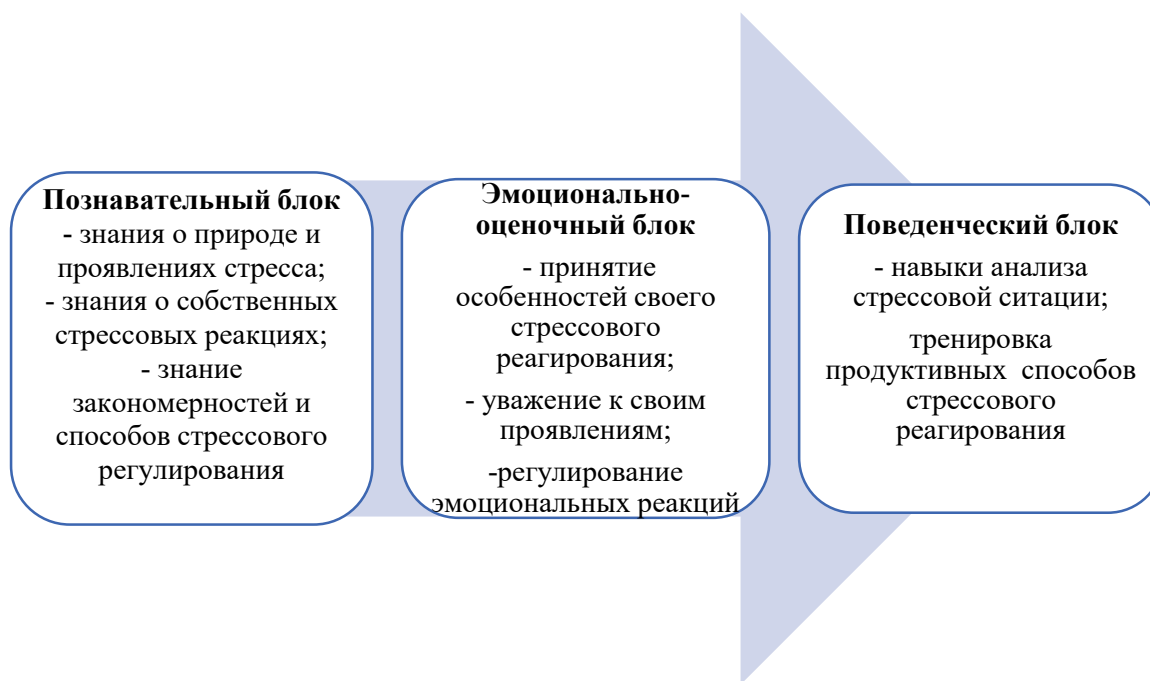


Рис. 1. Смысловые блоки программы развития стрессоустойчивости у студентов КГУ

В связи с тем, что участниками нашей программы являются студенты университета и их образование не зависимо от специальности должно быть универсальным, в познавательный блок включена информация о природе стресса, факторах его стимулирующих, способах реагирования на стресс. Для студентов важно понимать, что такое стресс затем, чтобы работать с проблемой. Важным в тренинге является формирование понимания и осознание себя, как постоянно изменяющейся, уникальной личности, открытие своих возможностей – в таком направлении может развиваться субъективное самопознание.

В эмоционально-оценочном блоке, помимо позитивного самоотношения и познания своих эмоциональных способностей, большое значение имеет такой компонент, как самопринятие своих особенностей. Самопринятие заключается в принятии себя в целом, вне зависимости от своих свойств и достоинств. Эмоциональная сфера является средством активизации когнитивной и поведенческой сфер и имеет особое значение в способах реагирования на стресс.

Таблица 1. Структурные элементы программы тренинга стрессоустойчивости

№	Тема тренинга	Содержание тренинга
Модуль 1. «Стресс-менеджмент»		
1.	Противостояние негативным внешним воздействиям.	Теоретические подходы к пониманию стресса. Фазы стрессового реагирования. Виды стресса: эустресс, дистресс. Причины и симптомы стресса. Последствия стресса.
2	Особенности проявления стресса и способы их выявления.	Изменение поведенческих реакций при стрессе. Изменение интеллектуальных процессов при стрессе Изменение физиологических процессов при стрессе Эмоциональные проявления стресса Интрореплексия стресса.

3	Проактивность личности и техники принятия новых поведенческих привычек.	Проактивность как способность человека самостоятельно инициировать действия и события, творчески их реализовывать и брать за них ответственность. Положительные стороны проактивности: психоэмоциональное здоровье, организация комфортных условий, своевременное использование возможностей и др. Проактивность и реактивность. Развитие проактивности.
Модуль 2. Оптимальное использование внутренних ресурсов организма		
1	Наши внутренние ресурсы.	Внутренние ресурсы как система взаимосвязанных структур (эмоциональных, мотивационных, поведенческих и др.), которые помогают человеку быть устойчивым к стрессам. Причины снижения ресурсов. Признаков истощения ресурсов. Способов активации ресурсов.
2	Инструменты преодоления негативных последствий, вызванных стрессовыми ситуациями.	Физиологические инструменты удовлетворение потребностей организма в ситуации стресса. Фармакотерапия, направленная на коррекцию физиологической природы стресс-реакции. Техники мышечной релаксации. Психологические инструменты управления стрессом.

Специфика тренинга заключается в том, что в его процессе есть возможность «скорректировать» социально-эмоциональный опыт, который позволяет личности за ограниченный промежуток времени обрести более совершенное социально-психологическое содержание. Обсуждение стрессогенных ситуаций в результате групповой работы будет вызывать меньше страха и тревоги, будут формироваться прагматические подходы. Опыт переживаний участников программы, может вызывать ряд эффектов: развитие деятельностных, проактивных установок поведения в стрессовых ситуациях, возрастания социально-психологической активности (относительно феномена стресса), осознания личных ресурсов в стрессовом реагировании.

Основные методические подходы тренинга – мини лекция, групповая дискуссия и ролевые игры в различных модификациях, групповая работа, работа с кейсами, мозговой штурм, а также такие приемы, как открытое обсуждение, психогимнастические упражнения и т.д.

В таблице 1. продемонстрирована структура и содержание тренинговой программы.

В программу вошли два модуля: первый модуль «Стресс-менеджмент» направлен на изучение стресса его особенностей, проявления его и влияния на человека.

Во втором модуле рассматриваются личные ресурсы и разрабатываются стратегии личного поведения в стрессовых ситуациях. Особенности второго модуля в том, что он более индивидуализирован. Стрессовая реакция — это личностная особенность и она формируется на основе личных ресурсов. И, в связи с этим каждый участник программы будет изучать личные ресурсы, анализируя то, как ими можно воспользоваться в стрессовой ситуации.

Обобщая, можно сказать, что адекватная стрессовая реакция и стрессоустойчивость – это условие качественной жизни и успешной социализации современного человека. Развитие навыков качественного стрессового реагирования особенно актуально для студенческой молодежи. Их успех обусловлен стрессоустойчивостью в процессе адаптации в обучении, на рынке труда, в личной жизни. Формированию навыков стрессового реагирования должно уделяться внимание в процессе образования молодых людей.

Библиография:

1. ВОДОПЬЯНОВА, Н.Е., СТАРЧЕНКОВА, Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб., 2008. 267 с. ISBN 978-5-91180-891-4
2. ГИСЦЕВ, В. И. Гендерный и телесно образный аспекты выбора мотивов оздоровления и их связь с самоповреждающим поведением в юношеском возрасте. В. И. Гисцев, Н. С. Андреев, А. Ю. Афенка, О. Ю. Малоземов В: Системная интеграция в здравоохранении. – 2020. – № 1(47). – С. 15-22. ISSN 1997-3276 <https://sys-int.ru/sites/default/files/sys-int-47.pdf>
3. КИСЕЛЕВА, А.А., КУЗЬМИН, М.Ю., КОЗЛОВ, В.В. Особенности совладающего поведения. В: Интеграция образования. 2020. Т. 24. № 4 (101). С.641-655. ISBN 1991-9468
4. СЕРАФИМОВИЧ, И. В. Особенности решения проблемных ситуаций и копинг-стратегии поведения в различные периоды юношеского возраста. И. В. Серафимович, А. И. Салова В: Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2021. – № 2(42). – С. 227-234. ISSN 1812- 1985 <http://zi-kozlov.ru/magazines/scp/1533-scp-4-2024>
5. ХРЯЩЕВА Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. Санкт-Петербург: Речь, 2014. 267 с. ISBN 978-5-9268-1667-5.

УДК 159.9

СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОГО СОЗНАНИЯ У МОЛОДЕЖИ

Ирина Кауненко

доктор психологии, доцент

Независимый Международный Университет Молдовы (ULIM)

e-mail: irina.caunenco@gmail.com

orcid id: 0000-0003-3458-7121

Ольга Кирица

мастер психологии, докторанд (ULIM)

e-mail: olgachirita2022@gmail.com

orcid id: 0000-0002-8798-6305

Abstract. Patriotic consciousness is the main value, thanks to which it is possible to develop the personality of a patriot and a citizen of his country. Thus, this article describes the data on the conducted research among young people in order to identify socio-psychological factors contributing to the formation of patriotic consciousness.

Keywords: patriotic consciousness, patriotism, social identification, family.

В настоящее время мы являемся очевидцами и непосредственными участниками формирования патриотического сознания в соответствии с новыми социальными, экономическими и политическими условиями. В связи с этим, идея по формированию патриотического сознания личности может стать основной ценностью, благодаря которой возможно развитие патриота и гражданина своей страны.

Различные характеристики патриотического сознания личности напрямую связаны с обоснованием сущности понятия „патриотизм”.

Современный взгляд на понимание патриотизм характеризуется вариативностью, возможно это связано со сложной природой данного феномена и многообразием его форм проявления.

Феномен патриотизма – это базовое понятие общественного сознания, которое является интегративным и имеет социально-психологическую природу. Это объясняется тем, что патриотизм формируется на основе национального сознания, которое предполагает наличие общества, этноса [1, с.322].

В исследованиях В.А. Кольцовой и В.А. Соснина выявляются разные аспекты понятия *патриотизм*: а) на индивидуальном (личностном) уровне; б) на уровне макросоциума (народ, общество).

На уровне *отдельного человека* (индивидуальном, личностном) патриотизм может быть рассмотрен как один из компонентов его личностной подструктуры и отнесен к области высших чувств и устойчивых личностных особенностей (ценностей, норм поведения, критериев оценки социальных явлений, убеждений). На уровне *макросоциума* (народ, общество) патриотизм выступает в качестве подструктуры общественного сознания (национального самосознания), включающего как спонтанно складывающиеся в общественной психологии, так и целенаправленно формируемые этнические стереотипы, чувства, настроения, отношения к своему народу, нации, культуре, а так же к другим социально-культурным общностям, ценностям и нормам [2, с.91].

Таким образом, 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, преобладающего стремления личности в контексте перспектив её существования [6].

Патриотическое сознание является духовным, нравственным и культурным фундаментом личности, важным составляющим индивидуального (личностного) и общественного сознания, а так же основой общественной и государственной систем.

На формирование патриотического сознания (на личностном и на общественном уровне) воздействует совокупность факторов. Основные из них перечислим ниже:

Социальная идентичность личности. Понятие социальной идентичности личности изучается 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 собственной причастности к сообществу граждан определенного государства. Гражданство, гражданственность и патриотизм включаются как элементы в понятие гражданской идентичности, выступающей основой социальной интеграции. Это компонент социальной идентичности, он 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 рационального отношения к ресурсам. *Этническая идентичность* является разновидностью социальной и групповой идентичности и подразумевает принадлежность к определенному этносу. В основе этнического самосознания личности лежит восприятие своей этнической общности с ее культурой и историей. На осознание этнической идентичности влияют следующие факторы: язык, социокультурная среда, религия, общность прошлого и др. [3, с.319].

Историческое единство. Под историческим единством имеется 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. Из этого следует, что на формирование и развитие патриотического сознания людей влияют знания исторического прошлого своей Родины и народа и чувство гордости за дела предшествующих поколений [3, с.318].

Семья. Любовь к родине и родным местам культивируется в семье, так как именно там формируется чувство ответственности за всех ее членов. Благодаря семье рождается любовь и привязанность к своему родному дому, улице, району, поселку, городу, стране. Так же, благодаря семье формируется интерес к национальным праздникам, традициям и бережное отношение к окружающей среде, природе.

Масс-медиа. Средства массовой коммуникации (телевидение, радио, интернет) играют важную роль в формировании ценностных ориентаций общества. В потоке различной информации люди не всегда могут отличить достоверную информацию от ложной и в итоге происходит трансформация традиционных ценностей огромной части населения, особенно – молодежи.

Гражданско-патриотическое воспитание. Гражданско-патриотическое воспитание рассматривается как регулярная и целенаправленная работа по формированию и развитию патриотического сознания, которое положительно сказывается на чувстве любви, верности, готовности к выполнению гражданского долга, защите и отстаивании интересов своей Родины, страны, народа.

С целью выявления факторов формирования патриотических чувств по отношению к Родине у молодёжи, нами использовались два вопроса, которые были заимствованы из авторской анкеты «Патриотическое сознание», разработанной Науменко С. М [5].

Данные вопросы выявляют: как отражается в сознании молодёжи содержание понятия «Родина»; социально-психологические особенности проявления патриотических чувств, проявляющиеся в эмоциях, в поведении и в волевых проявлениях молодёжи по отношению к Родине; демографические особенности и патриотическая самоидентификация.

Выборка: Выборка составила 210 респондентов. Социальный статус: студенты высшего учебного заведения Академии „Штефан чел Маре” МВД Республики Молдова. Возраст: 18-24 лет. Национальность – молдоване.

Респондентам было предложено ответить на два вида вопросов и к каждому из этих вопросов предлагалось 5/6 вариантов ответов (можно было выбрать несколько видов ответов или написать свой).

Исходя из полученных ответов на первый вопрос анкеты „Что для вас означает слово Родина?”, большинство респондентов отметили, что отдают предпочтение родной земле (город, поселок, район), там где они родились и выросли – 54 %; Место, где живут их родные и близкие люди – 52 %; Традиции и культура, которые им ценны и дороги – 42 %. Следующее положение занимают: Государство, предоставляющее определенные права, но и возлагает определенные обязанности, такие как: служба в армии, защита Родины и т.д. – 25 %; Нация, с которой себя респонденты идентифицируют – 10 %.

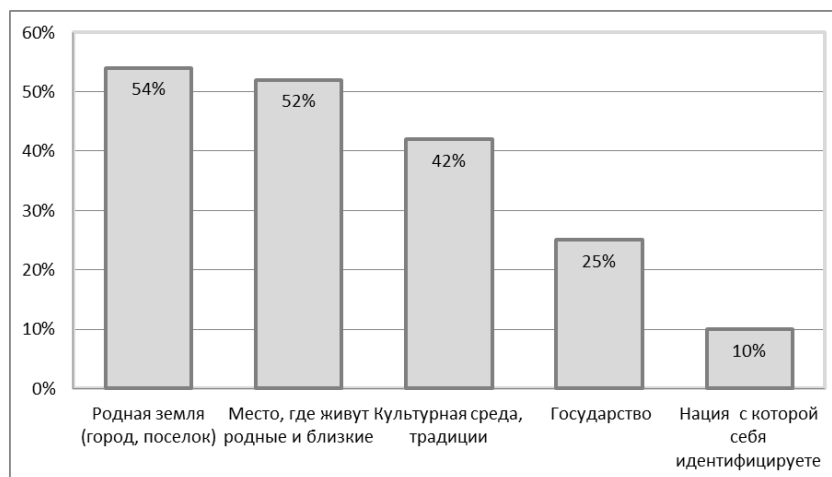


Рис. 1. Варианты ответов на первый вопрос анкеты „Что для вас означает слово Родина?”

Отвечая на второй вопрос анкеты „Что оказывает влияние на формирование ваших патриотических чувств?“, большинство респондентов отметили, что это родители – 52 % и личные размышления о проблемах и задачах своей страны – 50 %; обучение в Академии „Штефан чел Маре“ – 33 %; учеба в лицее – 16 % и средства массовой коммуникации (телевидение, радио, интернет) – 16 %.

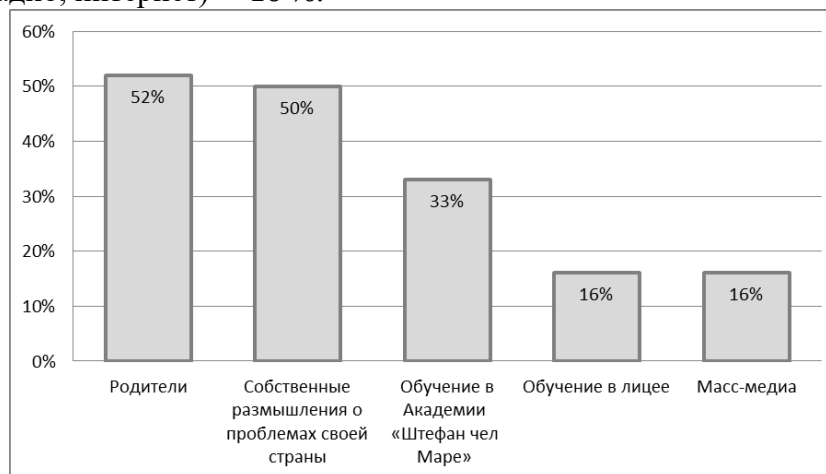


Рис. 2. Варианты ответов на второй вопрос анкеты „Что оказывает влияние на формирование ваших патриотических чувств?“

Анализируя полученные ответы молодых людей, можем прийти к **выводу** что, ведущими факторами формирования патриотического сознания являются родители/семья. Поскольку именно в семье рождается чувство любви к своему дому, к родным местам, к природе, к бережному отношению к исторической памяти, традициям, обычаям, ценностям и национальной культуре своего народа.

Необходимо подчеркнуть, что 50 % молодых людей отметили что размышляют о проблемах своей страны. По нашему мнению, это является свидетельством безразличного отношения респондентов к тому месту, где они живут, к своему городу и, соответственно, к своей стране. Это говорит об устойчивости патриотической идентичности молодых людей.

Так же, в соответствии с результатами анкеты, важную роль в процессе формирования патриотического сознания молодых людей занимает обучение в Академии „Штефан чел Маре“, где в процессе обучения студентов уделяется особое внимание формированию их патриотического сознания.

Библиография:

1. Ауешева А.Б. Проблема определения феномена патриотизма в психологии // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. XLII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 5 (42). Новосибирск: Изд. АНС «СибАК», 2016. с. 322 – 326.
2. Кольцова В.А., Соснин В.А. Социально-психологические проблемы патриотизма и особенности его воспитания в современном российском обществе. В: Психологический журнал. 2005, Том 26, № 4, с. 89-98. <https://maryxmas.livejournal.com/1223795.html>
3. Кирица О. Самоидентификация личности как фактор формирования патриотического сознания. În: *Наука. Образование. Культура*. Сборник статей Международной научно-практической конференции. Психолого - педагогические науки, том 2. Комрат, 2024, с. 318-323. https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/318-323_9.pdf
4. Малинкин А.Н. Социальные общности и идея патриотизма. В: Социологический журнал. №3/4. 1999. с. 89 – 110.



5. Науменко С.М. Социально-психологические детерминанты формирования патриотического сознания молодежи: диссертация кандидата психологических наук. Москва, 2013. 168 с.
6. 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.

УДК: 37.048.3

КЛУБ ШКОЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ КАК СРЕДСТВО УРЕГУЛИРОВАНИЯ КОНФЛИКТОВ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ПРОЦЕССЕ

С.Б. Щеголкина

аспирант

НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, Н. Новгород, Россия

e-mail: sofya.shegolkina@yandex.ru

В.А. Подателева

аспирант

e-mail: podateleva.lera@bk.ru

И. В. Бурова

доктор

НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, Н. Новгород, Россия

e-mail: ira.burova2013@yandex.ru

orcid id: 0000-0002-7898-4471

Abstract. The article examines the reasons of conflicts in the pedagogical process on the basis of didactic and ethical types of conflict. Conflict is presented as a form of expression that worsens the contradiction that has arisen between the subjects. But it may be possible to resolve it through the work of the school mediation club in order to find a compromise and improve the situation and prevent it in the future.

Keywords: didactic conflicts, ethical conflicts, behavior in conflict, mediator, principles of mediation.

Конфликты возникают в процессе обучения и воспитания между различными участниками образовательного процесса. Эти участники могут включать в себя учителей, учащихся, родителей. В нашей работе мы рассмотрим дидактические и этические конфликты, т.е. между учеником и учителем. Эта группа образуется посредством непрофессиональных действий учителя во время учебного процесса.

Дидактическую группу конфликтов составляют действия учителя, не соответствующие профессиональным требованиям. Причинами могут выступать такие нарушения в работе учителя на уроке, как непонятное объяснение нового материала, использование сложных для понимания терминов, неумение связать тему урока с жизненными ситуациями и отсутствие заинтересованности в предмете как у учителя, так и учеников.

Появлению конфликтов также предшествует несправедливость оценивания учителем. Сюда входят занижение отметок (в мотивационных целях или за тихий ответ), разные оценки при наличии одинаковых ошибок в письменных работах, отсутствие анализа ответа, полученного от ученика.

Этический конфликт подразумевает нарушение педагогической этики. Неадекватная и эмоциональная реакция учителя, выражающаяся в криках, угрозах, топанье и ударах по столу.

В эту категорию входят и словесные оскорбления учеников: их внешности или умственных способностей, как наедине, так и при всем классе. Это может быть негативная оценка длины волос у юношей и девушек, а также высмеивание физических особенностей (заикание, ротацизм и так далее).

Бывают и случаи физических оскорблений, таких как битье по рукам и голове, грубое выталкивание из класса или насильственное поднятие ученика из-за парты.

Также учитель не имеет права пользоваться личными вещами учеников, забирать их себе, перехватывать и читать записки, обсуждать личную жизнь учеников и предавать третьим лицам информацию, которую доверили учителю. [2, с. 18, 22]

Подобные действия бывают спровоцированы учащимися или же наоборот могут вызвать ответную реакцию учеников на происходящее. В следствие чего все выше перечисленные ситуации способствуют возникновению конфликтов, но они являются неотъемлемой частью учебного процесса. Однако, чтобы конфликт имел положительные последствия и стал средством воспитательного воздействия, его преодоление должно быть основано на специальных психолого-педагогических знаний и соответствующих умениях.

Большинство конфликтных ситуаций происходит в средней школе. Это может быть связано с тем, что в этот период у детей начинается переходный возраст, когда им хочется само выражаться, доказывать свою правоту, показывать, что они тоже личность и имеют право на свою точку зрения и не нуждаются в участии взрослых в их жизни. Однако они еще не до конца понимают, как правильно выражать свой протест или несогласие с чем-либо, поэтому зачастую конфликт, начатый с незначительных размеров доходит до огромных масштабов и может вовлекать уже не только две стороны, но и других учеников, их родителей и администрацию школы, подрывая дисциплину учебного процесса. Для того, чтобы такого не происходило, в школах необходимо проводить профилактические занятия на тему конфликтов и их разрешения.

В нашей статье мы предлагаем создание клуба медиации. Медиация подразумевает под собой процесс, в котором встречаются конфликтующие стороны и при помощи беспристрастного участника (медиатора) приходят к решению, устраивающему обе стороны. Есть возможность создания клубов, членами которой будут сами ученики (но наличие куратора необходимо). Для этого им необходимо получить навык медиации и образовать самоуправление из лиц, к которым будет доверие, благодаря подобной форме среди учеников повысится степень ответственности, а также их коммуникативные способности и социальные навыки. Для школьной медиации рекомендуется наличие пары медиаторов или группы из 10 человек (преимущественно старшеклассников). В таком случае медиаторам следует быть разных полов, возрастов для более эффективной диагностики конфликта. Перед процедурой следует составить приблизительную стратегию, способы взаимодействия, распределение ролей на данной встрече. [1, с. 36]

«В процедуре медиации выделяются следующие принципы:

1. добровольность;
2. нейтральность (отсутствие предвзятости);
3. сотрудничество;
4. конфиденциальность;
5. равные права сторон.» [1, с. 23]

Принцип добровольности касается:

1. всех участников конфликта;
2. медиатора.

Медиатор должен избегать следующих действий:

1. самостоятельного оценивания ситуации;
2. предложения собственных вариантов решения;
3. уделения большего внимания и времени одной из сторон;
4. склонения одной стороны к предложению другой;

5. демонстрации непринятия позиции или мнений одной из сторон через свое поведение и высказывания;

6. использования оценок и суждений, которые одна сторона высказывает в отношении другой.

Задачи школьной медиации:

1. создании системы, обеспечивающих гарантии прав и защищающие интересы участников педагогического процесса в конфликте

2. формирование навыков адекватного поведения в конфликте у всех участников педагогического процесса (в особенности у детей для повешения ответственности и развития социальных и коммуникативных навыков)

3. повышения контроля и улучшение качества работы с детьми

Основными функциями являются:

1. Восстановительная

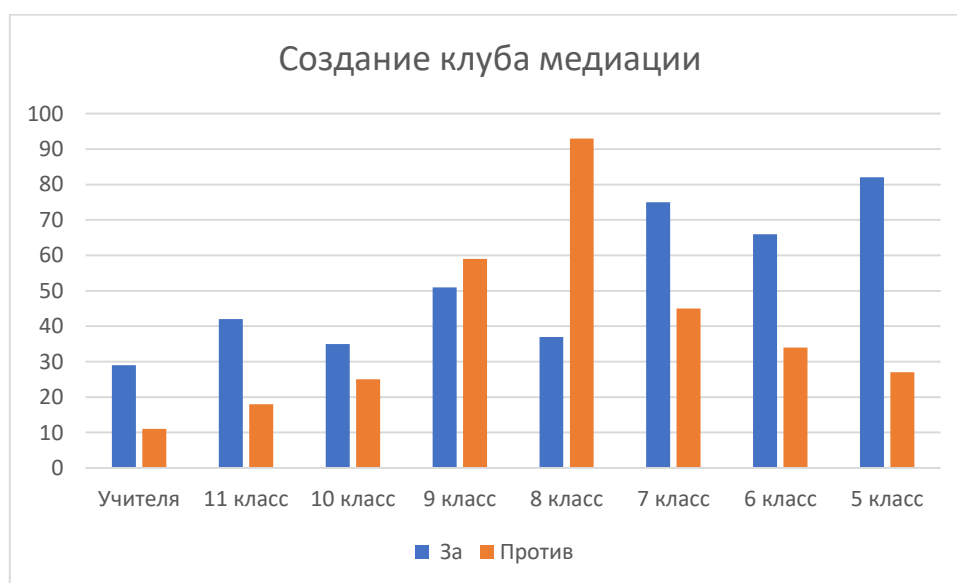
2. Образовательная

3. Коммуникативная

4. Воспитательная

5. Профилактическая

По результатам анкетирования большинство учеников и учителей готовы проявить инициативу в создании клуба школьной медиации и осознают необходимость его наличия.



Составлено авторами статьи

Пример конфликтной ситуации и ее решения клубом школьной медиации:

Известная ситуация: Конфликт между учителем и учеником. Ученик на уроке математики во время объяснения учительницы не обращал внимания на материал урока. Учительница, увидев подобное поведение, обратилась к классу и спросила: «Что, никому не важно, что я пишу на доске?», на что ученик, не стеснясь, ответил «Да». Между ними начался конфликт, к которому присоединился весь класс, встав на защиту одноклассника. Учительница разозлилась и покинула кабинет, а после написала докладную директору, заявив, что не собирается продолжать вести уроки, если этот ученик будет оставаться в классе.

Разбор действий в этой ситуации: В данном случае нам известны стороны конфликта это: учитель математики и ученик 8-го класса. С просьбой провести медиацию к куратору обратилась завуч школы. Сначала состоялась встреча с учительницей. Рассказав ей о процедуре медиации, ее целях и принципах, мы услышали отказ. По её мнению конфликта

нет, если ученик срывает её уроки, а остальные его поддерживают, то она не несет за это ответственности, а ученики показывают ей отсутствие потребности в её предмете. Она проявила нежелание разбирать ситуацию и воздержаться от вступления в дальнейший конфликт на уроке. Мы попытались переубедить учительницу, оправдав поведение учеников возрастом и легкомысленностью в поведении и обсудив, что дальнейшая процедура может показать им значимость занятий, заставит задуматься о поведении и закрепит её авторитет как преподавателя. Приведенные доводы убедили учительницу встретиться с учеником на процедуре медиации. Встретившись с учеником, мы также сначала получили отказ, но уже чувствуя свою вину согласился на совместную встречу. Когда состоялась встреча сторон, мы предложили каждому рассказать свою версию случившегося и как он видит ситуацию в дальнейшем.

Выяснилось, что мальчик хотел показаться крутым в классе и математика дается ему легко, из-за чего он и начал сильно отвлекаться.

В ходе обсуждения стороны пришли к соглашению, что для исправления ситуации ему будут давать более сложные задания, если он того хочет, так как его поведение отвлекает других учеников, решение задач для которых это не так просто, а красоваться перед ребятами он может на перемене. Мальчик осознал свою ошибку, а учительница успокоилась, забрала докладную и вернулась к проведению уроков в уже спокойной обстановке.

Через две недели на повторной встрече выяснилось, что изначальная ситуация не повторяется и уроки проходят в нормальном режиме.

Таким образом, конфликты становятся неизбежным и в какой-то степени необходимым компонентом учебного процесса, но активное участие клуба школьной медиации на основе психолого-педагогических практик и методик в жизни школы способно разрешать такого рода конфликты и предотвращать их в будущем, оказывая положительное влияние на всех участников этого процесса.

Библиография:

1. Коновалов А. Школьные службы примирения и восстановительная культура взаимоотношений. Практическое руководство. – М., 2012
2. М. В. Клименских, И. А. Ершова. Педагогические конфликты в школе. Учебное пособие. - 2015

Section 5.3. Subject didactics
Sektiya 5.3. Disiplina didaktikasi
Secțiunea 5.3. Didactica disciplinei
Секция 5.3. Дидактика дисциплины

CZU 37.036.5

**INTERPRETAREA ȘI EXPLORAREA TEXTELOR LITERARE – PROCESE
COGNITIVE AVANSATE**

Cirstea Elena-Cristina

doctorand anul III, UPS “Ion Creangă”

e-mail: cry7592@yahoo.ro

orcid id: 0000-0003-0287-221

Abstract. The research conducted by O. Costea, A. Crișan, and M. Dulamă highlights the difficulties of comprehension in reading a foreign language, emphasizing that selecting the correct meaning from multiple options is essential. The distinction between "meaning" and "significance" is important: significance is independent of context, whereas meaning gradually forms through the influence of surrounding words. Reading is seen as a specific form of reception, where the reader's response determines the understanding of the text. According to Reception Theory, reading involves a dynamic interaction between the text and the reader, with four stages of perception, from word recognition to message interpretation. In this context, C. Șchiopu proposes stages of reception: explanation, comprehension, and interpretation, each contributing to the formation of meaning. Reading and comprehension are interdependent processes, with additional challenges in the case of complex literary texts, where linguistic knowledge and reading strategies are crucial for proper understanding.

Key words: meaning, reception, interaction, interpretation, foreign literature, comprehension, sense, significance, reading, text.

Cercetările reprezentative analizate de cercetătorii O. Costea [6, p.68]; A. Crișan [7, p.51-54]; M. Dulamă [8, p.77-81] evidențiază faptul că principalele dificultăți în procesul de lectură în limba străină sunt de ordin comprehensiv. Din multitudinea de variante de sens elevii trebuie să selecteze varianta cea mai plauzibilă, luând în vedere contextul lingvistic și mediul socio-cultural.

Noțiunea de *sens* e adeseori confundată cu cea de *semnificație*. Cu referință la cercetările efectuate în acest domeniu de către savanții W. Börner și K. Vogel [4, p.67;], constatăm:

- semnificația este doar valoarea semantică a cuvântului sau a enunțului independent de orice context;
- sensul nu se deduce numai din semnificația cuvântului, ci depinde, în mare măsură, de influența cuvintelor, care-l preced și succed, de posibilitățile de substituție.

Așadar, sensul se formează gradual și cumulativ în pas cu avansarea în lectură [3, p.32 - p.244].

Receptarea corectă a sensului poate fi realizată prin comprehensiunea conținuturilor în urma unei lecturi bine organizate de către cadrele didactice din învățământul primar. Relația dintre receptare și lectură pare a fi aceea dintre general și particular, lectura fiind, de fapt, o formă specifică a receptării. În opinia noastră, deosebirea pertinentă între receptare și lectură o sugerează chiar sensul cuvântului *a recepta*, *a primi*, *a fi afectat de*, *a lăsa să intre*, *a înregistra*, *a capta* [DEX]. În prezent, potrivit școlii de la Konstanz, numită Rezeptionsästhetik [9, s.326], termenul de receptare sugerează reacția subiectului față de text, iar termenul de lectură sugerează modul în care e configurat textul în

obiectivitatea sa. Prin urmare, noțiunea de lectură privilegiază ceea ce textul conține, pe când noțiunea de receptare - ceea ce subiectul reține.

În această ordine de idei, H. R. Jauss [9, p.34], fondatorul *Teoriei Receptării*, afirmă că lectura trebuie concepută ca o relație între doi protagoniști: un om care arată și altul care vede. Lectura are a face cu efectul produs (Wirken), condiționat de text, iar receptarea - cu semnificația dată sensului de destinatar.

Conform *Cadrului European Comun de Referință pentru Limbi* [5, p.77-p.204], procesul de receptare a sensului se organizează în **patru etape** care – în timp ce se desfășoară conform unei secvențe liniare (de jos în sus) – sunt mereu actualizate și reinterpretate (de sus în jos) în funcție de realitate, așteptări și de comprehensiunea textuală nouă, într-un proces interactiv inconștient.

Aceste **patru etape** de percepție sunt: recunoașterea grafiei și cuvintelor (manuscrise și imprimate), recunoașterea pertinentei textului în integritate, comprehensiunea textului ca entitate lingvistică, interpretarea mesajului în context.

Prin urmare, pentru a citi, studentul trebuie să fie capabil de:

- a *percepe* textul scris (aptitudini vizuale);
- a *recunoaște* grafia (aptitudini ortografice);
- a *identifica* mesajul (aptitudini lingvistice);
- a *înțelege* mesajul (aptitudini semantice);
- a *interpreta* mesajul (aptitudini cognitive).

Lectura cunoaște, așadar, o arie de dezvoltare vastă, începând implicit cu decodificarea simplă și finalizând explicit în diverse forme de interpretare. Aici intervin implicații psihologice destul de largi care explică relația dintre înțelegerea textului (comprehensiune), decodificarea, receptarea și interpretarea.

Analizând relația dintre lectură și decodificare, înțelegem că orice lectură e o decodificare, pe când decodificarea poate deveni lectură numai în anumite condiții. Decodificare poate fi considerată lectură în enunțuri elementare, monosemantice, de obicei de natură terminologică sau literară (altfel spus descifrarea se echivalează cu comprehensiunea). În cazurile mai complicate, decodificarea constituie doar baza procesului de formare a sensului [12, p.73,-p.160].

Decodificarea comportă: un caracter precis la nivel alfabetic (în cadrul fiecărei limbi există o corelație determinată între litere și sunete); un caracter probabil la nivel frastic (fiecare cuvânt are un număr de denotații, atestate și ierarhizate în dicționar); un caracter deschis, incert, ambiguu la nivel textual (întrucât semnificațiile parțiale se instituie în funcție de sensul global).

Hermeneutica, numită arta comprehensiunii și interpretării, contribuie la dezvăluirea sensului, transformând elemente obscure în cele clare prin intermediul reflecției conștiinței [2, p.125- 127].

Hermeneutica se axează, după cercetătoarea E. Țau [p.31], pe trei operații fundamentale: explicarea, comprehensiunea, interpretarea.

Pornind de la operațiile enumerate, savantul C. Șchiopu [p.22; C. Șchiopu, Metodologia educației literar-artistice a elevilor. Teză de dr. hab. în științe pedagogice. Chișinău, 2016, p.264] delimitează etapele de receptare a sensului, care intervin în procesul lecturii:

- explicarea, denumită prima lectură, ca discurs didactic, solicită situații –problemă din viață, relevă problematizarea și învățarea prin descoperire pe exemple relevante cu identificarea setului de achiziții anterioare necesar abordării noului conținut;
- comprehensiunea textului sau lectura a doua înseamnă înțelegerea coerentă și substanțială a sensului literal;
- interpretarea textului, lectura a treia, presupune activitatea în care studentul cercetează, extrapolează, transfigurează obiectul și creează ipoteze analogice.

Sarcina comprehensiunii, în viziunea savantului C. Șchiopu [10, p90, p.31], constă în a preîntâmpina dificultățile în reconstituirea semantică a textului literar și în desfășurarea gândirii logice. În așa mod, se abordează activ conținuturi pentru a produce sens, comprehensiunea textului literar fiind o realizare constructivă. Așadar, e important să înțelegem sensul textului literar și nu să

extragem informații izolate. Lectura înseamnă mai mult decât pur și simplu să poți citi, ea implică un proces mental, în care au loc concomitent mai multe interacțiuni.

Procesul de comprehensiune se complică atunci când citim un text literar în limba română, iar dacă textul vizat nu e un text literar, ci unul de specialitate, intervin, prin urmare, mai multe dificultăți. În această ordine de idei, constatăm că atunci când citim un text în limba română, comprehensiunea și lectura au loc, de regulă, simultan. Ceea ce nu putem afirma, când citim un text în limba literară. Faptul că cunoaștem regulile de citire și pronunțăm corect conținuturile literare, încă nu înseamnă că înțelegem, ceea ce citim. Prin urmare, lectura și comprehensiunea, fiind procese simetrice, cunosc 2 extreme:

- faza inițială presupune lectură și comprehensiune consecutivă;
- faza finală denotă lectura și comprehensiunea simultană.

Trecerea de la comprehensiunea consecutivă la cea simultană are loc printr-o fază intermediară, realizată prin strategii lectorale aplicate corect de profesor. De altfel, chiar în limba și literatura română nu înțelegem de fiecare dată tot ce citim, în special, când lecturăm texte literare complicate cu limbaj literar necunoscut pentru elevi.

Din aceste considerente, sensul textului literar poate fi înțeles la intersecția dintre lectură și comprehensiune. Iar dacă lectura și comprehensiunea nu ajung să se intersecteze, sensul textului literar rămâne neînțeles. Lectura activă favorizează comprehensiunea, iar cea pasivă, denumită citire [11], poate implica comprehensiunea numai în anumite condiții. Comprehensiunea textului literar depinde, prin urmare, de: competența lingvistică a elevului, complexitatea textului literar, strategiile lectorale utilizate.

În următorul tabel prezentăm, în plan comparativ, relațiile dintre lectură și comprehensiune.

Tabelul 1. Relații simetrice între lectură și comprehensiune

lectură activă (+comprehensiune)		lectură pasivă sau citire (-comprehensiune)	
în limba română	în limba străină	în limba română	în limba străină
texte literare	texte literare, care denotă un vocabular colocvial și structuri gramaticale elementare	lectura textelor de specialitate, ce solicită experiențe și cunoștințe specifice în domeniu	texte literare sau texte de specialitate, care conțin cuvinte și expresii necunoscute, precum și structuri gramaticale complicate
Lectura și comprehensiunea se intersectează: cu cât mai mult ne aprofundăm în lectură, cu atât mai mult înțelegem.		Lectura și comprehensiunea se îndepărtează: cu cât mai mult ne aprofundăm în lectură, cu atât mai puțin înțelegem.	

Atunci când elevii dispun de o competență lingvistică literară insuficientă și nu pot opera cu strategiile lectorale, comprehensiunea textului literar rămâne a fi carentă. În acest caz, cu cât mai mult citim, cu atât mai puțin înțelegem, deoarece fiecare context vine cu un mesaj nou, ce trebuie încadrat în conținutul mesajelor literare precedente, care fiind neînțelese corect, formează în psihicul nostru centre de informații confuze. Atunci când elevii dispun de o competență literară suficientă, pot opera cu strategiile lectorale și încadra informația nouă în sistemul de cunoștințe acumulat anterior, comprehensiunea textului literar trece de la un nivel la altul, culminând în multiple interpretări.

Lectura are, așadar, ca efect final interpretarea. Prin interpretare, înțelegem, de fapt, modalitatea de explicare a textului literar, utilizată atât ca metodă de evaluare, cât și ca obiectiv. Interpretarea constituie astfel stratul obiectivat al înțelegerii [1,p.100- p.170].

Bibliografie:

1. Baraliuc N., Formarea competenței de receptare a textelor literare de către copiii de vârstă preșcolară mare. Teză de doctor în științe pedagogice, Chișinău, 2010, p.170
2. Barbaroș N. Abordare științifico-pedagogică a relațiilor dintre lectura comprehensivă, decodare, receptare și interpretare. În: Revistă de științe socioumane, 2012, nr.1, p.125- 127
3. Berca I., Metodica predării limbii române. Citirea. București: Editura Didactică și Pedagogică, 1971, p.244
4. Börner W., Vogel K., Texte im Fremdsprachenerwerb. Tübingen: Günter Narr Verlag, 1996, s.256, ISBN, 3823350838, 9783823350835
5. Cadrul European de Referință pentru Limbi: Învățare, Predare, Evaluaare. Chișinău: Tipografia Centrală, 2003. p.204
6. Costea O., Didactica lecturii, o abordare funcțională. Iași: Institutul European, 2006. p.68
7. Crișan A., Textul, lectura și proiectarea conținuturilor învățării. În: Revista Limba română, 1992, nr.4, p.51-54, ISSN 0254-4741
8. Dulamă M., Organizarea activităților de învățare din perspectiva paradigmei cognitive. În: Didactica Pro, 2014, nr. 5-6, p.77-81
9. Jauss H. R., Jauss H. R. Die Theorie der Rezeption. Konstanz: Verlag, 1998
10. Șchiopu C., Metodologia educației literar-artistice a elevilor. Teză de dr. hab. în științe pedagogice. Chișinău, 2016, p.264, ISBN 9789731230955
11. Țau El., Exerciții de identitate, Chișinău: Notograf Prim, 2015, ISBN 978-9975-84-176-4
12. Vasile M., Teoria literaturii, București, Editura: Atos, 1997, p.160, ISBN 9739587763

CZU [37.091+004]:51

IMPACTUL EVALUĂRII DIGITALE ASUPRA MOTIVAȚIEI ELEVILOR ÎN ÎNVĂȚAREA MATEMATICII

Borș Valeria

magistru în Științe ale Educației, profesoară de matematică, gr. did. II
Colegiul Pedagogic „Ion Creangă” din cadrul Universității de Stat „Alecu Russo”
m. Bălți, Republica Moldova
e-mail: valeria.crudu@gmail.com
orcid id: 0009-0000-5951-4709

Abstract. The article analyses the impact of digital assessment on students' motivation in learning mathematics, highlighting the benefits of using ICT tools in the educational process. The integration of modern technologies allows instant feedback, increasing student engagement and reducing the stress associated with traditional assessment methods. Digital activities transform lessons into an interactive and attractive environment, supporting personalized learning and the development of digital skills. The use of ICT tools is an effective and necessary solution for the modernization of the educational process.

Keywords: digital assessment, motivation, mathematics learning, ICT tools, instant feedback, interactivity, digital skills.

Evaluarea reprezintă un element fundamental al procesului educațional, având un rol esențial în măsurarea progresului elevilor, ajustarea strategiilor didactice și asigurarea unui feedback relevant pentru toți actorii implicați în educație. În lucrarea *Teoria și metodologia evaluării*, C. Cucoș afirma: „Evaluarea școlară este procesul prin care se delimitează, se obțin și se furnizează informații utile, permițând luarea unor decizii ulterioare” [1, p. 28]. Astfel, prin intermediul evaluării, profesorii pot

identifica nivelul de înțelegere al elevilor, dificultățile întâmpinate și aspectele care necesită îmbunătățiri, contribuind astfel la optimizarea procesului de predare-învățare.

Un aspect esențial al evaluării moderne este faptul că aceasta nu trebuie să fie percepută exclusiv ca un mijloc de clasificare sau ierarhizare a elevilor, ci ca un instrument care „permite identificarea progresului elevilor și îmbunătățirea procesului de învățare” [2, p. 149]. O evaluare bine concepută oferă elevilor oportunitatea de a-și autoevalua progresul, de a-și conștientiza punctele forte și de a-și îmbunătăți performanțele printr-un proces continuu de reflecție și ajustare.

În acest context, evaluarea devine un factor determinant al motivației elevilor. Atunci când elevii primesc feedback clar, constructiv și orientat spre progres, aceștia sunt mai implicați și mai dornici să își îmbunătățească rezultatele. În schimb, o evaluare rigidă, bazată strict pe note, poate genera stres și demotivare. Astfel, modul în care este realizată evaluarea influențează în mod direct atitudinea elevilor față de învățare și nivelul lor de motivație academică.

Motivația reprezintă un factor esențial în procesul de învățare, influențând atât implicarea elevilor, cât și performanțele academice. Conform lui J. Nuttin, „termenul general și abstract de motivație este folosit pentru a desemna aspectul dinamic și direcțional (selectiv sau preferențial) al comportamentului. Motivația este cea care, în ultimă analiză, este responsabilă de faptul că un comportament se orientează, de preferință, spre o categorie de obiecte mai mult decât spre altele” [6, p. 33]. Astfel, motivația academică este determinată de factori interni, precum interesul personal și dorința de autodepășire, dar și de factori externi, cum ar fi feedback-ul profesorilor și recunoașterea rezultatelor.

Evaluarea digitală permite un feedback instantaneu, o mai mare autonomie a elevului și posibilitatea de personalizare a parcursului educațional. Platformele de e-learning, testele interactive și jocurile educaționale (gamificarea) transformă procesul de evaluare într-o experiență mai atractivă și mai puțin stresantă. Prin aceste metode moderne, elevii primesc nu doar o apreciere obiectivă a progresului lor, ci și oportunități continue de îmbunătățire, ceea ce contribuie la creșterea motivației pentru învățare.

Integrarea tehnologiilor informației și comunicațiilor (TIC) în procesul de evaluare devine nu doar o opțiune inovatoare, ci și o necesitate. Evoluția rapidă a tehnologiei și schimbările în profilul generațiilor actuale de elevi impun adaptarea metodelor de predare și evaluare pentru a răspunde nevoilor și așteptărilor acestora.

Utilizarea instrumentelor TIC în evaluare oferă multiple avantaje. Acestea permit un feedback rapid și detaliat, esențial pentru menținerea motivației elevilor. Conform teoriilor motivaționale, elevii sunt mai angajați în procesul de învățare atunci când primesc răspunsuri imediate la performanțele lor, ceea ce le permite să își ajusteze strategiile de învățare în timp real. Spre deosebire de evaluarea tradițională, în care feedback-ul poate întârzia, testele digitale oferă răspunsuri instantanee, contribuind astfel la o mai bună înțelegere și fixare a cunoștințelor.

Un alt aspect important este diversificarea metodelor de evaluare prin utilizarea TIC. Testele clasice sunt completate sau înlocuite de quiz-uri interactive, jocuri educaționale, proiecte digitale și portofolii electronice. Aceste metode moderne stimulează implicarea activă a elevilor și reduc anxietatea asociată evaluărilor tradiționale, transformând evaluarea într-un proces de învățare activă și atractivă.

De asemenea, instrumentele TIC contribuie la dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor, aspect esențial în societatea actuală. Într-o lume în care tehnologia joacă un rol dominant în toate domeniile, integrarea acesteia în procesul educațional nu doar îmbunătățește evaluarea, ci pregătește elevii pentru viitorul academic și profesional.

Pentru a analiza impactul evaluării digitale asupra motivației elevilor în învățarea matematicii, am realizat un studiu de caz la clasa a X-a, profil umanist. Studiul s-a desfășurat în cadrul unității de învățare *Funcția de gradul I și funcția de gradul II* și a urmărit modul în care utilizarea instrumentelor TIC în procesul de evaluare influențează implicarea și performanțele elevilor.

Pentru colectarea datelor, au fost utilizate metode de evaluare digitală, precum quiz-uri interactive și activități de grup create pe platforme educaționale. De asemenea, am aplicat un

chestionar elevilor care a vizat percepția lor asupra eficienței acestor instrumente și impactul asupra motivației lor pentru învățarea matematicii.

Astfel, pe parcursul a patru săptămâni, am aplicat următoarele instrumente în evaluarea inițială, întrucât subiectele au fost studiate anterior în ciclul gimnazial și în evaluarea formativă a elevilor:

- 1) **Aplicația GeoGebra.** GeoGebra a fost utilizată pentru vizualizarea și explorarea funcțiilor de gradul I și II. Elevii au avut posibilitatea de a:
 - **trasa graficele funcțiilor** prin introducerea expresiilor matematice, ceea ce le-a permis să observe modificările în timp real;
 - **explora impactul coeficienților** asupra formei și poziției graficului. De exemplu, pentru funcția de gradul I, $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}, f(x) = ax + b, a \neq 0, a, b \in \mathbb{R}$, elevii au modificat valorile lui a și b din pentru a observa cum variază panta și ordonata față de originea sistemului de coordonate;
 - **utiliza comenzi interactive** pentru a determina puncte de intersecție, rădăcini și puncte de extrem ale funcției de gradul II, $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}, f(x) = ax^2 + bx + c, a \neq 0, a, b, c \in \mathbb{R}$.
- 2) **Joc pe Wordwall.** Wordwall a fost folosit pentru a crea 2 jocuri interactive: am creat un **quiz interactiv** în care elevii trebuiau să asocieze funcțiile cu graficele corespunzătoare și un **joc de tip „roata norocului”** pentru a formula răspunsuri despre proprietățile funcțiilor (domeniul, codomeniul, monotonie etc.).
- 3) **Activitate pe LearningApps.** LearningApps a fost utilizat pentru a crea o activitate interactivă de tip „ordonare pe grupe” pentru a identifica proprietățile funcțiilor de gradul II.

Rezultatele chestionarului aplicat elevilor (27 de respondenți) după patru săptămâni de utilizare a instrumentelor TIC în procesul de evaluare evidențiază o serie de aspecte relevante privind percepția acestora asupra eficienței metodelor digitale.

Un procent semnificativ de **81,5% dintre elevii respondenți**, adică 22 de elevi au remarcat o diferență în modul de desfășurare a orelor de matematică în ultimele patru săptămâni. Această constatare confirmă faptul că integrarea tehnologiilor digitale a fost percepută ca o schimbare vizibilă în structura lecțiilor. Utilizarea platformelor educaționale, a aplicațiilor vizuale au condus la o diversificare a activităților, eliminând rutina clasică și făcând procesul de instruire mai dinamic.

Un alt indicator semnificativ este cel privind **nivelul de implicare al elevilor în timpul utilizării platformelor digitale**, unde **62,9% dintre respondenți** au afirmat că au fost mai activi în lecții. Această creștere a implicării poate fi explicată prin faptul că instrumentele digitale oferă un mediu interactiv, care stimulează participarea activă prin quiz-uri și activități de explorare vizuală.

Cel mai elocvent rezultat al chestionarului este faptul că **96,3% dintre elevi** au declarat că **feedback-ul instant oferit de platformele digitale i-a ajutat să înțeleagă mai bine greșelile**. Acest aspect subliniază avantajul major al evaluării digitale: capacitatea de a oferi răspunsuri imediate și de a corecta erorile pe loc. Feedback-ul rapid și detaliat contribuie la o învățare mai eficientă, deoarece elevii își pot ajusta strategiile și pot corecta concepțiile greșite imediat, fără a aștepta zile întregi pentru corectarea testelor tradiționale. Elevii apreciază și eficiența activităților digitale, precum rezolvarea mai rapidă a testelor (29,6%) și componenta competitivă (25,9%).

Un alt rezultat important indică faptul că **81,4% dintre elevi** consideră că **activitățile digitale sunt mai puțin stresante decât cele tradiționale**. Evaluarea clasică, bazată pe teste scrise, poate genera anxietate și presiune asupra elevilor, din cauza notării rigide și a așteptării rezultatelor. În schimb, evaluarea digitală oferă un cadru mai relaxat, unde elevii pot experimenta, exersa și corecta greșelile fără teama de a fi judecați. Această diminuare a stresului contribuie la îmbunătățirea performanțelor academice și la creșterea încrederii în propriile capacități.

Un rezultat extrem de relevant pentru scopul acestui studiu este faptul că **81,5% dintre respondenți** au afirmat că **activitățile digitale i-au motivat să învețe mai bine matematica**. Aceasta confirmă ipoteza conform căreia integrarea tehnologiilor moderne în procesul de predare-evaluare are un impact pozitiv asupra motivației elevilor. Caracterul interactiv al evaluării digitale, posibilitatea de a primi feedback imediat și metodele alternative de verificare a cunoștințelor creează un mediu de învățare mai atractiv și mai eficient.

Evaluarea digitală a demonstrat *un impact pozitiv asupra procesului de învățare a matematicii, contribuind la creșterea implicării și motivației elevilor*. Integrarea instrumentelor TIC a permis modernizarea lecțiilor și transformarea evaluării într-un proces interactiv și atractiv. Astfel, concluzionând, putem afirma că:

- feedback-ul instant oferit de platformele digitale facilitează corectarea greșelilor și îmbunătățirea continuă a performanțelor elevilor;
- activitățile digitale reduc stresul asociat metodelor tradiționale, oferind un mediu de învățare mai relaxat și mai prietenos;
- integrarea tehnologiilor în lecții stimulează implicarea activă a elevilor, datorită caracterului interactiv și diversificat al activităților;
- evaluarea digitală contribuie la dezvoltarea competențelor digitale ale elevilor, esențiale în societatea contemporană.

Astfel, utilizarea instrumentelor TIC în evaluare nu reprezintă doar o modernizare a procesului educațional, ci și o strategie eficientă de creștere a motivației și implicării elevilor, transformând evaluarea dintr-un act de măsurare a performanțelor într-un instrument activ de învățare.

Bibliografie:

1. CUCOȘ, C. *Teoria și metodologia evaluării*. Iași: Polirom, 2008. 265 p. ISBN 978-973-46-0936-9.
2. IONESCU, M. *Didactica modernă*. Ediția a II-a. Cluj Napoca: Dacia, 2001
3. LISIEVICI, P. *Evaluarea în învățământ: teorie, practică, instrumente*. București: Aramis Print S.R.L., 2002. 304 p. ISBN 978-973-82-9463-0.
4. *Matematica. Curriculum Național pentru clasele a X-a – XII-a*. Chișinău: 2019. 85 p.
5. *Matematica. Ghid de implementare a Curriculumului pentru clasele a X-a – XII-a*. Chișinău: 2019.
6. NUTTIN, J. *La structure de la personnalité*. Presses Universitaires De France: 1985. 294 p. ISBN 978-270-59-4011-9.
7. REDECKER, C. *The Use of ICT for the Assessment of Key Competences*, 2013. ISBN 978-92-79-29020-6.

CZU 338.43

PERSPECTIVELE DIDACTICII DISCIPLINELOR DE SPECIALITATE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL VOCAȚIONAL

Niculcea Tatiana

doctorandă, Școala Doctorală Științe ale Educației
Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă”
m. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: niculceat@gmail.com
orcid id: 0000-0002-8502-0259

Abstract. The study focuses on the current situation regarding the development of didactics in vocational education in the Republic of Moldova. The purpose of our research was to assess the current state of the didactics of specialized disciplines in vocational education institutions in the Republic of Moldova and to project a possible further development of them, starting from the changes marked by the digitization of industry, commerce and services, i.e. the sectors for which vocational education institutions prepare their graduates. The first part defines the discourse of the problem addressed. The second part is dedicated to the analysis of the didactics of vocational disciplines, highlighting both the challenges related to their multidisciplinary character and the advantages of progress in individual fields, in the context of the development of professional competences and the

involvement of VET institutions. The last part focuses on possible perspectives for the development of the didactics of specialized disciplines.

Key words: didactics of disciplines, didactics of specialized disciplines, didactics of practical education, teacher training.

Introducere și context. În formarea cadrelor didactice din instituțiile vocaționale, didactica în învățământul profesional reprezintă un domeniu de profil-pilon extrem de important pentru pregătirea acestora: în general, didactica semnifică nucleul formării pedagogice a profesorilor de specialitate. Conform observărilor și cercetărilor noastre cu caracter aplicativ, am constatat că, actualmente, acestui domeniu nu i se acordă la fel de multă atenție în practica instituțiilor vocaționale, comparativ cu didactica în școlile din învățământul general, și, astfel, multe discipline de specialitate sunt practic „înghețate” în timp și baza lor științifico-pedagogică nu este dezvoltată. În acest context, este posibil să se perceapă necesitatea de a evalua starea lor actuală în cadrul întregii didactici a disciplinei de specialitate și de a indica posibila lor dezvoltare ulterioară în ceea ce privește transformarea cerințelor societății actuale, adică o schimbare a paradigmei învățământului profesional datorită digitalizării industriei, comerțului și serviciilor.

Didactica disciplinelor de specialitate este comparată cu didactica și pedagogia în general, aplicând cunoștințele pedagogice și didactice generale în predarea unor domenii (discipline) specifice din învățământul profesional. În Republica Moldova o anumită dezvoltare sistematică a acestor științe poate fi urmărită până în a doua jumătate a secolului al XX-lea.

Baza didacticii disciplinelor de specialitate include discipline științifice relevante. Didactica în învățământul profesional poate fi împărțită în următoarele grupe, în funcție de focalizarea și de specificul domeniilor individuale relevante:

- didactica disciplinelor tehnice;
- didactica disciplinelor economice;
- didactica disciplinelor profesionale de comerț și servicii;
- didactica altor discipline (domenii) care nu pot fi clasificate clar în grupele anterioare (discipline agricole, discipline medicale, discipline de formare a poliției etc.).

Din cele menționate mai sus, se poate concluziona că aceasta este o zonă relativ largă, datorită numărului mare de sectoare [1]. În prezent, există aproape trei sute de astfel de studii, împărțite în funcție de domeniu și de durata formării profesionale. Deși există un număr mare de discipline, totuși, în unele dintre ele pot fi urmărite anumite elemente comune, ce oferă posibilitatea de a dezvolta domenii comune de predare, în domenii individuale.

În realitatea pieței muncii ideea de interconectare a domeniilor de învățământ profesional pare mult mai realistă astăzi, decât era acum câțiva ani. Mai puțin de trei sute de domenii înseamnă că elevii, care le studiază, au doar o oportunitate limitată de a-și corecta cariera educațională. Focalizarea îngustă a domeniilor limitează semnificativ încadrarea lor pe piața muncii, dar și condițiile prealabile pentru recalificare [2]. Ineficiența acestui sistem este subliniată de faptul că majoritatea absolvenților nu ajung să lucreze în domeniul lor inițial. Din acest punct de vedere, domeniile ar trebui să aibă o bază profesională mai largă, ce s-ar baza pe competențe profesionale [3], iar aceste aserțiuni par a fi corecte, deoarece abia la nivelurile superioare elevii își construiesc cunoștințele, abilitățile competențele necesare activităților profesionale. Se poate deduce astfel că reducerea disciplinelor sub forma eliminării suprapunerilor, a specializărilor adesea foarte înguste și a reflectării legăturilor interdisciplinare este o parte esențială a reformei.

Într-adevăr, Strategia sectorială de dezvoltare „Educația 2030” și Programul de implementare a acesteia pentru anii 2023-2025 [4], dar și recomandările experților Centrului European pentru Dezvoltarea Formării Profesionale [5] arată că obiectivul principal al învățământului profesional nu pare a fi pregătirea pentru o profesie restrânsă, ci o pregătire mult mai amplă pentru participarea flexibilă a absolvenților în societate și pe piața muncii. Reforma care este în curs de desfășurare în Republica Moldova, își propune, actualmente, să creeze un sistem funcțional și permeabil de domenii

de studiu, care să permită absolvenților să fie echipați cu competențe pentru angajarea pe termen lung pe piața muncii cu formare profesională și neprofesională suplimentară.

Didactica disciplinelor vocaționale. Problematika didacticii disciplinelor vocaționale a fost tratată, la nivel fundamental, de Sorin Cristea [6] și Constantin Cucos [7], în baza cărora am trasat câteva traiecte conceptuale importante. O trăsătură definitorie și, totodată, o problemă majoră a didacticii disciplinelor vocaționale este caracterul lor multidisciplinar, ceea ce duce la o dezvoltare restrânsă a didacticii fiecărei discipline în parte. Totuși, acest aspect poate reprezenta și un avantaj, întrucât progresul în domeniile individuale poate stimula și avansarea didacticii lor, însă acest lucru nu se întâmplă întotdeauna.

Admitem că în didactica vocațională subiecții trebuie să depășească discursul metodologic și să caute continuu răspunsuri la întrebările: *ce, unde, când, cum și cu cine* să predăm. La urma urmei, sarcina didacticii este de a se orienta în sistemul de predare și de a-l aplica condițiilor și nevoilor specifice ale practicii educaționale. Această tendință se bazează pe concepte constructiviste, cu accent pe activitatea de învățare multilaterală a elevilor, care vizează motivarea și activarea acestora. Acest lucru, desigur, este legat și de dezvoltarea competențelor-cheie și profesionale [8].

Didactica disciplinelor de specialitate într-un sistem științific din cadrul științelor educației se intersectează cu domenii aplicative exacte, cum ar fi științele tehnice, economice, ale sănătății și altele, având conexiuni cu psihologia educației. Dezvoltarea sa științifică depinde de sprijinul instituțional și de implicarea unei echipe de experți. În Republica Moldova, didactica disciplinelor profesionale este abordată, în principal, de facultățile de educație, dar și de facultățile și institutele universităților care nu sunt dedicate exclusiv domeniului didactic.

Viitorul abordărilor didactice în învățământul vocațional. În prezent, procesul de actualizare și de elaborare a programelor-cadru pentru educația de bază și învățământul profesional este în plină desfășurare. Aceste actualizări trebuie să fie aliniate cu Strategia pentru politica educațională până în 2030. Principalele motive sunt progresul în știință și tehnologie, experiența școlilor și modificările legislației.

Curriculumul urmează a fi clarificat, dar și mai bine interconectat, educația trebuind să fie digitalizată, împreună cu materialele, instrumente didactice de predare ușor de utilizat și de verificat. Predarea ar trebui să răspundă mai bine nevoilor cererii actuale și viitoare ale forței de muncă și, astfel, să pregătească mai bine elevii pentru piața muncii, pe sfere de activitate, precum ar fi:

1. **Domenii noi moderne:** pe măsură ce societatea evoluează și cunoașterea se dezvoltă, se identifică noi cerințe ce dau impuls unor profesii și ocupații inovative. Progresele tehnologice, noile procese de producție, materialele avansate și echipamentele de ultimă generație contribuie semnificativ la transformarea structurii ocupaționale. Astfel, în paralel cu dezvoltarea industriei, apar noi meserii, cele existente își schimbă conținutul, iar altele sunt eliminate sau ele sunt desuete din cauza inovațiilor tehnologice. De exemplu, profesii legate de managementul datelor și inteligența artificială sunt deja în plină expansiune, iar viitorul sugerează că aceste domenii vor continua să crească, având un impact major asupra pieței muncii. Este esențial ca programele educaționale să răspundă acestei dinamici, integrând noi domenii de studiu care se aliniază cerințelor pieței și eliminând specializările ce devin irelevante sau prea înguste. În acest sens, educația va deveni tot mai adaptabilă, având un rol crucial în formarea unei forțe de muncă capabile să facă față provocărilor viitoare;

2. **Îmbunătățirea permeabilității:** un alt aspect esențial în stimularea inovației în educație este creșterea permeabilității sistemului educațional. Acesta trebuie să permită nu doar accesul la educație pentru fiecare individ, dar și posibilitatea de a reveni în sistem pentru a-și extinde sau a-și aprofunda competențele pe măsură ce nevoile pieței muncii evoluează. Permeabilitatea ridicată a sistemului educațional se traduce prin flexibilitatea de a învăța pe tot parcursul vieții, ceea ce este esențial într-o eră a schimbărilor rapide și continue. În acest sens, crearea unor programe ce permit reconversia profesională și dezvoltarea continuă a competențelor va deveni tot mai importantă, asigurându-se astfel că indivizii rămân competitivi și pregătiți pentru noile cerințe ale economiei

globale. Astfel, nu doar că învățământul va răspunde mai bine cerințelor pieței, dar va sprijini și un proces constant de adaptare și auto-perfecționare profesională;

3. Cooperarea cu angajatorii: o altă direcție crucială în modernizarea educației este colaborarea strânsă între instituțiile de învățământ și angajatori. Această conexiune asigură faptul că programele educaționale sunt actualizate și adaptate la realitățile pieței muncii, răspunzând cerințelor în continuă schimbare ale industriei. Prin parteneriatele educaționale, angajatorii pot contribui activ la definirea competențelor și calificărilor necesare pentru noile ocupații, iar școlile pot ajusta curricula pentru a se alinia acestor nevoi. De asemenea, integrarea educației pentru adulți în cadrul unui sistem educațional continuu și permeabil este un pas important în asigurarea unei forțe de muncă flexibile și bine pregătite. Pe termen lung, această cooperare va crea o punte între educația teoretică și practica profesională, ajutând la reducerea decalajului dintre ceea ce se învață în școală și ceea ce se cere pe piața muncii;

4. Pregătirea pentru viața profesională: inovațiile în sistemul educațional nu se limitează doar la formarea de cunoștințe teoretice, ci vizează și pregătirea elevilor pentru provocările unei vieți profesionale într-o lume aflată într-o continuă schimbare. Domeniile de studiu trebuie să fie gândite astfel încât să furnizeze nu doar competențe tehnice, dar și abilități transversale, cum ar fi gândirea critică, flexibilitatea și capacitatea de a învăța pe tot parcursul vieții. Pregătirea pentru viața profesională nu se oprește la absolvire, iar educația continuă va deveni o componentă vitală pentru succesul pe termen lung al angajaților. Având în vedere schimbările rapide din domeniul tehnologic și economic, este imperativ ca educația să ofere nu doar pregătire academică, ci și o pregătire pentru a face față unui mediu profesional ce se află într-o constantă adaptare. Pe măsură ce vor apărea noi industrii și meserii, educația va trebui să îmbrățișeze o abordare mai dinamică și mai inovatoare, pentru a sprijini tranziția profesională a fiecărui individ.

Nevoia de eficientizare a procesului educațional este acum inevitabil asociată cu dezvoltarea tehnologică și implementarea mijloacelor moderne de predare. În cadrul acestei nevoi, accentul ar trebui pus pe utilizarea unor metode noi și progresive de educație în raport cu domeniul de studiu dat și profilul absolventului [9]. Viziunea dinamică a educației s-a bazat până acum pe constructivism, dar astăzi există schimbări dinamice constante ce rezzonează cu un nou concept – *conectivismul*, ce extinde sfera paradigmelor în educație la condițiile actuale ale tehnologiei și rețelelor. Conceptul depășește abordarea individuală inerentă tuturor teoriilor existente (behaviorism, cognitivism și constructivism) și permite o viziune a predării ca o rețea dincolo de cadrul individului. Principiile de bază ale conectivismului au fost stabilite de Siemens [10] în următoarele registre:

- cunoașterea se bazează pe o serie de experiențe diverse;
- capacitatea de a învăța este întotdeauna mult mai importantă decât cunoașterea reală de moment;
- învățarea este procesul în timpul căruia nodurile rețelei sunt conectate;
- stabilirea și menținerea contactului este o condiție pentru învățarea continuă;
- capacitatea de a recunoaște conexiunile este o competență-cheie;
- chiar și dispozitivele neînsușite sunt capabile să învețe;
- prezența este un atribut de bază al proceselor educaționale conectiviste;
- luarea deciziilor face parte din procesul educațional.

După cum am menționat deja, metodele de predare ce respectă conectivismul sunt, de asemenea, constructiviste, dar au o arie mai largă de acțiune. Se poate spune că cercetările actuale arată că o parte din studiile contemporane se desfășoară în afacerea interacțiunii dintre oameni, punând un accent deosebit pe conectarea informațiilor, conceptelor, ideilor și termenilor. Viitorul va demonstra dacă această nouă abordare, această schimbare de paradigmă în educație, va fi implementată complet în sistemul școlar și, în acest fel, va înlocui metodele constructiviste utilizate până în prezent.

Toate aspectele abordate mai sus au ca rezultat o serie de provocări și sugestii pentru cercetarea didactică în domeniu, unele dintre acestea fiind:

- calitatea predării disciplinelor de specialitate și motivarea elevilor;
- design-ul procesului de predare în grupe individuale de discipline de specialitate;
- studii de caz didactice în învățământul profesional;
- emiterea manualelor și a textelor didactice;
- predarea tehnologiei în condițiile actuale;
- metode, forme, instrumente, auxiliare didactice;
- profesionalizarea profesorilor;
- sistemul de învățământ dual și altele.

Gama de probleme și subiecte ale didacticii disciplinei este, desigur, mult mai largă. În dezvoltarea lor este necesar să se țină cont de faptul că acestea trebuie să aibă o bază instituțională adecvată în instituțiile de învățământ profesional pentru implementarea cercetării și analizei. Cooperarea dintre didactica disciplinei și profesorii din învățământul profesional este esențială. În domeniul cercetării științifice este necesar să se efectueze atât cercetare fundamentală, cât și aplicarea, verificarea teoriilor și generarea de noi teorii în legătură cu practica pedagogică.

Concluzii. Problema integrării didacticii disciplinelor în învățământul vocațional este abordată de mai multe decenii, cu toate că semnifică un domeniu științific ce își are rădăcinile adânci în învățământul profesional, atât în domeniul cercetării fundamentale, cât, mai ales, în cercetarea aplicată. Însă acest domeniu prezintă un interes scăzut pentru instituțiile relevante în ceea ce privește resursele, stimulentele și subvențiile pentru cercetare. Această situație duce la o stare nefavorabilă a rezultatelor cercetării, iar acestea sunt, de obicei, prezentate sub formă de monografii și articole în reviste de specialitate și la conferințe internaționale, ceea ce diminuează semnificativ fezabilitatea, cota de aplicare a ideilor importante din domeniul dat. Provocările actuale pentru schimbarea abordărilor includ modernizarea instituțiilor VET, tranziția la tehnologiile digitale, inovațiile și implementarea unor noi metode de predare și de evaluare. Totuși, acest proces de reformă nu beneficiază în prezent de suficiente cercetări analitice și se bazează în mare parte pe concluziile practice și experiențele experților care activează și sunt activi marginal sau tangențial în acest domeniu.

Bibliografie:

1. MMPS, „Ordin nr. 11 din 12.11.2021 cu privire la aprobarea Clasificatorului Ocupațiilor din Republica Moldova,” *Monitorul Oficial* Nr. 260-263 art. 458, 20 iunie 2024.
2. K. F. Zimmermann, Costanza Biavaschi, Werner Eichhorst, Corrado Giulietti, Michael J. Kendzia, Alexander Muravyev, Janneke Pieter și Núria Rodríguez-Planas, „Youth Unemployment and Vocational Training,” *Microeconomics*, vol. 9, pp. 1-157, 30 decembrie 2013.
3. MEC, „Ordin nr. 236 din 30.03.2022 Ghidul metodologic pentru transpunerea competențelor profesionale în rezultate ale învățării”.
4. „HG 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,” *Monitorul Oficial* Nr. 134-137 art. 289.
5. CEDEFOP, „European inventory on validation of non-formal and informal learning 2023 update: Moldova,” 2023.
6. S. Cristea, „Educația vocațională,” *Didactica Pro...*, vol. 2, pp. 62-64, 30 aprilie 2005.
7. C. Cucoș, „Învățământul dual. justificare, premise juridice, precauții și limite pedagogice de concretizare,” pp. 47-53, 07 03 2023.
8. V. Goraș-Postică, „Metode bazate pe acțiune în calificarea profesională: Experiențe din Germania,” 2012.

9. J. Breakstone, Sarah McGrew, Mark Daniel Smith și Teresa Ortega, „Why we need a new approach to teaching digital literacy,” *ResearchGate Logo*, vol. 99(6), pp. 27-32, 2018.
10. G. Siemens, „Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age,” *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, vol. 2(1), 2005.

CZU 377.6

DIDACTICA FORMĂRII COMPETENȚELOR PROFESIONALE ÎN ÎNVĂȚĂMÂNTUL PROFESIONAL MEDICAL

Slusar Adriana

lector assist., doctorandă
Universitatea de Stat „Ion Creangă”
m. Chișinău, Republica Moldova
e-mail: slusaradriana87@gmail.com
orcid id: 0009-0002-2535-8386

Abstract. This scientific article presents educational innovations focused on certain current issues in professional medical education regarding the training of future nurses, focused on professional competencies.

Keywords: professional competencies, professional education, nurses, didactics, innovation, training.

În România, învățământul profesional medical este o parte fundamentală a sistemului medical educațional, ce ajută la formarea viitorilor specialiști medicali cu studii profesionale de specialitate pentru integrarea acestora în câmpul de muncă.

Viitorii asistenți medicali ce studiază în învățământul profesional medical vor fi capabili să ofere „servicii de îngrijiri individualizate orientate spre persoană în plan preventiv, reabilitativ, curativ, paliativ, în condiții de staționar și comunitate, repartizate după responsabilitate autonomă, delegată, interdependentă și interdisciplinară” [1, p. 125].

Formarea asistenților medicali din învățământul profesional are ca principal scop „asigurarea, monitorizarea, compatibilizarea și evaluarea calității serviciilor educaționale de instruire” [2, p. 10], servicii care le sunt puse la dispoziție de unitatea de învățământ și care sunt adaptate conform standardelor, din domeniul medical, atât naționale, cât și europene prin intermediul elaborării, coordonării și aplicării metodelor de asigurare a calității de realizare a competențelor profesionale.

Competențele profesionale ale viitorilor asistenți medicali din învățământul profesional vor fi de calitate doar cu ajutorul unor relații de parteneriat cu agenții economici și prin implicarea acestora în procesul de educație, folosindu-se bazele tehnice și materiale ale instituțiilor medicale și ale instituțiilor de învățământ [2, p. 14].

Asistenții medicali urmează un proces de instruire complex, de durată și bazat pe competențe profesionale și mereu în continuă schimbare, dar care îi ajută să deprindă comportamente necesare cerințelor impuse de Ministerul Sănătății. Schimbările constante apar la nivelul „modernizării tehnologiilor de diagnostic, tratamentului și îngrijirilor medicale; interferenței dintre cerere (înaintate către sistemul sănătății) și ofertă (calitatea serviciilor medicale oferite); managementului activității profesionale a asistentului medical bazat pe proceduri și protocoale” [2, p. 204].

Deși didactica este o disciplină științifică și pedagogică ce are la bază studiul procesului și elementelor de predare-învățare, odată cu trecerea anilor, a fost influențată de finalitățile educației formulate de societatea pedagogică în secolul al XX-lea, la începutul căruia a fost promovată „didactica conținuturilor” care acoperă cunoștințele deja cunoscute la acel moment și a cărui metodă

fundamentală s-a concentrat pe transmiterea de informații fixe, dar care nu se fixau pe utilizarea lor formativă și pe dimensiunea critică [1, p. 215].

Odată cu anii '80, finalitățile instruirii sunt mutate din partea de obiective în cea de competențe, lucru rezultat din dezvoltarea de competențe.

Didactica competențelor fructifică următoarele componente: procesul de învățământ [4, p. 183], finalitățile acestuia, conținutul învățământului, formele de instruire și organizare, evaluarea și metodele, mijloacele și strategiile de instruire [5, p. 98].

În perioada contemporană, sistemul educațional românesc promovează paradigma curriculumului focusat pe competențe, curriculum ce este utilizat și în învățământul profesional medical și care are ca element fundamental competența (finalitate a procesului de învățământ).

Prin definiție, „competența este un sistem unitar de cunoștințe, abilități, atitudini și valori” [1, p. 48] ce se află în continuă dezvoltare, iar în învățământul profesional medical reprezintă o calificare profesională. Competența în sistemul medical are rolul de a ajuta în gestionarea situațiilor de îngrijire medicală, deoarece un asistent medical poate acționa cu competența nu doar dispunând de resurse, ci și de aptitudini, lucruri ce pot fi combinate și utilizate în situații specifice meseriei.

În sistemul profesional medical există câteva categorii de competențe profesionale, și anume:

- + competențe profesionale generale
 - sunt proprii unui grup de profesii ce au legătură cu domeniul medicinei
 - raportarea acestora la o profesie se face prin formularea unor competențe specifice.
- + competențe profesionale specifice
 - ajută la rezolvarea individuală sau în grup a sarcinilor prestate de viitorii asistenți medicali
 - sunt realizate în termeni de cerințe ale profesiei de asistent medical, cerințe ce trebuie să fie îndeplinite de aceștia în activitățile profesionale și în integrarea lor în sistemul medical.
- + competențe profesionale specifice disciplinei
 - reprezintă detalierea competențelor cognitive și de acționare, competențe necesare pentru calificarea de asistent medical,
 - sunt formulate cu scopul de a asigura relația dintre competențele ocupaționale și cele educaționale
 - sunt utilizate pentru a ajuta la formarea și dezvoltarea disciplinelor fundamentale și a disciplinelor de specialitate.

„Competențele profesionale generale, competențele profesionale specifice și competențele profesionale specifice disciplinei sunt stabilite în conformitate cu standardul calificării «asistent medical» și sunt exprimate prin formulări explicite de cunoștințe, abilități și/sau atitudini, care urmează să fie însușite, formate și/sau dezvoltate în rezultatul învățării” [6, p. 195].

La momentul actual au fost elaborate și aprobate anumite documente normative pentru învățământul profesional medical, și anume:

- + Standardul calificării
- + Profilul ocupațional
- + Planul de învățământ,
- + curriculumul unităților de curs, ce cuprinde:
 - curriculumul modular (competențele au caracter funcțional-acționar, iar informațiile, atitudinile și aptitudinile sunt puse în relație cu sarcinile și atribuțiile profilului ocupațional și al standardului educațional specific calificării de asistent medical)
 - curriculumul stagiului de practică (competențele profesionale generale și cele specifice sunt dezvoltate în stagiul de practică prezent în planul de învățământ)
 - curriculumul disciplinar. (competențele au caracter cognitiv și sunt realizate din cunoștințe propriu-zise, atitudini și abilități de dobândire și asimilare a informațiilor, toate acestea asigurând formarea și dezvoltarea competențelor profesionale specifice)

Instruirea pe competențe, în învățământul profesional medical, se realizează cu ajutorul: proiectării procesului instructiv-educativ, planificarea calendaristică anuală, proiectarea unităților de

învățare și proiectarea didactică a lecțiilor (în cadrul cărora se va realiza formularea de finalități ale învățării, identificarea strategiilor didactice, identificarea resurselor educaționale, realizarea structurii secvențelor de învățare, planificarea temelor și realizarea elementelor de evaluare).

Procesul de instruire a viitorilor asistenți medicali prin învățământul profesional medical se realizează prin următoarele elemente:

- + trăsăturile cursanților ce sunt supuși procesului instructiv-educativ
 - reprezintă momentul de început al procesului instructiv-educativ
 - se axează pe motivația cursanților pentru procesul instructiv-educativ
 - se bazează pe informațiile și aptitudinile dobândite anterior de cursanți.
- + trăsăturile mediului educațional
 - sunt stabilite de colectivul instituției de învățământ, de managementul instituțional, de baza materială a instituției de învățământ și baza practică a instituțiilor medicale publice sau private
- + trăsăturile curriculumului și trăsăturile instrumentelor curriculare
 - reprezintă un element fundamental al procesului de instruire
 - reprezintă elementul central al calității procesului instructiv-educativ
- + activitățile de învățare
 - se bazează pe activitățile de interacțiune a cursanților, individual sau în grup în relație cu suporturile de investigare
- + activitățile de predare ale cadrului didactic
 - reprezintă un element distinctiv
 - ajută cadrul didactic să treacă de la a fi emitător de informații la „organizator și facilitator al instruirii” [4, p, 202].
- + formele de evaluare
 - se realizează prin folosirea metodelor de evaluare, precum: folosirea tehnologiilor informaționale actuale și prin utilizarea examenului clinic structurat obiectiv (OSCE).

În concluzie, la momentul actual se realizează linii educaționale ce au ca element fundamental problemele contemporane ale învățământului profesional medical, precum:

- + procesul instructiv-educativ centrat pe competențe
- + proiectarea curriculumului pentru competențele-cheie, pentru competențele profesionale generale și pentru cele specifice
- + folosirea resurselor și metodelor moderne de instruire
- + dezvoltarea dimensiunilor inter- și transdisciplinare din procesul instructiv-educativ al viitorilor asistenți medicali
- + folosirea elementelor moderne prezente în didacticile actuale
- + utilizarea didacticii disciplinelor fundamentale și de specialitate
- + folosirea metodelor de evaluare ce se bazează pe aprecierea competențelor profesionale.

Aspectele menționate anterior ajută la îmbunătățirea calității procesului instructiv-educativ a viitorilor asistenților din învățământul profesional medical, deoarece valorifică criteriile de dezvoltare inovativă a învățământului profesional medical din România și nu numai.

Bibliografie:

1. Ardelean A. et al., Didactica formării competențelor, Editura Universității de Vest „Vasile Goldi”, Arad, 2012.
2. Centrul Național de Dezvoltare a învățământului profesional și tehnic, Asigurarea calității în învățământul profesional și tehnic, Editura Ministerului Educației Naționale, București, 2019
3. Chiș V. Pedagogia contemporană–pedagogia pentru competențe. Cluj-Napoca: Casa Cărții de știință, 2005.
4. Chicu V., Dandara O., Solcan A., Psihopedagogia centrată pe copil, Editura CEP USM, Chișinău, Republica Moldova, 2008.



5. Callo T., Paniș A., Andrițchi V., Educația centrată pe elev: Ghid metodologic, Editura Print-Caro, Chișinău, Republica Moldova, 2010.
6. Andrițchi V., Organizarea procesului educațional: Ghid metodologic pentru formarea cadrelor didactice din învățământul preuniversitar, Editura Știința, Chișinău, Republica Moldova, 2007.

CZU 338.43

PROIECTELE TRANSDISCIPLINARE- DRUMUL SPRE REUȘITĂ TRANSDISCIPLINARY PROJECTS: THE PATH TO SUCCESS

Ciobîcă Paula Tamara

doctorand, profesor

Colegiul „Andronic Motrescu” din Rădăuți, România

e-mail: paulaciobica@gmail.com

orcid id: 0009-0009-0100-8147

Abstract. In an increasingly complex and interconnected world, traditional education, compartmentalized into distinct disciplines, no longer fully meets the needs of modern society. Transdisciplinary projects offer an innovative approach that integrates knowledge and methods from various fields to solve complex problems. This article explores the concept of transdisciplinarity, its benefits in education, and how transdisciplinary projects can lead to academic and professional success. Transdisciplinarity transcends traditional disciplinary boundaries to create an integrative and holistic framework for learning and research. Unlike interdisciplinarity, which combines two or more disciplines, transdisciplinarity seeks to integrate knowledge and perspectives from all relevant fields, including personal experiences and intuitions. Today, we propose a new type of transdisciplinary project, aptly named ILIADA, which involves designing integrated activities to create an educational ecosystem focused on developing competencies within thematic projects. In these projects, students of different ages solve real-life problems in diverse learning environments, within the context of school products, meaningfully integrating knowledge, tasks, skills, attitudes, values, and situations from various school subjects, correlating the proposed experiences with their own needs and interests. ILIADA is a symbolic and strategic name that captures the essence of transdisciplinarity and the importance of integrating various fields of knowledge for a complete and engaging education.

Keywords: transdisciplinarity, academic success, ILIADA

Introducere. Într-o lume din ce în ce mai complexă și interconectată, educația tradițională, compartimentată în discipline distincte, nu mai răspunde în totalitate nevoilor societății moderne. Proiectele transdisciplinare oferă o abordare inovatoare care integrează cunoștințe și metode din diverse domenii pentru a rezolva probleme complexe. Acest articol explorează conceptul de transdisciplinaritate, beneficiile sale în educație și modul în care proiectele transdisciplinare pot conduce la reușită academică și profesională.

Fundamentare teoretică. Transdisciplinaritatea depășește granițele disciplinare tradiționale pentru a crea un cadru integrativ și holistic de învățare și cercetare. Spre deosebire de interdisciplinaritate, care combină două sau mai multe discipline, transdisciplinaritatea caută să integreze cunoștințe și perspective din toate domeniile relevante, incluzând experiențele și intuițiile personale. Transdisciplinaritatea se bazează pe ideea că problemele complexe ale lumii reale nu pot fi soluționate eficient prin abordări disciplinare izolate. Aceasta implică colaborarea între diferite domenii de cunoaștere și implicarea activă a tuturor părților interesate, inclusiv a comunității și a factorilor de decizie.

Beneficiile proiectelor transdisciplinare sunt multiple. În primul rând, elevii dezvoltă astfel o înțelegere mai profundă a subiectelor studiate prin conexiuni între diferite domenii. Învățarea holistică

fiind o abordare educațională care privește procesul de învățare ca pe un întreg, integrând aspecte cognitive, emoționale, sociale și fizice ale dezvoltării unei persoane, care presupune deopotrivă integrarea cunoștințelor, dezvoltarea abilităților emoționale, învățarea experiențială, abordarea personalizată, dezvoltarea gândirii critice și creative, dar și promovarea sănătății fizice și mentale. În al doilea rând, proiectele transdisciplinare încurajează gândirea critică, creativitatea și capacitatea de rezolvare a problemelor. Nu în ultimul rând, prin implicarea elevilor în proiecte transdisciplinare, aceștia se pregătesc pentru viitor, dobândind competențe esențiale pentru carierele viitorului, care necesită adaptabilitate și colaborare interdisciplinară, precum și generarea de soluții creative la probleme complexe.

Vă propunem astăzi o nou tip de proiect transdisciplinar, intitulat sugestiv ILIADA, un proiect care presupune conceperea de activități integrate, de creare a unui ecosistem educațional bazat pe dezvoltarea unei competențe în cadrul proiectelor tematice, în care elevii de vârste diferite să rezolve probleme de viață, în medii de învățare diverse, în contextul unor produse școlare, integrând, cu sens, cunoștințe, sarcini, abilități, atitudini, valori, situații de la diverse discipline școlare, corelând experiențele propuse cu propriile nevoi și interese.

Prin integrare se înțelege acțiunea de a face să interrelaționeze diverse elemente pentru a construi un tot armonios de nivel superior și integrarea părților conduce la un produs/rezultat care depășește suma acestor părți. A integra înseamnă a coordona, a îmbina, a aduce împreună părți separate într-un întreg funcțional, unitar și armonios.

Întrebări de cercetare:

1. Ce presupune proiectul transdisciplinar ILIADA?
2. Poate fi utilizat acest proiect de către profesori în învățământul liceal?
3. Cât de eficient este proiectul ILIADA?
4. Care sunt avantajele folosirii ILIADA în ciclul liceal ?

Metodologia cercetării

ILIADA reprezintă abrevierea pentru ISTORIE, LIMBĂ/ LITERATURĂ, INGINERIE, ARTĂ, DIGITALIZARE, ACȚIUNE. Conceptul ILIADA este o denumire potrivită pentru un proiect care integrează ISTORIE, LIMBĂ/LITERATURĂ, INGINERIE, ARTĂ, DIGITALIZARE și ACȚIUNE, din următoarele motive:

*Referință culturală: „Iliada” este una dintre cele mai vechi și mai cunoscute epopei din literatura lumii, scrisă de Homer. Alegerea acestui nume evocă o conexiune cu un text fundamental al culturii și educației, subliniind importanța fiecărei discipline în moștenirea culturală și cunoaștere.

*Interdisciplinaritate. La fel cum „Iliada” combină narațiunea istorică, elemente mitologice și literare, conceptul ILIADA integrează diferite domenii de studiu, reflectând natura complexă și interconectată a cunoașterii umane. Fiecare literă reprezintă un domeniu esențial, arătând că învățarea holistică este cheia dezvoltării intelectuale.

*Atractivitate și memorabilitate. Denumirea „ILIADA” este scurtă, ușor de reținut și evocă imagini bogate și captivante. Aceasta poate atrage interesul elevilor, profesorilor și comunității, stimulând curiozitatea și angajamentul față de proiect.

*Simbioză între trecut și viitor. „Iliada” se referă la evenimente din trecut, iar integrarea disciplinelor moderne cum ar fi digitalizarea și ingineria arată evoluția și adaptarea continuă a cunoașterii umane. Acest lucru subliniază importanța învățării din trecut pentru a inova în prezent și viitor.

*Versatilitate și adaptabilitate. Conceptul ILIADA poate fi adaptat pentru diverse proiecte și activități, de la explorări istorice și literare, la inovații tehnologice și artistice, până la acțiuni practice și digitale. Aceasta flexibilitate permite personalizarea și adaptarea proiectului la nevoile și interesele participanților.

*Rezonanță educativă. Termenul sugerează o călătorie epică a cunoașterii și descoperirii, încurajând elevii să își asume rolul de eroi în propriul lor proces educațional. Acesta motivează și inspiră prin analogia cu eroii mitologici care se confruntă cu provocări și triumfă prin curaj și ingeniozitate.

Prin urmare, ILIADA este o denumire simbolică și strategică, care captează esența interdisciplinarității și importanța integrării variatelor domenii de cunoaștere pentru o educație completă și captivantă.

Activitățile integrate devin un nou mod de organizare a învățării. Activitățile se desfășoară pe parcursul a mai multe săptămâni, implică grupe eterogene de elevi, participarea profesorilor de specializări diferite: literatură română, limbă modernă, istorie, desen, istorie, educație tehnologică, educație antreprenorială, informatică. În context crosscurricular, obiectivele pe care le propunem sunt ca, la finalul activității, care se va desfășura pe parcursul a câtorva săptămâni, adaptat la procesul de studii și proiectat în cadrul învățării bazate pe proiect, elevul să învețe să descopere, să învețe să facă, să învețe să muncească în echipă, să învețe să se cunoască și să-și depășească limitele. În cadrul proiectului transdisciplinar, activitatea se desfășoară la 4,6,8 mâini. Atunci când profesorul inițiator dorește să folosească experiența unui coleg pe domeniul mai puțin cunoscut de el, invită un mentor pe domeniu. Desfășurându-se în afara disciplinei sau în contextul unui program școlar, având posibilitatea de a alege proiectul tematic care nu presupune eliminarea disciplinelor, el apare ca și complementar procesului de studii și poate fi ușor integrat și în cadrul unui orar traditional. Este recomandat caracterul eterogen al vârstelor, deoarece nici viața nu este construită doar din colaborări cu oameni de aceeași vârstă. Astfel, elevii învață să ajute, învață să ceară ajutor și se adaptează ușor la sarcina de lucru.

Stabilim tema proiectului: PRIETENIA. Aparent, o temă simplă, chiar banală, întâlnită în textele epice din clasele gimnaziale și liceale. Deoarece grupul cu care vom lucra acest proiect este eterogen și va avea elevi din clasele a VIII-a, a X-a și a XII-a, fiecare se așteaptă să primească o sarcină diferită. Dar sarcina de lucru va fi aceeași: de la temă trecem la dilemă: Ai ocazia să călătorești înapoi în timp și să asculți o conversație secretă între Mihai Eminescu și Ion Creangă. Cum ar influența o călătorie literară imaginația și creativitatea noastră? Stabilim apoi titlul proiectului: *Dosarul secret al marilor clasici*.

Domeniul ISTORIE: Elevii se documentează despre viața celor doi mari scriitori, cercetează aparițiile vremii, analizează modul de descriere din textele memorialistice, compară cu textele epistolare, descriu modul de viață din secolul XIX, reconstruiesc atmosfera, sintetizează datele culese, iar la final evaluează, contextualizează și transpun într-un text de tip scris.

Domeniul LIMBA ȘI LITERATURA ROMÂNĂ: Elevii scriu mesaje și realizează pliante, prezintă discursuri, inițiază un club de dezbateri, scriu scenariul unei eventuale emisiuni, imaginează conversații între cei doi scriitori, creează notițe, elaborează un infografic, completează un poster, alcătuiesc scurte texte dramatice și le interpretează pe roluri.

Domeniul INGINERIE: Elevii amenajează un studiu TV, montează microfoane, mese, lumini, croiesc și cos ținute vestimentare specifice vremii pentru jocul de rol, amenajează o expoziție, realizează macheta.

Domeniul ARTĂ: Elevii desenează, pictează, fotografiază, decorează scena spectacolului, improvizează un spectacol, joacă un rol, realizează designul grafic al machetei.

Domeniul DIGITALIZARE: Elevii programează și editează, realizează un colaj digital, o carte digitală, un filmuleț video, un album foto digital.

Domeniul ACȚIUNE: Elevii prezintă public produsele, organizează o expoziție interactivă, o galerie publică, distribuie pliante, organizează *Săptămâna culturală*.

Titlul proiectului: DOSARUL SECRET AL MARILOR CLASICI

Exemple de dileme

*Identitate și moștenire culturală: Cum influențează identitatea noastră culturală cunoașterea vieții marilor scriitori, povestirile lor și cele despre ei?

*Tehnologie și schimbare socială: Cum s-au schimbat tehnologiile utilizate în secolul XIX și cum au afectat aceste schimbări viața de zi cu zi?

*Valorile și tradițiile în evoluție: Cum s-au schimbat valorile în societatea noastră de-a lungul secolelor, iar aceste schimbări au fost influențate de evenimente istorice majore?



*Inovație și creativitate: Care au fost inovațiile aduse de clasici în literatura română și cum au influențat acestea parcursul literaturii?

*Memorie și amintire: Cum păstrează și împărtășesc contemporanii operele clasice și cum le putem prezerva pentru generațiile viitoare?

*Cunoaștere și învățare continuă: Cum au îmbunătățit limba românească marii scriitori pe parcursul vieții lor și ce putem învăța din exemplele lor?

Exemple de sarcini

ISTORIE

*Realizați un interviu imaginar cu cei doi scriitori despre experiențele lor în timpul perioadei istorice trăite, folosind documente istorice și mărturii ale acestora din timpul vieții.

*Creați o cronologie vizuală a evenimentelor istorice semnificative din viața celor doi scriitori, ilustrând cu imagini sau desene.

LIMBĂ/ LITERATURĂ

*Scrieți un eseu argumentativ despre prietenie, argumentând cu elemente din viața scriitorilor.

*Elaborați un interviu imaginar cu Mihai Eminescu, detaliind experiența sa de la Putna.

*Elaborați un interviu imaginar cu Ion Creangă, detaliind experiența sa la seminarul din Iași.

INGINERIE

*Realizați o machetă simplă a unei tehnologii utilizate în perioada copilăriei scriitorilor

*Construiți o machetă a casei humuleștene, evidențiind caracteristicile unice ale arhitecturii vremii.

ARTĂ

*Organizați o expoziție de artă în școală, incluzând lucrări inspirate de operele literare

*Realizați un film scurt documentar despre viața lui Eminescu și Creangă, utilizând imagini, fotografii și colaje artistice.

DIGITALIZARE

*Creați un album digital de fotografii și documente vechi referitoare la cei doi scriitori, adăugând descrieri și note explicative.

*Proiectați o aplicație mobilă pentru a colecta, organiza și partaja cele mai frumoase versuri eminesciene și cele mai semnificative crâmpene din amintirile lui Creangă într-un mod interactiv.

ACȚIUNE

*Realizați un joc de rol a unui fragment din opera *Amintiri din copilărie* și o dramatizare a unui tablou din poemul *Luceafărul*.

*Organizați un eveniment cultural unde elevii pot prezenta proiectele lor legate de dosarul secret al marilor clasici.

Rezultatele cercetării. Ce face elevul în cadrul acestui proiect? Prezintă, discută, demonstrează, explică, argumentează, interpretează, organizează, coordonează, creează, promovează, participă, colaborează, dezvoltă, publică, mediatizează. Astfel, textul literar va apărea în fața elevului nu ca o obligativitate, ci ca o dorință de cunoaștere, iar elevul va deveni participant activ în procesul formării sale, dezvoltându-și stima de sine și cultivându-i-se interesul pentru valorile nemului. Activitățile integrate reprezintă o modalitate eficientă și captivantă de a preda literatura.

Concluzii. În concluzie, integrarea transdisciplinarității în sistemele educaționale poate transforma modul în care învățăm și lucrăm, deschizând drumul spre inovație și succes. Integrarea transdisciplinarității în sistemele educaționale implică o abordare care depășește granițele disciplinelor tradiționale, promovând o înțelegere mai holistică și interconectată a cunoștințelor. Integrarea transdisciplinarității poate ajuta elevii să dezvolte o înțelegere mai profundă și mai relevantă a lumii, pregătindu-i pentru provocările complexe ale societății moderne. Această abordare sprijină, de asemenea, creativitatea și inovarea, esențiale într-o lume în schimbare rapidă.



Bibliografie:

1. HATTIE, John. Învățarea vizibilă. Iași: Editura Polirom, 2024. 499 p. ISBN 978-630-344-057-6
2. PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu. 59 de principii de pedagogie practică. Iași: Editura Polirom, 2015. 245 p. ISBN 978-973-46-5277-8
3. PÂNIȘOARĂ, Ion-Ovidiu. Ghidul profesorului. Iași: Editura Polirom, 2017. 255 p. ISBN 978-973-46-6698-0

CZU 377.031

FORMATUL CURRICULUMULUI ÎN DEZVOLTARE LOCALĂ – CDL

Moloci Lucica Cristina

doctorand, profesor inginer

Colegiul Andronic Motrescu Rădăuți, România

e-mail: moloci.cristina@yahoo.com

orcid id: 0009-0009-5620-4022

Schipor Nicoleta Adriana

doctorand, profesor inginer

Colegiul Andronic Motrescu Rădăuți, România

e-mail: nyoleta_morosan@yahoo.com

orcid id: 0009-0008-2331-0112

Abstract. The Local Development Curriculum (LDC) is a flexible component of the Romanian educational system that allows the adaptation of educational content to the specific needs of students, the community, and the local socio-economic context. This type of curriculum enables schools to collaborate with economic agents and other stakeholders to develop programs that reflect labor market demands, local traditions, and students' individual interests.

The design of the LDC involves several stages, including analyzing local needs, defining learning outcomes, developing content and teaching strategies, and obtaining approval from relevant institutions. The LDC promotes a competency-based educational model, emphasizing the integration of theory and practice and the active involvement of students in the educational process.

Assessment within the LDC is continuous and diversified, incorporating formative and summative methods that reflect students' progress in achieving educational objectives. Through close collaboration between schools and the community, the curriculum supports the practical training of students and the development of competencies necessary for integration into society and the labor market.

Keywords: economic agents, local development curriculum, partnership, labor market, learning outcomes, professional practice.

Curriculumul pentru Dezvoltare Locală (CDL) este o componentă esențială a sistemului educațional din România introdus în anul 2006 ca un concept nou, care acoperă elemente ale profesionalizării realizate prin filiera tehnologică, cu semnificație și legătură în comunitatea locală, oferind școlilor posibilitatea de a personaliza procesul educațional. [4, p.11] Acest curriculum permite adaptarea unei părți a ofertei curriculare pentru a răspunde nevoilor specifice ale elevilor, cerințelor comunității locale și contextului social-economic, în parteneriat cu agenții economici din zonă. CDL - ul oferă un model educațional dinamic, adaptat cerințelor actuale. Prin implicarea activă a comunității locale, școlile pot concepe programe care promovează valori fundamentale precum respectul, colaborarea și inovația.

Această componentă oferă libertatea de a include în planurile de învățământ discipline și activități care să reflecte interesele elevilor și cerințele locale, abordând subiecte diverse precum sănătatea, tehnologia, antreprenoriatul sau tradițiile locale. Scopul principal este de a dezvolta competențe utile în viața de zi cu zi și în carieră, contribuind la diversificarea ofertei educaționale și la crearea unor experiențe de învățare relevante.

Proiectarea curriculumului este realizată conform unor repere metodologice clare, având ca obiectiv principal dezvoltarea unor competențe cheie care să faciliteze integrarea absolvenților pe o piață a muncii în continuă schimbare. CDL valorifică resursele locale pentru a sprijini identitatea comunității și cerințele economice ale regiunii [10, p. 2].

În ceea ce privește organizarea, orele dedicate CDL sunt incluse în planurile de învățământ ale liceelor tehnologice și profesionale. Cadrele didactice sunt responsabile pentru dezvoltarea conținuturilor și pentru implementarea unor strategii didactice care să îmbine teoria cu practica, stimulând astfel implicarea activă a elevilor.

Curriculumul pentru Dezvoltare Locală este proiectat anual, având în vedere evoluția cerințelor pieței muncii. Pregătirea elevilor se realizează prin activități teoretice, ore de laborator și instruire practică, stabilite de comun acord între unitățile de învățământ și partenerii economici. Rezultatele învățării sunt corelate cu specificul calificării profesionale și cu nivelul de studiu al elevilor.

Procesul de elaborare a CDL presupune mai multe etape, precum analiza nevoilor de formare identificate la nivel local, definirea rezultatelor învățării, stabilirea conținuturilor și resurselor necesare, precum și formularea sugestiilor metodologice și de evaluare, precizarea bibliografiei. Aprobarea curriculumului se realizează de către comisia metodică a ariei curriculare Tehnologii din unitatea de învățământ, consiliul de administrație al școlii, partenerii economici și Inspectoratul Școlar Județean, conform unor proceduri clare de avizare.

Procesul de avizare și aprobare se desfășoară anual, pe baza unei Fișe de evaluare. Valabilitatea acestuia poate fi prelungită în situația în care nu apar modificări referitoare la rezultatele învățării sau la situațiile educaționale solicitate de partenerii sociali.

Formatul curriculumului în dezvoltare locală cuprinde informații despre instituția de învățământ, partenerii economici, titlul curriculumului, profilul calificării profesionale, numărul de ore alocate și autorii. De asemenea, include o notă de prezentare, corelarea dintre rezultatele învățării și conținuturi, sugestii metodologice și detalii privind evaluarea.

Datele de identificare includ detalii despre instituția de învățământ, denumirea partenerului economic sau a instituției publice colaboratoare, titlul și tipul CDL-ului, profilul sau domeniul de pregătire profesională, calificarea vizată, clasa, numărul de ore alocate și autorii materialului. [10, p. 5].

Nota de prezentare cuprinde calificarea propusă, nivelul de instruire, numărul de ore dedicate modulului, precum și scopul și importanța CDL-ului în formarea profesională a elevilor.

Tabelul de corelare între rezultatele învățării și conținuturile educaționale conține elemente pentru aprofundare sau extindere, inclusiv cunoștințe, competențe și atitudini, împreună cu conceptele predate și activitățile de învățare relevante.

Sugestiile metodologice oferă informații cadrelor didactice sau tutorilor privind modalitățile de a dezvolta rezultatele învățării, exprimate prin cunoștințe, competențe și atitudini, folosind conținuturile stabilite. Acestea includ exemple de activități de învățare, metode didactice adecvate, cu accent pe implicarea elevului și pe dinamica acestuia, precum și explicații detaliate despre aplicarea acestor metode în procesul de predare și învățare.

Distribuirea timpului alocat temelor din curriculum se ajustează în funcție de ritmul de învățare al elevilor și de gradul de complexitate al conținuturilor. Alocarea orelor pentru fiecare subiect are un caracter orientativ, lăsând profesorului libertatea de a adapta programarea în funcție de specificul local și de resursele disponibile ale instituției de învățământ. În cadrul lecțiilor, activitățile vor fi diversificate astfel încât să răspundă diferitelor stiluri de învățare ale elevilor, asigurând astfel dezvoltarea competențelor necesare.

Activitatea didactică desfășurată de profesor trebuie să fie orientată spre dezvoltarea rezultatelor învățării necesare domeniului fundamental de pregătire. Profesorul își asumă rolul de

facilitator, comunicator și partener în proces, implicând activ elevii în învățare. În acest context, pot fi utilizate diverse metode, precum: observarea, lucrul individual, experimentele, simulările, rezolvarea de probleme, jocurile de rol, exercițiile, dezbaterile în grup care stimulează gândirea critică, învățarea bazată pe proiecte, studiile de caz sau brainstormingul. Aceste metode contribuie la o învățare activă și participativă. Este indicat ca procesul de predare-învățare să fie organizat astfel încât să includă activități diferențiate pe grupuri de elevi, care să sprijine și să îmbunătățească procesul de învățare. O astfel de abordare poate fi aplicată în activități precum evaluările realizate între colegi (verificarea și evaluarea lucrărilor între elevi) sau prin metode precum jocurile de rol, în care elevii colaborează și se sprijină reciproc, sub îndrumarea profesorului, pentru a facilita învățarea eficientă.

Aceste strategii pot fi implementate doar printr-o planificare bine structurată a activităților didactice, utilizând metode și resurse adecvate care să asigure o pregătire performantă în domeniul respectiv.

Procesul de predare trebuie să fie orientat către elev, având ca scop încurajarea implicării active și directe a acestuia în timpul activităților de învățare. Accentul va fi pus pe situații inspirate din viața reală, pentru a facilita aplicarea cunoștințelor la probleme practice, reflectând astfel mai bine cerințele elevilor, ale angajatorilor și ale societății. Elevii vor avea posibilitatea să-și exprime propriul mod de înțelegere a materialului predat prin metode precum descoperirea, dialogul și crearea de materiale educative, cum ar fi proiecte, ghiduri sau portofolii.

Propunerile pentru evaluare vor fi stabilite în funcție de specificul rezultatelor învățării vizate și al conținuturilor educaționale incluse. Acestea vor include tipuri și metode de evaluare, precum și exemple de instrumente sau itemi de evaluare, detaliind aspectele corespunzătoare pentru rezultatele învățării descrise în recomandările metodologice.

Evaluarea se realizează pe parcursul desfășurării modulului, prin forme de verificare continuă a progresului înregistrat în atingerea rezultatelor învățării.

Evaluarea inițială are scopul de a stabili dacă elevul posedă cunoștințele, abilitățile și atitudinile necesare pentru a parcurge cu succes programul de formare.

Evaluarea formativă oferă profesorului/formatorului feedback asupra procesului de predare și învățare. Această evaluare permite identificarea nivelului de înțelegere și însușire a noilor cunoștințe, abilități și atitudini de către elev, precum și dacă acesta este pregătit să abordeze subiecte noi.

Evaluarea finală sau sumativă a modulului oferă informații despre îndeplinirea criteriilor legate de achiziționarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor, verificând dacă toate rezultatele învățării asociate modulului au fost atinse. Evaluarea include și activități practice, în care se va observa capacitatea elevului de a lucra în echipă, de a rezolva probleme, de a susține o prezentare sau de a redacta un raport.

Autoevaluarea reprezintă o metodă tot mai utilizată, având în vedere că elevii pot exprima opinii personale, susținând și justificând propriile propuneri. Instrumentele de evaluare și autoevaluare pot include fișe de observație, fișe de autoevaluare și teste ce utilizează diverse tipuri de itemi (obiectivi, semiobiectivi și subiectivi). Profesorul va aplica o varietate de instrumente și metode de evaluare, adaptate stilurilor de învățare ale elevilor și în funcție de conținutul modulului, resursele disponibile în școli și caracteristicile personale ale acestora. Pe parcursul modulului, elevul va fi evaluat prin probe diferite, iar rezultatele finale vor reflecta progresul realizat. Pentru a promova modulul, elevii trebuie să îndeplinească toate criteriile legate de rezultatele învățării. Curriculumul de dezvoltare locală se creează într-un parteneriat între școală și comunitate, având ca scop utilizarea resurselor educaționale disponibile și asigurarea unei pregătiri relevante pentru cerințele economice și activitățile din zonă. Practică joacă un rol esențial în dezvoltarea cunoștințelor, abilităților și atitudinilor elevilor, având loc atât în atelierul școlii, cât și la agenți economici, ajutând elevii să se familiarizeze cu mediul de muncă.

Pentru a sublinia importanța laturii formative a învățământului, a fost conceput un curriculum axat pe competențe. Această abordare se concentrează pe dezvoltarea abilităților, dependențelor și atitudinilor elevilor, mai degrabă decât pe învățarea mecanică a unor noțiuni, scopul fiind formarea de competențe reale.



Bibliografie:

1. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: Longmans, Green.
2. Bruner, J. S. (1960). *The process of education*. Harvard University Press.
3. Gagné, R. M. (1985). *The conditions of learning and theory of instruction*. Holt, Rinehart and Winston.
4. Mândruț, O. Ardelean A (2015), Contribuții la teoria curriculumului: Proiectarea documentelor reglatoare și metodologice, Arad: Editura Vasile Goldiș University Press.
5. Miclea, M. (2007). *Curriculumul centrat pe competențe*. București: Editura Aramis.
6. Ministerul Educației Naționale. (2013). *Ghid pentru implementarea curriculumului la decizia școlii*. București: Editura Didactică și Pedagogică.
7. Răducanu, M. (2010). *Inovație în educație: Curriculumul la decizia școlii*. Iași: Institutul European.
8. Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
9. UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* Paris: UNESCO Publishing.
10. Vlasceanu, L. (2002). *Politici și reforme educaționale*. Iași: Editura Polirom.
10. https://isj.vs.edu.ro/download/Ordinul-MEN-3914_2017-proiectare-CDL.pdf

CZU 376.3

INTERVENȚIA EDUCAȚIONALĂ ADAPTATĂ PENTRU COPII CU NEVOI SPECIALE ÎN INTERVALUL 3-7 ANI: O PERSPECTIVĂ PRACTICĂ

Teodorescu Alina

Educator

Direcția Generală de Asistență Socială și Protecția Copilului
m. Constanța România

e-mail: <mailto:deliafb@yahoo.com>

orcid id: 0009-0000-7107-7564

Abstract. This paper analyzes and explores educational interventions tailored for children with special needs aged between 3 and 7 years, emphasizing practical approaches that can be implemented by educators and parents. It discusses personalized methods that promote inclusion, emotional and social development, as well as strategies for encouraging learning through play. The paper highlights the importance of collaboration between specialists, families, and educational institutions, providing concrete examples and case studies to facilitate understanding of the educational process.

Keywords: adapted education, special needs, educational intervention, children, inclusion, development.

Copiii cu nevoi speciale reprezintă un grup divers cu cerințe educaționale specifice. În această etapă crucială de dezvoltare (3-7 ani), intervențiile educaționale bine structurate pot influența semnificativ parcursul lor educațional și social. Este important să fie create medii incluzive care să răspundă nevoilor individuale.

1. Principii de bază ale intervenției educaționale
 - a. Individualizarea procesului educațional
 - b. Încurajarea învățării prin joc
 - c. Dezvoltarea abilităților sociale
2. Metode și strategii de intervenție
 - a. Abordări centrate pe copil
 - b. Tehnici de modelare comportamentală



c. Implicarea părinților în procesul educational

3. Colaborarea multidisciplinară

Colaborarea dintre cadrele didactice, terapeuți și părinți este esențială. Sunt analizate exemple de bune practici care evidențiază beneficiile lucrului în echipă.

PLAN EDUCAȚIONAL INDIVIDUALIZAT:

Plan Educațional Individualizat - Copil A

Vârstă: 4 ani

Dizabilitate: Tulburare din spectrul autist

Obiective generale:

- Promovarea interacțiunii sociale.
- Dezvoltarea abilităților de comunicare nonverbală.

Obiective specifice:

- Îmbunătățirea contactului vizual în timpul activităților.
- Dezvoltarea abilităților de imitare prin joc.

Activități:

- Jocuri de imitare (imitarea gesturilor educatorului).
- Jocuri senzoriale (ex. explorarea texturilor diferite).
- Activități de construire cu cuburi pentru stimularea concentrării.

Metode de evaluare:

- Observarea frecvenței contactului vizual în interacțiuni.
- Creșterea duratei de implicare în activități structurate.

Plan Educațional Individualizat - Copil B

Vârstă: 5 ani

Dizabilitate: Deficiențe de auz

Obiective generale:

- Dezvoltarea comunicării prin limbajul semnelor.
- Stimularea atenției la stimuli vizuali.

Obiective specifice:

- Creșterea înțelegerii semnelor uzuale.
- Dezvoltarea coordonării între imagini și semne.

Activități:

- Introducerea semnelor pentru obiectele din mediu.
- Activități de desen și potrivire a imaginilor cu cuvinte semnate.
- Jocuri interactive vizuale, cum ar fi recunoașterea obiectelor.

Metode de evaluare:

- Numărul de semne recunoscute și utilizate corect.
- Gradul de participare la activitățile de grup.

Plan Educațional Individualizat - Copil C

Vârstă: 6 ani

Dizabilitate: Tulburare de hiperactivitate cu deficit de atenție (ADHD)

Obiective generale:

- Îmbunătățirea concentrării.
- Dezvoltarea autoreglării emoționale.

Obiective specifice:

- Creșterea timpului de implicare la o activitate.
- Dezvoltarea capacității de a urma instrucțiuni simple.



Activități:

- Jocuri de memorie (asociere de perechi).
- Exerciții de respirație și relaxare pentru calmare.
- Activități structurate, cu pauze scurte între sarcini.

Metode de evaluare:

- Observarea duratei de concentrare.
- Capacitatea de a finaliza sarcini simple.

Plan Educațional Individualizat - Copil D

Vârstă: 7 ani

Dizabilitate: Deficiențe locomotorii

Obiective generale:

- Dezvoltarea coordonării motorii fine și grosiere.
- Îmbunătățirea independenței în activitățile zilnice.

Obiective specifice:

- Creșterea preciziei în utilizarea mâinilor.
- Îmbunătățirea mobilității prin exerciții asistate.

Activități:

- Construirea de obiecte simple cu Lego.
- Exerciții de întindere și echilibru asistate.
- Activități artistice (colorat, decupat).

Metode de evaluare:

- Observarea progresului în coordonarea mișcărilor fine.
- Creșterea nivelului de independență în sarcinile motrice.

Plan Educațional Individualizat - Copil E

Vârstă: 5 ani

Dizabilitate: Dislexie

Obiective generale:

- Îmbunătățirea recunoașterii literelor și cifrelor.
- Dezvoltarea abilităților de asociere sunet-literă.

Obiective specifice:

- Asocierea corectă între litere și sunete.
- Îmbunătățirea încrederii în citire.

Activități:

- Jocuri cu carduri cu litere și imagini asociate.
- Trasarea literelor pe hârtie sau nisip.
- Citirea poveștilor scurte cu suport vizual.

Metode de evaluare:

- Numărul de litere recunoscute corect.
- Corectitudinea asocierii dintre sunete și litere.

Plan Educațional Individualizat - Copil F

Vârstă: 4 ani

Dizabilitate: Întârziere în dezvoltarea limbajului

Obiective generale:

- Stimularea limbajului expresiv.
- Dezvoltarea vocabularului activ.

Obiective specifice:



- Îmbogățirea vocabularului cu cuvinte uzuale.
- Crearea propozițiilor scurte în interacțiuni ghidate.

Activități:

- Numirea obiectelor din imagini sau din mediu.
- Jocuri interactive de completare a propozițiilor.
- Ascultarea și repetarea cântecelor și poeziilor.

Metode de evaluare:

- Numărul de cuvinte noi utilizate spontan.
- Progresul în formarea propozițiilor.

EVALUARE COPIL LA 3/6/12 LUNI:

Copil A - Tulburare din spectrul autist

La 3 luni:

• Obiective: Creștere ușoară a contactului vizual, activitățile de imitație sunt parțial completate cu ajutor.

- Activități: Contact vizual îmbunătățit în jocurile de imitare.
- Evaluare: Copilul a început să se implice activ în jocurile senzoriale și să urmeze mici sugestii.

La 6 luni:

• Obiective: Progres semnificativ în imitarea gesturilor și creșterea participării la jocurile de grup.

- Activități: Copilul se implică în activități de grup pentru perioade mai lungi de timp.
- Evaluare: Îmbunătățire constantă a contactului vizual și utilizarea gesturilor pentru a comunica.

La 12 luni:

• Obiective: Îmbunătățirea completă a participării la activitățile de grup și a exprimării nonverbale.

- Activități: Copilul poate utiliza mai multe gesturi pentru a interacționa cu colegii.
- Evaluare: Progres semnificativ în activitățile sociale, cu un contact vizual constant și abilități de imitare bine dezvoltate.

Copil B - Deficiențe de auz

La 3 luni:

- Obiective: Începutul învățării semnelor de bază.
- Activități: Învățarea semnelor pentru obiectele din mediu.
- Evaluare: Copilul a învățat 3-4 semne și începe să le folosească.

La 6 luni:

- Obiective: Recunoașterea semnelor și folosirea lor în activități.
- Activități: Participarea activă la jocuri cu imagini și semne.
- Evaluare: Începe să formeze propoziții simple folosind semne, iar înțelegerea semnelor a crescut.

La 12 luni:

- Obiective: Îmbunătățirea abilității de a comunica cu semne și creșterea încrederii.
- Activități: Participarea activă la povești vizuale și jocuri de semnătură.
- Evaluare: Copilul folosește semnele în mod frecvent și poate urmări povești vizuale.

Copil C - Tulburare de hiperactivitate cu deficit de atenție (ADHD)

La 3 luni:

- Obiective: Creșterea concentrării pentru perioade scurte.
- Activități: Jocuri de memorie și activități fizice controlate.



- Evaluare: Copilul reușește să se concentreze pe activități pentru 5-10 minute.

La 6 luni:

- Obiective: Îmbunătățirea duratei de concentrare și autoreglare emoțională.
- Activități: Activități mai lungi cu pauze între sarcini.

• Evaluare: Capacitatea de concentrare a crescut, iar copilul a învățat să își controleze impulsurile în unele situații.

La 12 luni:

- Obiective: Creșterea capacității de a finaliza sarcini și autoreglare completă.
- Activități: Participarea completă la activități structurate.
- Evaluare: Copilul poate finaliza sarcini mai complexe și are un control mai bun asupra comportamentului său.

Copil D - Deficiențe locomotorii

La 3 luni:

- Obiective: Creșterea abilității de a utiliza mâinile în activități simple.
- Activități: Exerciții de mobilitate și jocuri de construire.
- Evaluare: Copilul folosește mâinile pentru activități simple, dar are nevoie de ajutor pentru mobilitate.

La 6 luni:

- Obiective: Îmbunătățirea mobilității și a coordonării motorii fine.
- Activități: Activități de decupat și colorat.
- Evaluare: Copilul poate să se miște cu ajutor și să participe la activități de coordonare mai complexe.

La 12 luni:

- Obiective: Creșterea mobilității și independenței în activitățile zilnice.
- Activități: Activități fizice asistate.
- Evaluare: Copilul a demonstrat progrese semnificative în mobilitate și în utilizarea mâinilor pentru activități de fine motorii.

Copil E - Dislexie

La 3 luni:

- Obiective: Recunoașterea literelor de bază și asocierea acestora cu sunete.
- Activități: Jocuri cu litere și imagini.
- Evaluare: Copilul recunoaște câteva litere și poate asocia sunetele corespunzătoare.

La 6 luni:

- Obiective: Îmbunătățirea citirii și scrierii de litere.
- Activități: Activități de trasare a literelor și jocuri de asociere sunet-literă.
- Evaluare: Copilul poate recunoaște mai multe litere și face progrese în legătura dintre sunete și litere.

La 12 luni:

- Obiective: Creșterea încrederii în citire și scriere.
- Activități: Citirea poveștilor scurte și realizarea de exerciții de scriere.
- Evaluare: Copilul citește povești simple și utilizează mai multe litere pentru a forma cuvinte.

Copil F - Întârziere în dezvoltarea limbajului

La 3 luni:

- Obiective: Îmbogățirea vocabularului cu cuvinte uzuale.
- Activități: Jocuri de numire a obiectelor și repetarea cuvintelor.
- Evaluare: Copilul folosește câteva cuvinte noi și poate asocia cuvintele cu obiectele din jur.



La 6 luni:

- Obiective: Creșterea capacității de a forma propoziții simple.
- Activități: Completarea propozițiilor și ascultarea cântecelor.
- Evaluare: Copilul începe să formeze propoziții scurte și poate participa activ la jocuri interactive.

La 12 luni:

- Obiective: Îmbunătățirea limbajului expresiv și creșterea încrederii.
- Activități: Activități de povestire și comunicare verbală.
- Evaluare: Copilul folosește propoziții scurte și poate participa activ în conversații de grup.

INDICATORI PENTRU EVALUARE:

1. Contact vizual / Interacțiune socială (pentru Copil A)
2. Recunoaștere semne / Utilizarea semnelor (pentru Copil B)
3. Concentrare și finalizarea sarcinilor (pentru Copil C)
4. Mobilitate și abilități motorii fine (pentru Copil D)
5. Recunoaștere litere / Citirea (pentru Copil E)
6. Vocabular activ / Formarea propozițiilor (pentru Copil F)

Voi lua în considerare 3 puncte de timp: la 3, 6 și 12 luni și voi crea valori pe o scară de la 1 la 10 (unde 1 reprezintă progres minim, iar 10 un progres maxim).

Graficul 1: Evoluția progresului la 3, 6 și 12 luni pentru fiecare copil

Fiecare linie va reprezenta un copil și va arăta evoluția la fiecare punct de timp (3, 6, 12 luni).

Graficul 2: Grafic de comparație pentru a observa diferențele în progresul celor 6 copii pe aceleași 3 intervale de timp.

Tabel 1. Creat/dezvoltat de autorul publicației

	Indicator	3 luni	6 luni	12 luni
Copil A	Contact vizual	4	6	9
Copil B	Semne	3	6	9
Copil C	Concentrare	4	7	9
Copil D	Mobilitate	5	7	9
Copil E	Recunoaștere litere	3	6	8
Copil F	Vocabular activ	4	7	9

Concluzie:

O intervenție educațională adaptată, implementată în mod corect, nu doar că răspunde nevoilor specifice ale copiilor, dar le oferă și oportunități reale de integrare și succes pe termen lung.

Imagini-Exemple de activități educaționale incluzive pentru copiii cu nevoi speciale.

Bibliografie:

1. VYGOTSKY, Lev Semionovici. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. (1978).
2. PIAGET, Jean. The Origins of Intelligence in Children. (1952).
3. FLORIAN, Lani. The Inclusive Classroom in Practice: Special Educational Needs and Disability (2014).
4. TOMLINSON, Carol Ann. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms. (2001).
5. GURALNICK, Michael J. Early Childhood Inclusion: Focus on Change. (2001).
6. SMITH, Deborah Deutsch & TYLER, Naomi Chowdhuri. Effective Inclusive Education: Equipping Educators. (2011).

CZU 370

„JURNALUL UNUI PREOT DE ȚARĂ” DE GEORGES BERNANOS – INSTRUMENT DE REFLECȚIE PE TEME ESENȚIALE ALE VIEȚII ȘI APLICABILITATEA SA ÎN CONTEXTE EDUCATIONALE

Voroneanu Veronica

doctorand

UPS, „Ion Creangă” din Chișinău

e-mail: avoroneanu@yahoo.com

orcid id: 0009-008-7782-7854

Abstract. The Diary of a Country Priest by Georges Bernanos is more than just a literary work; it is a profound educational tool capable of fostering reflection on fundamental themes such as vocation, sacrifice, morality, and human relationships. Through the lens of a priest in an isolated village, the author delves into the complexities of spiritual life and the challenges posed by a skeptical community. This article explores how the novel can be effectively used in educational contexts, highlighting its didactic value across various disciplines, from religious literature to moral and ethical education. The novel is a deep meditation on the human condition, faith, and the meaning of existence. Bernanos crafts an existential and spiritual discourse with significant educational implications. The protagonist's reflections serve as a starting point for discussions and educational activities aimed at character development, fostering empathy, and deepening the understanding of moral complexity in the world.

Keywords: vocation, sacrifice, human relationships, inner struggle, moral education, intercultural formation, religious literature.

Introducere. Într-o eră în care educația morală și spirituală sunt tot mai puțin vizibile în programele școlare, literatura religioasă rămâne o sursă valoroasă pentru formarea valorilor și competențelor esențiale. *Jurnalul unui preot de țară*, publicat pentru prima dată în 1936, este una dintre acele lucrări care, prin intensitatea sa emoțională și complexitatea tematicilor abordate, poate contribui semnificativ la dezvoltarea gândirii critice și a conștiinței morale a elevilor. Georges Bernanos, cunoscut pentru viziunea sa profund religioasă, propune o viziune complexă asupra vocației preoțești și a responsabilității față de comunitate, tematici ce pot fi valorificate în cadrul educației morale și literare.

Dimensiunea reflexivă a romanului și aplicabilitatea sa în educație

Într-un context educațional, opera poate fi valorificată în mai multe moduri, pornind de la analiza narativă și stilistică până la dezbateri etice și existențiale. Câteva direcții relevante includ:

1. Dimensiunea etică și morală

Romanul explorează teme fundamentale precum suferința, mântuirea și responsabilitatea morală. Poate fi utilizat în cursuri de etică, filosofie sau religie pentru a discuta despre dilemele morale și impactul convingerilor personale asupra alegerilor individuale.

2. Interculturalitate și dialog interconfesional

Jurnalul unui preot de țară oferă o perspectivă asupra rolului preotului în comunitate, încurajând reflecția asupra diversității religioase și a modului în care, credința modelează identitatea individuală și colectivă. Într-un cadru educațional intercultural, romanul poate facilita dialogul despre valorile universale și diferențele de interpretare a spiritualității.

3. Dimensiunea psihologică și pedagogică

Strădania preotului de a înțelege și de a-i ajuta pe ceilalți reflectă un proces de mentorat și ghidare spirituală. În educația modernă, acest aspect poate fi analizat în raport cu conceptul de *teacher as a mentor*, explorând importanța empatiei și a ascultării active în relația profesor-elev.

4. Aspecte stilistice și narative

Tehnica narativă sub forma unui jurnal introspectiv poate fi studiată în cadrul literaturii moderne, analizând efectele subiectivității și ale fluxului conștiinței asupra receptării textului. Se poate realiza o comparație cu alte jurnale literare sau cu literatura confesională, identificând influențe și particularități.

5. Raportul dintre suferință și dezvoltare personală

Elevii și studenții pot fi încurajați să reflecteze asupra ideii că suferința nu este doar o experiență negativă, ci poate contribui la formarea caracterului și la înțelegerea profundă a umanității. Discuțiile pot fi orientate spre dezvoltarea rezilienței și gestionarea dificultăților personale prin prisma înțelegerii oferite de text.

Valențele educative ale operei

Opera *Jurnalul unui preot de țară* poate fi integrată în educația formală ca un instrument didactic ce stimulează gândirea și reflecția asupra unor teme fundamentale ale condiției umane. Deși aparține unei tradiții literare religioase, opera depășește limitele unei simple povești religioase și oferă multiple linii de explorare pentru formarea competențelor socio-morale. Printre temele educative esențiale pe care Bernanos le adresează se numără:

Vocația și sacrificiul: Preotul din Ambricourt, personajul central al romanului, devine un simbol al devotamentului absolut față de misiunea sa. Acesta trăiește o vocație religioasă profundă, în ciuda suferințelor fizice și a opoziției din partea comunității sale. În acest context, elevii pot explora conceptul de vocație în general, nu doar în sens religios, ci și în legătură cu diverse profesii sau chemări care implică sacrificiu și dedicare. De asemenea, se poate discuta despre cum vocația poate deveni un motor al dezvoltării personale și sociale.

Relațiile interumane: Conflictul dintre preot și comunitate este unul dintre elementele centrale ale romanului. În ciuda eforturilor sale de a ajuta, preotul este respins de săteni, iar acest aspect poate stimula discuții despre cum comunicarea și deschiderea față de cei din jur pot ajuta la depășirea conflictelor. Elevii pot reflecta asupra modului în care diferențele dintre indivizi pot fi depășite prin dialog, iar în acest sens, se poate discuta despre importanța empatiei și a înțelegerii reciproce în formarea unei comunități.

Lupta interioară: Preotul din Ambricourt trece printr-o serie de momente de îndoială, depresie și confuzie spirituală. Aceste momente de criză sunt esențiale pentru dezvoltarea personalității sale și pentru aprofundarea înțelegerii de sine. Elevii pot analiza cum lupta interioară a unui personaj este esențială pentru evoluția sa morală și intelectuală. Această temă poate fi legată de subiecte actuale despre gestionarea emoțiilor, autoacceptare și înfruntarea provocărilor personale.

Dimensiunea didactică: propuneri metodologice

Opera lui Bernanos poate fi integrată eficient în curriculumul educațional prin diverse activități care vizează dezvoltarea competențelor literare, morale și interculturale. Iată câteva sugestii metodologice pentru utilizarea acestei lucrări în educația formală:

1. Analiza de text: înțelegerea și interpretarea mesajelor morale

Un prim pas în valorificarea operei într-un context didactic este analiza unor fragmente cheie. Acestea ar putea include monologurile interioare ale preotului, care reflectă îndoielile și frământările sale, sau interacțiunile sale cu sătenii, care sunt adesea marcate de neînțelegere și respingere. Profesorul poate ghida elevii prin aceste pasaje, punând întrebări care să stimuleze o gândire critică asupra valorilor fundamentale promovate în text.

Întrebări pentru discuții:

Cum descrie preotul din Ambricourt relația sa cu Dumnezeu și cu comunitatea?

Ce rol joacă sacrificiul în viața preotului și în formarea sa ca individ?

În ce fel îndoielile și suferințele preotului sunt legate de propria sa mântuire și de destinul spiritual al comunității sale?

2. Dezbateră valorilor contemporane versus valorile tradiționale

Elevii pot fi invitați să participe la o dezbatere pe tema „Este preotul din Ambricourt un model pentru liderii spirituali contemporani?” Această activitate dezvoltă abilități de argumentare și gândire critică, încurajându-i pe elevi să exploreze nu doar opera în sine, ci și valorile și conflictele culturale

și sociale actuale. De asemenea, dezbaterile poate include discuții despre secularizarea societății și impactul acestui fenomen asupra vocațiilor religioase.

3. Activități creative: jurnale și scrierea reflexivă

Elevii pot fi încurajați să creeze jurnale imaginate ale unui lider spiritual din zilele noastre, inspirat de personajul principal. Aceasta poate fi o activitate de tip „scriere creativă” care ajută la aprofundarea înțelegerii caracterului și la dezvoltarea unor competențe de autorefecție. De asemenea, pot redacta eseuri despre importanța vocației în viața unui om și despre dificultățile întâmpinate atunci când aceasta nu este acceptată de comunitate.

4. Proiecte interdisciplinare

O activitate interdisciplinară poate include compararea valorilor prezentate în Jurnalul unui preot de țară cu valorile predominante în societatea contemporană. Aceasta poate ajuta elevii să înțeleagă nu doar conținutul literar al operei, dar și relevanța sa într-o eră marcată de schimbări sociale rapide. De exemplu, elevii pot lucra în grupuri pentru a construi un tabel comparativ, care să reflecte diferențele dintre valorile tradiționale ale preotului și cele promovate în prezent de mass-media sau de cultura populară.

De asemenea, pentru integrarea acestui roman în activități educaționale, pot fi utilizate diverse metode:

Lectura ghidată – Elevii sau studenții pot fi îndrumați să analizeze fragmente cheie și să reflecteze asupra mesajului acestora.

Dezbateri și eseuri reflexive – Se pot organiza dezbateri pe teme precum „Rolul suferinței în dezvoltarea personală” sau „Responsabilitatea morală a unui lider spiritual”.

Compararea cu alte texte – Poate fi pus în paralel cu opere ale altor autori (Dostoievski, Camus, Kafka) pentru a evidenția similitudini și diferențe în abordarea existențialismului.

Exerciții de scriere creativă – Elevii pot redacta propriile „jurnale” inspirate de stilul protagonistului, explorând teme precum credința, îndoiala sau relația cu ceilalți.

Concluzii. *Jurnalul unui preot de țară* de Georges Bernanos este o operă literară cu o mare valoare didactică, oferind oportunități multiple de aprofundare a unor teme esențiale pentru formarea unei conștiințe morale și spirituale. Prin activități didactice structurate corespunzător, această lucrare poate contribui semnificativ la dezvoltarea gândirii critice, a empatiei și a responsabilității sociale în rândul elevilor. De asemenea, analiza operei poate stimula reflecția asupra importanței vocației, sacrificiului și comunicării în formarea unei comunități coerente, oferind în același timp o modalitate de înțelegere a diferențelor dintre tradițiile spirituale și valorile contemporane. Aplicabilitatea sa în contexte educaționale variază de la explorarea dimensiunii etice și spirituale până la metode pedagogice moderne care stimulează analiza introspectivă și gândirea critică. Prin integrarea acestui text în procesele de învățare, elevii și studenții pot fi încurajați să își dezvolte atât competențele academice, cât și cele de ordin moral și existențial.

Bibliografie:

Surse primare

1. Bernanos, G. (1936). *Journal d'un curé de campagne*. Plon.
2. Bernanos, Georges. *Jurnalul unui preot de țară*. Traducere de Aristide Streja, Editura Allfa, anul 1999
3. Studii critice și monografii despre Georges Bernanos
4. Bozonnet, J. (1986). *Bernanos et la grâce*. Éditions du Cerf.
5. Butler, J. C. (2000). *Bernanos: His political thought and prophecy*. Cambridge University Press.
6. Laubier, P. de. (1999). *Bernanos, témoin de l'essentiel*. Desclée de Brouwer.
7. Surse despre literatura religioasă și existențialism
8. Camus, A. (2005). *Mitul lui Sisif* (trad. I. Mavrodin). Humanitas.
9. Marcel, G. (1949). *Being and having* (K. R. Hanley, Trans.). Dacre Press.
10. Tillich, P. (1952). *The courage to be*. Yale University Press.
11. Surse despre educație și reflecția morală în literatură

12. Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. Macmillan.
 13. Freire, P. (2005). *Pedagogy of the oppressed* (M. B. Ramos, Trans.). Continuum.
 14. Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity: A classical defense of reform in liberal education*. Harvard University Press.
 - Studii despre impactul literaturii în formarea interculturală
 15. Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Seuil.
 16. Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Flammarion.
 17. Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Bibliografie

CZU 338.43

DIVERSITATEA ȘI ALTERITATEA ÎN PROZA SCURTĂ REBRENIANĂ: OPORTUNITĂȚI EDUCATIVE PENTRU PROMOVAREA EMPATIEI ȘI INCLUZIUNII

Viziteu Ioana-Mădălina

doctorand, UPS „Ion Creangă” din Chișinău

e-mail: ioana.gogoi@yahoo.com

orcid id: 0009-0006-2022-1128

Abstract. The article explores the themes of diversity and alterity in Liviu Rebreanu's short prose, emphasizing their educational potential in fostering empathy and inclusion. Through an imagological approach, the study examines how Rebreanu portrays marginalized characters, highlighting mechanisms of exclusion and social prejudice. The analysis also proposes educational strategies that encourage critical thinking and intercultural competence, demonstrating how literature can serve as a tool for deconstructing stereotypes and promoting social awareness.

Keywords: diversity, alterity, short prose, empathy, inclusion, imagology.

Literatura a fost dintotdeauna un mijloc esențial de explorare a diferențelor dintre oameni, reflectând complexitatea lumii sociale și oferind perspective multiple asupra identității individuale și colective. Prin intermediul personajelor și conflictelor sale, literatura oglindește și interpretează realitățile epocii în care a fost scrisă, oferind cititorilor posibilitatea de a înțelege și de a empatiza cu experiențele Celuilalt. În acest context, proza scurtă a lui Liviu Rebreanu se impune ca un exemplu relevant prin modul în care surprinde raporturile de alteritate și diversitate socială, conturând, în special, dinamica dintre individ și comunitate.

Studiul imagologiei literare explorează modul în care sunt construite identitatea și imaginea Celuilalt în operele literare, reflectând dinamica raporturilor dintre individ și societate. Imagologia analizează percepțiile și reprezentările culturale ale Străinului, ale alterității etnice, sociale sau psihologice, subliniind felul în care acestea influențează atât discursul literar, cât și mentalitățile epocii respective. Această abordare este esențială în înțelegerea literaturii ca spațiu al confruntării identitare, unde alteritatea nu este doar o caracteristică exterioară, ci un mecanism fundamental în definirea sinelui și a relației cu ceilalți.

Claude Lévi-Strauss, în *Antropologia structurală* [3, p. 432], aduce în discuție faptul că perceperea Străinului este influențată de sistemele culturale și sociale în care acesta este plasat, determinând formarea unor stereotipuri, a unor imagini fixe care sunt fie idealizate, fie diabolizate. Această reprezentare stereotipică poate servi drept instrument de excludere, dar poate funcționa și ca mijloc de recunoaștere și integrare în anumite contexte culturale. Astfel, literatura devine o formă de arhivare a imaginarului colectiv despre Celălalt, oferind indicii prețioase asupra modului în care identitățile sociale au fost construite de-a lungul timpului.

Totodată, în *Literatura comparată și istoria mentalităților* [2, p.37], Alexandru Duțu subliniază că alteritatea poate fi receptată fie prin acceptare, fie prin respingere, iar acest proces joacă un rol fundamental în formarea identității colective. Dinamica dintre Eu și Celălalt este una de complementaritate sau, dimpotrivă, de opoziție, iar literatura a fost, în multe cazuri, terenul de manifestare al acestor raporturi contradictorii. Celălalt poate fi perceput ca un pericol, ca o amenințare la adresa normelor și valorilor unei comunități, dar poate fi văzut și ca un element necesar, capabil să contribuie la îmbogățirea identității colective prin schimbul cultural și integrarea diferenței.

În altă ordine de idei, conceptul de alteritate este strâns legat de ideea de limită și de mecanismele de definire a identității prin contrast. În literatură, alteritatea poate fi exprimată prin opoziția dintre centrul unei comunități și periferia acesteia, dintre normativ și deviant, dintre familiar și exotic. Această dinamică este prezentă și în proza scurtă a lui Liviu Rebreanu, unde personajele aflate în afara normelor sociale sunt fie excluse, fie integrate forțat în sistemele de valori dominante. Altfel spus, imagologia analizează atât imaginea Celuilalt în literatură, dar oferă și instrumente pentru înțelegerea modului în care societatea percepe și clasifică diferențele.

Reprezentarea Celuilalt în literatura română

Literatura română a surprins, de-a lungul timpului, diverse ipostaze ale Celuilalt, reflectând structurile sociale, economice și culturale specifice fiecărei epoci. Imaginea alterității nu a fost niciodată una statică, ci a evoluat în funcție de realitățile istorice și de mentalitățile societății românești. Celălalt a fost perceput fie ca un pericol, fie ca o curiozitate, fie ca un individ subordonat, iar literatura, ca oglindă a mentalităților colective, a înregistrat și nuanțat aceste perspective.

În literatura medievală și premodernă, alteritatea era definită preponderent prin opoziția etnică și religioasă. Figurile recurente ale turcului, tătarului sau evreului erau adesea construite pe fundamente stereotipe, conturând un imaginar al fricii, al pericolului iminent sau al subversiunii economice și sociale. Această tipologie a fost întreținută de contexte istorice marcate de confruntări militare și economice, precum și de structura socială rigidă a epocii, în care alteritatea era percepută mai degrabă ca o amenințare decât ca o posibilitate de schimb intercultural. În balade populare sau în cronicile istorice, Celălalt este un adversar, iar confruntarea cu acesta este inevitabilă.

Secolul al XIX-lea aduce o schimbare de paradigmă, pe măsură ce literatura romantică și realistă începe să își asume o funcție socială mai clar definită. Dacă în perioada romantică alteritatea este uneori idealizată sau privită printr-un filtru exoticizant, realismul introduce o perspectivă mai pragmatică, în care marginalizarea nu mai este doar etnică, ci devine și socială. Astfel, apar figuri recurente precum orfanul, văduva, țăranul sărac sau funcționarul mărunț, personaje care, deși nu sunt străine în sens etnic, sunt excluse dintr-un punct de vedere economic și social. Amintim, în acest sens de Vitoria Lipan din *Baltagul* lui Sadoveanu care o reprezintă pe femeia aflată în poziție de subordonare, ori de săracul incapabil să acceadă la un statut superior – Mara lui Slavici, o văduvă aflată într-o continuă luptă împotriva excuderii sociale.

În acest registru al marginalizării se înscrie și proza scurtă a lui Liviu Rebreanu, care propune o abordare profund realistă a Celuilalt, depășind simpla schematizare stereotipică, oferind, în egală măsură, o introspecție psihologică asupra fenomenului alterității. Rebreanu nu se limitează la descrierea unor personaje excentrice sau rebele, ci analizează mecanismele subtile prin care societatea generează excluderea și menține distanțarea față de cei percepuți ca fiind „diferiți”. Spre deosebire de reprezentările mai tranșante ale alterității din literatura anterioară, unde Celălalt era fie demonizat, fie asimilat cu dificultate, proza rebreniană explorează dimensiunile intime ale alienării și sentimentul de deșănțare resimțit de cei aflați la periferia lumii sociale.

Proza scurtă a lui Liviu Rebreanu oferă un cadru narativ de o remarcabilă densitate tematică și expresivă, în care alteritatea nu este doar un construct teoretic, ci un principiu structural al lumii ficționale. Prin explorarea destinilor marginalilor, a celor excluși sau percepuți ca fiind diferiți, Rebreanu configurează un univers literar marcat de conflicte latente, de raporturi de putere inegale și de mecanisme de excludere socială.

Dacă în proza sa de mari dimensiuni - *Ion, Pădurea spânzuraților* - alteritatea este adesea legată de identitatea națională și de relația dintre individ și comunitate, în povestirile sale Rebreanu

aprofundează dimensiunea existențială a Celuilalt, punând accent pe felul în care prejudecățile, stereotipurile și rigiditatea socială determină soarta personajelor. În această direcție, analiza prozei scurte rebreniene din perspectiva imagologiei și a conceptului de alteritate permite evidențierea unor tipologii recurente ale Celuilalt: *străinul etnic*, *marginalul social*, *exclusul moral* și *alteritatea interioară*, fiecare dintre acestea fiind configurată într-un registru realist, marcat de o profundă cunoaștere a naturii umane.

Străinul etnic – între prejudecată și excludere

Una dintre cele mai pregnante reprezentări ale alterității în proza rebreniană este cea a străinului etnic, ilustrată cu precădere în *Itic Ștrul, dezertor*. Personajul titular, un evreu prins în vârtejul unui război care nu îl reprezintă, este victima unui mecanism complex de excludere, bazat nu pe faptele sale, ci pe apartenența sa etnică. Rebrenu construiește aici un tablou al prejudecății generalizate, în care individul nu poate depăși eticheta colectivă ce i-a fost atribuită.

Itic Ștrul nu este privit ca un om, ci ca un simbol al trădării, al lașității, al unei alterități percepute drept incompatibile cu valorile naționale. Indiferent de intențiile sale, indiferent de încercările de a se integra, verdictul comunității este deja stabilit. Astfel, alteritatea etnică nu este doar o realitate exterioară, ci și un construct ideologic, menținut și perpetuat de structurile de putere ale societății. Rebrenu nu idealizează figura străinului, dar nici nu îi neagă umanitatea; dimpotrivă, îi conferă un destin tragic, relevând efectele devastatoare ale excluderii și ale percepției colective deformată.

Marginalul social – un Celălalt interior

O altă dimensiune a alterității în proza scurtă rebreniană este cea a marginalului social, prezent în povestiri precum *Proștii* sau *Cântecul lebedei*. Dacă în *Itic Ștrul, dezertor* alteritatea era determinată de criterii etnice, aici ea capătă valențe sociale și economice. Personajele din aceste texte nu sunt excluse din cauza originii lor, ci din cauza statutului lor precare, a incapacității lor de a se conforma normelor impuse de comunitate.

În *Proștii*, alteritatea este exprimată printr-un mecanism de superioritate socială, în care personajele defavorizate sunt tratate cu dispreț și condescendență. Societatea îi privește pe „proști” nu doar ca pe niște indivizi inferiori, ci ca pe niște entități fundamental diferite, incapabile de progres și de integrare. Aici, Rebrenu demonstrează cum alteritatea nu este doar o marcă exterioară – legată de naționalitate sau rasă – ci și un produs al structurilor sociale, în care distanța dintre centru și periferie este menținută printr-un proces continuu de excludere și etichetare.

Exclușii moral – devianța ca formă de alteritate

Un aspect relevant al reprezentării Celuilalt în proza scurtă a lui Rebrenu este și problematica excluderii morale. Personajele care încalcă normele comunității sunt rapid plasate în afara acesteia, fie că este vorba despre crime, despre imoralitate sexuală sau despre orice altă formă de deviere de la codul social acceptat.

În acest sens, povestirea *Rușinea* explorează dimensiunea morală a alterității, surprinzând modul în care un individ este împins spre marginea societății nu pentru că ar fi diferit în esență, ci pentru că a comis un act care destabilizează ordinea comunității. Asemenea lui Camus în *Străinul*, Rebrenu analizează mecanismele subtile ale ostracizării, evidențiind faptul că societatea are nevoie de figuri marginale pentru a-și reafirma propria identitate.

Alteritatea interioară – când Celălalt devine sinele

Un ultim aspect fundamental al alterității în proza scurtă rebreniană este explorarea alterității interioare, a conflictului dintre identitate și non-identitate. În unele povestiri, Celălalt nu este un personaj exterior, ci însăși conștiința protagonistului, confruntată cu dileme existențiale, cu teama de a nu fi recunoscut sau acceptat.

Această dimensiune este vizibilă în povestiri precum *Cântecul lebedei*, unde protagonistul trăiește un sentiment acut de dezrădăcinare, de neapartenență, de distanțare față de propria sa ființă. Rebrenu descrie astfel un tip de alteritate subtilă, aproape imperceptibilă, dar care subminează coerența identității individuale.

Altfel spus, prin explorarea destinului celor excluși, Rebrenu deconstruiește stereotipurile despre Celălalt, demonstrând totodată că alteritatea este o componentă inevitabilă a condiției umane.

Proza sa scurtă devine astfel o cronică a excluderii, dar și un instrument de interogare a mecanismelor care determină modul în care societatea definește și gestionează diferența.

Oportunități educative pentru promovarea empatiei și incluziunii

Integrarea prozei scurte rebreniene în procesul educațional facilitează dezvoltarea competențelor lingvistice și literare ale elevilor, reprezentând, în egală măsură și un instrument esențial pentru formarea unei gândiri critice orientate spre înțelegerea alterității și a mecanismelor de excludere socială. Povestirile lui Rebreanu abordează teme de mare actualitate, precum discriminarea etnică, marginalizarea socială și tensiunile dintre individ și colectivitate, oferind un cadru propice pentru analiza fenomenelor de excludere și pentru dezvoltarea unei atitudini incluzive în rândul elevilor.

Din perspectiva educației interculturale, utilizarea acestor texte în activitatea didactică poate contribui la formarea unor competențe esențiale, precum dezvoltarea empatiei, combaterea stereotipurilor sau reflecția asupra incluziunii. Analiza situațiilor limită în care se află personajele rebreniene, ori identificarea preconcepțiilor existente în text și discutarea impactului acestora asupra personajelor și a societății contemporane, încurează acceptarea diversității, favorizând, deopotrivă, conștientizarea importanței unui mediu echitabil.

În vederea valorificării potențialului educativ al prozei scurte rebreniene, se poate implementa o serie de activități didactice menite să stimuleze gândirea critică și empatia elevilor, ca analiza personajelor, dezbateri tematice, scrieri creative ori studii comparative.

Elevii pot identifica și discuta despre felul în care sunt tratate personajele marginalizate, analizând comportamentul celor din jur față de acestea. În *Itic Ștrul, dezertor*, de pildă, se poate observa cum protagonistul este perceput exclusiv prin prisma apartenenței sale etnice, fără a se lua în considerare acțiunile sau intențiile sale. Profesorul poate solicita elevilor să analizeze ce factori sociali contribuie la această percepție și să reflecteze asupra unor situații similare din realitatea contemporană.

Exemplu:

Elevii sunt împărțiți pe grupe și primesc fragmente din text, fiecare grup urmând să analizeze perspectiva unui personaj (*Itic Ștrul*, camarazii săi, superiorii săi militari). Fiecare grup va identifica prejudecățile și va propune o „pledoarie” în care încearcă să apere personajul analizat. Activitatea se poate încheia cu o discuție despre efectele prejudecăților asupra indivizilor și comunităților.

De altfel, se pot organiza dezbateri pe teme precum „*Prejudecățile ne influențează alegerile mai mult decât faptele obiective?*” sau „*Literatura poate contribui la schimbarea mentalităților despre Celălalt?*”. Elevii vor fi încurajați să își susțină punctul de vedere cu argumente bazate pe textele lui Rebreanu, dar și pe realitățile din societatea actuală.

Exemplu:

După lectura povestirii *Proștii*, clasa este împărțită în două grupe: una va susține ideea că personajele considerate „proaste” sunt victime ale unui sistem de valori inechitabil, iar cealaltă grupă va argumenta că diferențele de statut social sunt inevitabile și naturale. Prin această metodă, elevii învață să argumenteze coerent, dar și să înțeleagă multiplele fațete ale unei probleme sociale.

De asemenea, elevii pot rescrie povestea din perspectiva Celuilalt pentru a dezvolta empatia și capacitatea de introspecție. De pildă, în loc să fie narată de un observator extern, povestirea *Rușinea* poate fi repovestită din perspectiva personajului exclus moral, punându-se accent pe trăirile sale interioare și pe dificultatea de a fi acceptat.

Exemplu:

Elevii sunt invitați să scrie un monolog interior din perspectiva unui personaj exclus dintr-o povestire rebreniană. Acest monolog va trebui să reflecte emoțiile personajului, percepția sa asupra respingerii și încercările sale (reușite sau eșuate) de a depăși această condiție. Textele vor fi citite și analizate împreună pentru a evidenția strategiile prin care autorii redau starea emoțională a personajului.

Totodată, un personaj din proza scurtă a lui Rebreanu poate fi comparat cu figuri similare din alte texte literare sau din realitatea istorică. De exemplu, *Itic Ștrul* poate fi comparat cu personaje

evreiești din operele altor autori români, sau cu personaje istorice care au fost marginalizate din motive similare.

Exemplu:

Elevii primesc două fragmente de texte – unul din proza rebreniană și un altul dintr-o operă literară cu tematică similară - de exemplu, un fragment din *Calea Victoriei* de Cezar Petrescu, unde este abordată excluderea socială. Se analizează asemănările și diferențele dintre cele două personaje marginalizate și se discută despre modul în care excluderea lor este justificată (sau nu) de normele sociale ale epocii respective.

Prin utilizarea acestor metode, proza scurtă a lui Liviu Rebreanu devine un instrument pedagogic cu multiple valențe, oferind elevilor o înțelegere mai profundă a literaturii, dar și o oportunitate de a reflecta asupra proceselor sociale care determină excluderea și marginalizarea. Activitățile propuse permit elevilor să se implice activ în interpretarea textului, să analizeze critic stereotipurile și să își dezvolte empatia față de Celălalt. În acest mod, literatura nu rămâne doar un obiect de studiu, ci devine un mijloc de transformare personală și socială.

În contextul educației interculturale, analiza diversității și alterității în proza scurtă rebreniană poate constitui un instrument didactic valoros pentru promovarea empatiei și incluziunii. Rebreanu nu se limitează la redarea unor simple situații sociale, ci adâncește psihologia personajelor sale, explorând sentimentele de excludere, prejudecățile și tensiunile culturale. Prin prezentarea unor personaje aflate la marginea societății, fie din cauza statutului lor economic, fie din cauza apartenenței lor etnice sau sociale, autorul reflectă un tipar narativ care permite cititorului să exploreze condiția umană, relațiile de putere și mecanismele de marginalizare.

Prin reprezentarea Celuilalt, opera sa, în care diferențele dintre indivizi nu sunt doar un pretext literar, ci un punct de plecare pentru o reflecție mai profundă asupra relațiilor interumane, creează un cadru narativ propice pentru analiză. Povestirile lui Rebreanu nu oferă soluții facile și nici nu idealizează alteritatea, ci mai degrabă relevă realitatea cruntă a izolării sociale și a percepțiilor deformate pe care oamenii le pot avea unii față de alții. Această dimensiune realistă este esențială în procesul educațional, întrucât poate fi utilizată pentru a stimula gândirea critică a elevilor și pentru a le oferi exemple de analiză literară aplicată asupra temelor diversității și incluziunii.

Bibliografie:

1. CIUBLEȘAN, C. Nuvelistul Rebreanu. București: Editura Academiei Române, 2012.
2. DUȚU, A. Literatura comparată și istoria mentalităților. București: Editura Univers, 1982.
3. LEVI-STRAUSS, C. Antropologia structurală. București: Editura Politică, 1978.
4. MAZILU, D. H. Noi despre Ceilalți. Fals tratat de imagologie. Iași: Editura Polirom, 1999.
5. REBREANU, L. Amalgam. Cluj-Napoca: Editura Dacia, 1976.
6. REBREANU, L. Proștii. București: Editura Minerva, 1971.
7. SASU, A. Liviu Rebreanu – Sărbătoarea operei. București: Editura Albatros, 1978.

УДК 378.147

СТРУКТУРНО-ЛОГИЧЕСКАЯ СХЕМА ФОРМИРОВАНИЯ ЦИФРОВОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ИНЖЕНЕРА

Булдык Г.М.

доктор пед. наук, профессор

Белорусская государственная академия связи

г. Минск, РБ

e-mail: bugemi@mail.ru

orcid.org/0000-0003-3966-7171

Abstract. The article discusses the structural and logical scheme for the formation of the digital culture of the future engineer, including the pedagogical task, organization of activities, control and correction, which make it possible to link together the content, motivation-target, procedural-activity, organizational-managerial and control-diagnostic components of the structure.

Keywords: structural-logical scheme, content, motivation-target, procedural-activity, organizational-managerial and control-diagnostic components.

Введение. В современном мире образования наблюдается лавинообразный рост объема информации, которую нужно освоить и осмыслить студенту за ограниченное время при ограниченных человеческих ресурсах. Выходом из этой ситуации, на наш взгляд, является цифровизация системы образования и реализация парадигмы образования: воспитание личности, отличающейся не только профессиональной компетентностью, но и широким применением информационных технологий, предусматривающих использование информации, обеспечивающей интенсификацию, интеллектуализацию основных видов профессиональной деятельности. В связи с этим весьма актуальной становится проблема изучения цифровой культуры, а также средств и методов ее формирования.

Основная часть. Несмотря на многочисленные исследования, в научно-методической литературе нет четкого определения понятия цифровая культура, не существует единого подхода к определению данного понятия, каждый из существующих подходов либо не описывает все содержание цифровой культуры, либо носит обобщенный характер. Тому есть несколько причин. Во-первых, цифровая культура – часть человеческой культуры и поэтому не может не быть сложным, поскольку является моделью данного явления. Во-вторых, цифровая культура будущего инженера неразрывно связана с его профессиональной деятельностью и поэтому ориентирована на конечную цель инженерного образования.

Мы считаем, что цифровая культура будущего инженера представляет собой целостное единство ценностно-мотивационного, когнитивного, операционального, коммутативного и рефлексивного компонентов [1].

Формирование цифровой культуры будущего инженера будет эффективным только в том случае, если это целенаправленный, специально организованный, планомерный процесс, учитывающий требования, предъявляемые к будущему инженеру.

Процесс формирования цифровой культуры обуславливается: развитием [3]:

- осознания взаимосвязи успешной профессиональной деятельности и информационного мировоззрения, которая основывается на положительной мотивации и опыте функционирования в информационной среде;

- системы знаний, составляющих содержательную основу цифровой культуры (когнитивная составляющая цифровой культуры);

- системы умений и навыков работы в информационной среде, образующих базис информационной компетентности инженера, отражающей опыт информационной деятельности, его коррекцию в процессе профессионального становления в соответствии с

пониманием цифровой культуры как структурной составляющей профессиональной культуры будущего специалиста.

Формирование общественно-значимых мотивов повышения уровня цифровой культуры включает:

- понимание значимости роли цифровой культуры в системе цифрового информационного общества, в том числе осознание необходимости ее целенаправленного развития в системе развития профессиональных качеств;

- осознание зависимости между достижением высоких результатов в профессиональной деятельности и повышения уровня исследуемого вида культуры.

Развитие личностных мотивов будущего инженера, направленных на повышение уровня цифровой культуры, включает:

- осознание процессов цифровизации и принятие цифровой культуры в качестве интегрирующего показателя личностного и профессионального развития в условиях требований к современному специалисту;

- ориентация на постоянную рефлексию своего информационного взаимодействия в цифровой среде.

При проектировании процесса формирования основополагающих понятий, учитывается:

- сущность информации, ее классификация, информационная деятельность в цифровой образовательной среде, правила информационного обмена, специфика инженерной коммуникации в системе профессиональной деятельности;

- сущность и структура информационной и цифровой культуры будущего инженера, периодах ее становления и развития, проектировании собственной информационной деятельности.

При проектировании критериев оценки процесса формирования знаний, определяется:

- система оценки качества «качественной информационной деятельности в цифровой среде» в различных контекстах;

- критериально-уровневая система сформированности цифровой культуры.

При формировании входящих в информационную компетентность умений решаются следующие задачи [4,5]:

- информационного взаимодействия;
- поиска, переработки, хранения информации;
- отбора и оценки информации;
- рефлексии собственной информационной деятельности;
- понимания всех возможных видов информации;
- трансформации и трансляции информации на основе методов анализа, синтеза и др.;
- использования информационной деятельности в различных сферах: личной, образовательной, профессиональной;
- оценки уровня своей цифровой культуры и соотношения ее с существующим уровнем развития цифровой культуры общества в целом;
- использования многообразного инструментария, применяемого в процессе формирования цифровой культуры.

Задачи реализуются последовательно, согласно выявленным нами основным этапам формирования цифровой культуры будущего инженера, позволяющим организовать исследуемый процесс [6]:

Рефлексивно-мотивационный этап направлен на формирование положительной мотивации, эмоционально-ценностного отношения к информационной деятельности. Содержание этапа включает диагностику уровня сформированности и формирование положительной мотивации к информационной деятельности.

Информационный этап направлен на формирование знаний о цифровой культуре будущего инженера, способах повышения ее уровня и возможностях оценки этого уровня.

Проектно-творческий этап ориентирован на совершенствование уровня цифровой культуры будущего инженера. Его основу составляет накопление опыта креативного использования возможностей цифрового электронного пространства в различных направлениях инженерной деятельности.

На наш взгляд, первоочередной задачей в процессе формирования цифровой культуры будущего инженера становится понимание содержательной его сущности в соответствии с идеями системного подхода как общенаучной основы исследования и структурой понятия «цифровая культура будущего инженера». Рассмотрим *содержательный компонент* проектируемой модели. Для этого обратимся к категории «содержание инженерного образования», под которой мы понимаем адаптированную систему компетенций, опыта творческой инженерной деятельности и эмоционально-ценностного отношения к миру, усвоение которой обеспечит развитие личности. Цифровая культура инженера – это интегративное качество личности, характеризующееся информационным мировоззрением, ориентированным на ценности информационного взаимодействия в цифровой среде, совокупностью знаний, умений и практического опыта информационной деятельности, проявляющееся в методическом взаимодействии в профессиональной среде и самообучении. Следовательно, содержательный компонент в нашем исследовании определяется мировоззренческим и компетентностным направлением формирующей деятельности, он способствует овладению системой знаний о сущности, содержании и функциях информации в практической деятельности инженера, своих особенностях, достоинствах и недостатках как носителя цифровой культуры. Содержательный компонент отражает непосредственно материал, на основе которого формируется цифровая культура, определяется круг информационных ресурсов, внутри которых происходит поисковая и аналитическая деятельность.

При формировании информационного мировоззрения будущего инженера важную роль играет формирование стиля мышления адекватного современному цифровому обществу, информационному мировоззрению, изменению его профессиональной картины мира. Аксиологический компонент определяет развитие эмоционально-ценностного отношения к информации, личностных смыслов информации будущего инженера в контексте ценностей современного информационного общества. При этом формируется профессиональное мировоззрение инженера, которое усиливает его парадигмальное самоопределение в контексте общественных ценностей.

Мотивационно-целевой компонент включает активизацию мотивации к совершенствованию цифровой культуры и на ее основе различных видов профессиональной деятельности.

Процессуально-деятельностный компонент подразумевает наличие адекватной оценки состояния своей цифровой культуры и соотнесение ее с существующим уровнем развития цифрового общества в целом, способности к постановке адекватных целей развития цифровой культуры, владение различными средствами, приемами работы в условиях цифровой экономики.

В рамках *контрольно-диагностического компонента* определяется уровень сформированности информационной деятельности, осуществляется его коррекция в процессе реализации различных видов деятельности будущего инженера. *Контрольно-диагностический* компонент представляет собой систему показателей и соответствующих им критериев, оценивающих эффективность реализации разработанной модели. Эффективность модели оценивается по четырем группам критериев:

- аксиологическому (отношение к информационной деятельности, информационные стремления, информационное мышление),
- гносеологическому (общекультурные информационные знания, педагогические информационные знания, специализированные информационные знания),

- операционно-деятельностному (навыки поиска информации, ее анализа, навыки преобразования и использования);
- технологическому (использование цифровых средств в поисковой деятельности, цифровых средств в представлении результатов научной/информационной и др. видах деятельности, использование цифровых средств в практико-ориентированной работе).

При этом выявляются индивидуальные особенности у обучающихся, определяются уровни цифровой культуры. При уровневой оценке цифровой культуры будем ориентироваться на положение о том, что цифровая культура является модификацией информационной, следовательно, подходы к диагностике уровней основаны на подходах к диагностике уровней информационной культуры. Традиционно исследователи выделяют три уровня овладения культурой данного вида:

- распознавания и узнавания процессов и явлений (представление информации, необходимой для профессиональной деятельности);
- готовность к решению профессиональных задач с использованием цифровой культуры (продуктивный тип профессиональной деятельности);
- творческая направленность профессиональной деятельности на основе цифровой культуры (рефлексивно-оценочный тип профессиональной деятельности).

Представленные компоненты составляют основу для организации формирующей деятельности в процессе профессиональной подготовки будущего инженера, реализованной на основе технологии формирования цифровой культуры. Теоретически обоснованная и описанная нами модель включает технологию ее эффективной реализации, происходящую в условиях, представленных выше. Ведущая идея всякой технологии состоит в том, чтобы оптимизировать обучение, сделать педагогический процесс управляемым, воспроизводимым и обеспечивающим гарантированный запланированный результат, соответствующий поставленной цели. В процессе проектирования технологии формирования цифровой культуры будущего инженера мы опирались на общие принципы: системности, гуманизма, научности, целенаправленности, согласованности, доступности, верифицируемости, а также на систему частных принципов.

Согласно логике исследования, структурно-логическая схема формирования цифровой культуры будущего инженера, включает *технологическую задачу, организацию деятельности, контроль и коррекцию*, позволяющих связать воедино содержательный, мотивационно-целевой, процессуально-деятельностный, организационно-управленческий и контрольно-диагностический компоненты структуры.

Технологическая задача определяет предмет формирования – информационную культуру инженера; процесс формирования – связан с инженерной деятельностью, направленной на активизацию информационной деятельности, формирование информационного мышления и информационной компетентности будущего инженера; продукт формирования – уровень сформированности информационной культуры инженера. Определяем четыре основных уровня цифровой культуры будущего инженера: низкий, средний, высокий и творческий. Низкий уровень (потребительский) характеризуется воспроизведением уже созданной и введенной в социальный оборот цифровой информации на основе простейших процессов работы с ней – владение вводом, выводом, набором информации, чтением и т.д. Средний уровень основан на развитии информационной активности, развитии информационной мотивации, осознании информационных потребностей. Высокий уровень представляет собой наличие системы развитых информационных ценностей и достаточного уровня информационной компетентности, характеризуется системным пониманием категорий, регулярностью использования умений поиска и использования информации. Творческий уровень сформированности цифровой культуры отличается осмыслением информационных ценностей, связан со способностью не только воспроизводить знания и применять их на практике, но и самостоятельно производить информационные продукты.

В нашем исследовании под *формированием цифровой культуры будущего инженера* будем понимать процесс его культурно-личностного становления под воздействием внешних и внутренних факторов цифровой среды и целенаправленного технологического влияния, инициирующего активность информационной деятельности. Предметом формирования является цифровая культура будущего инженера, под которой понимаем сложное системное качество личности, характеризующееся информационным мировоззрением, ориентированным на ценности информационного взаимодействия в цифровой среде, совокупностью знаний, умений и практического опыта информационной деятельности, проявляющееся в профессиональной деятельности и самообучении.

Организация деятельности включает средства и методы формирования цифровой культуры. *Организационно-управленческий компонент* определяется формами, методами, средствами и методическими приемами, определяющими основные направления деятельности педагога по формированию данного вида культуры. Организация деятельности определяется и выбором формы работы – групповой или индивидуальной. В этом аспекте организация деятельности соотносится с контролем усвоения, от результатов которого зависит и активизация различных форм работы. *Организационно-управленческий компонент* связан с комплексом средств для ведения различных видов информационной деятельности в цифровой среде. Предлагаемые средства обучения должны объединять всю совокупность информационных цифровых ресурсов разного вида, а также средства мультимедиа для оформления результатов поисковой деятельности. В основу инструментального компонента заложено владение в полном объеме методами работы в цифровой среде на уровне пользователей, которые должны демонстрировать все участники образовательного процесса.

Сформированность заданных уровней проверяется в процессе реализации контрольно-коррекционного компонента. В процессе формирования цифровой культуры оценку необходимо проводить с обязательным использованием цифровых средств. Технология формирования цифровой культуры особое внимание уделяет вопросам контроля качества усвоения и диагностики причин отставания по определенным показателям сформированности цифровой культуры будущего инженера. Разработка и создание технологии требуют особенно тщательной и объемной проработки именно этого компонента – контроля качества и создания системы обратной связи. Эти два вопроса становятся ключевыми при организации обучения, ориентированного на качество усвоения материала.

Заключение. Таким образом, разработанная структурно-логическая схема является инструментальным свойством системы формирования цифровой культуры будущего инженера и обеспечивает ее эффективную реализацию. Совокупность всех компонентов представленной технологии гарантирует формирование цифровой культуры будущего инженера. Рассмотренная структурно-логическая схема формирования цифровой культуры будущего инженера позволяет отметить следующие ее особенности:

- концептуальность;
- системность (соответствие всем признакам системы);
- целостность (взаимосвязь всех частей);
- управляемость;
- совместимость с условиями образовательной среды;
- воспроизводимость.

Библиография:

1. Булдык, Г. М. Закономерности и принципы формирования цифровой культуры будущего инженера. / Г. М. Булдык // Электронный научно-методический журнал «Педагогика информатики». 2024; 1-2. С. 47 – 58.
2. Моисеева, Н. А., Полякова, Т. А. Развитие цифровых компетенций будущих инженеров средствами информационно-математического моделирования. / Н. А. Моисеева, Т. А. Полякова // Концепт. Научно-методический электронный журнал «Педагогические науки». 2021, № 03. – С. 71 – 85.

3. Гнатышина, Е. В. Цифровизация и формирование цифровой культуры: социальные и образовательные аспекты/ Е. В. Гнатышина, А.А. Саламатов // Вестник Челябинского гос. пед. ун-та. – 2017. – № 8. – С. 19–24.
4. Константинова, Д. С., Кудяева, М. М. Цифровые компетенции как основа трансформации профессионального образования/ Д. С. Константинова, М. М. Кудяева // Экономика труда. 2020. – Т. 7. – № 11. – С. 1055–1072. – DOI: 10.18334/et.7.11.111073.
5. Стариченко, Б. Е. Цифровизация образования: реалии и проблемы/ Б. Е. Стариченко // Педагогическое образование в России. 2020. – № 4. – С. 6. – DOI: 10.26170/po20-04-02.
6. Pettersson, F. On the issues of digital competence in educational contexts – a review of literature // Education and Information Technologies. 2018. – 23. – P. 1005. – URL: <https://DOI.org/10.1007/s10639-017-9649-3>.

УДК 32.008

ОСОБЕННОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Куртева Оксана

доктор, конференциар

Комратский государственный университет

e-mail: oxana.curteva@gmail.com

orcid id: 0000-0001-6762-1686

Abstract. The article examines the didactic and methodological aspects of organizing the educational process in a digital environment, highlighting the role of the information and educational environment (IEE) in improving the quality of learning. The impact of modern technologies on the development of individual and collective forms of learning is analyzed, with an emphasis on the key areas of IEE application: psychological and pedagogical, program-technical, and information-communicative. The principles of blended learning, its models, and advantages are described, including the possibility of personalization and active student interaction. The article concludes that the integration of teaching methods within the IEE promotes critical thinking, self-education, and the development of professional competencies.

Keywords: Information and educational environment, digital education, blended learning, interactive learning methods, personalized learning, ICT in education, critical thinking, self-education, higher education, professional competencies.

Современное высшее образование сталкивается с необходимостью дальнейшей цифровизации для формирования единого образовательного пространства, обеспечивающего многоуровневое и непрерывное обучение через электронные и сетевые формы. Внедрение компьютерных технологий способствует повышению качества и эффективности учебного процесса. Целью этой статьи является исследование дидактических и методических аспектов, характеризующих современное образование в условиях цифровой среды, а также определение педагогических принципов ее организации в высшей школе.

Сегодня наблюдается растущий интерес к разработкам, которые используют потенциал новых информационных технологий для оптимизации обучения. В научной среде активно обсуждаются вопросы особенностей учебного процесса в цифровой образовательной среде. Большинство исследователей сходятся во мнении, что обучение в информационно-коммуникационной среде представляет собой новую образовательную парадигму, в основе которой лежит эффективность использования ИКТ и формирование цифровой культуры и формируется на основе «особой» культуры обучения (e-learning culture), которая характеризует как обучаемого (e-learner), так и обучающего (e-teacher) [10].

Термин «информационно-образовательная среда» (ИОС) относительно новый, но в последние годы активно используется. Он обозначает совокупность условий для информационного обмена, организованного с помощью специальных программных средств и направленного на удовлетворение образовательных нужд пользователей. Обычно такие среды создаются образовательными учреждениями, связанными общими условиями информационного взаимодействия.

А.Г. Абросимов рассматривает ИОС как интегрированную систему ресурсов, программно-технических и телекоммуникационных средств, обеспечивающих поддержку учебного процесса и научных исследований [1]. О.А. Ильченко определяет ее как структурированную систему информационного, технического и методического обеспечения, неотделимую от человека как субъекта обучения [6]. С.А. Назаров подчеркивает подвижный характер ИОС, объединяющий информационные ресурсы, технологии, педагогические методы и организацию профессионального и личностного развития студентов [9].

Таким образом, единое определение ИОС пока не сложилось, что свидетельствует о необходимости дальнейших исследований для уточнения ее базового содержания. Однако, в целом ИОС можно представить как многогранное понятие, включающее три ключевых функциональных направления:

1. Психолого-педагогическое: способствует переходу на новый уровень образовательного процесса, достижению новых результатов, удовлетворению образовательных потребностей пользователей, а также их профессиональному и личностному развитию.

2. Программно-техническое: направлено на развитие информационно-технологической инфраструктуры образования и предоставление инновационных технических решений для оптимизации обучения и взаимодействия.

3. Информационно-коммуникативное: обеспечивает эффективное информационное взаимодействие участников образовательного процесса и создание новых форм сотрудничества на основе ИКТ.

Информационно-образовательная среда представляет собой совокупность условий, обеспечивающих организацию процесса обучения [4, с. 4]. Ее основными характеристиками являются:

1) наличие системы взаимодействия между участниками,

2) доступ к инструментам для самостоятельной работы с информацией и

3) интенсивное общение между всеми участниками образовательного процесса.

Понятие «учебная среда» или «среда обучения» подразумевает специально созданное пространство, направленное на формирование знаний, умений и навыков учащихся, где цели, содержание, методы и формы обучения могут гибко изменяться в зависимости от условий конкретного учебного заведения [4, с. 3]. Таким образом, информационная среда является технологической основой среды обучения и частью информационного пространства [11].

Информационно-образовательная среда, как система, обладает следующими ключевыми свойствами:

– предметность – содержит конкретное учебное содержание;

– дидактичность – включает разнообразные дидактические возможности для оптимизации обучения;

– личностно-развивающий характер – предоставляет инструменты для развития и саморазвития обучающихся;

– единство – обеспечивает комплексное информационное сопровождение за счет применения единых технологических и педагогических средств;

– интегрированность – объединяет образовательные технологии, ресурсы и модули различного уровня;

– высокотехнологичность – ориентирована на достижение новых образовательных результатов с использованием современных технологий;



- мультимедийность – активно задействует мультимедийные средства;
- виртуальность – часть обучения и взаимодействия переносится в цифровое пространство;
- открытость – доступна для всех участников образования независимо от места, времени и устройства;
- педагогическая направленность – служит целям образования, воспитания и развития личности;
- электронная основа – функционирует на базе сетевых технологий, поддерживая электронное обучение [12].

Таким образом, информационно-образовательная среда представляет собой интеграцию программно-технических, учебно-методических и информационно-коммуникативных систем, обеспечивающих учебный процесс и способствующих достижению образовательных результатов.

Характерные особенности ИОС включают:

- средства управления образовательным процессом,
- автоматизацию учебной деятельности,
- развитие интеллектуальной, творческой и социально значимой личности,
- формирование компетенций студентов,
- неразрывную связь с человеком как центральным субъектом образовательной среды.

Организация образовательного процесса в рамках информационно-образовательной среды (ИОС) создает условия для самореализации студентов, повышает их мотивацию к обучению, стимулирует процесс самообразования и предоставляет больше возможностей для творческой деятельности преподавателей. Эффективность такого процесса, на наш взгляд, обеспечивается рядом ключевых факторов:

- наличие надежного технического обеспечения;
- развитые ИКТ-компетенции у участников образовательного процесса;
- проектирование обучения с опорой на контекстно-компетентностный подход;
- работающая система оценивания знаний, включающая контрольные работы, зачеты и экзамены;
- структурированный и доступный для освоения учебный материал;
- активное взаимодействие между студентами и преподавателем в рамках курса;
- индивидуальная поддержка обучающихся;
- наличие оперативной и качественной обратной связи.

Рассмотрим пример организации информационно-образовательной среды в высшей школе на примере реализации педагогической технологии смешанного обучения и соответствующих моделей данной технологии.

Смешанное обучение — это система обучения, основанная на сочетании очного обучения (обучения лицом-к-лицу) и обучения компьютерными средствами. Институт Клейтона Кристенсена даёт более конкретное определение: «Смешанное обучение — это образовательный подход, совмещающий обучение с участием учителя (лицом-к-лицу) с онлайн- обучением и предполагающий элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн» [2].

Смешанное обучение складывается из трёх составляющих:

1. Традиционного личного взаимодействия обучающихся и преподавателя.
2. Интерактивного взаимодействия с помощью компьютерных телекоммуникационных технологий и электронных образовательных онлайн-ресурсах;
3. Самообразования.

Смешанное обучение обязательно сочетает элементы онлайн-работы с элементами контроля учеником своего пути, времени, темпа и места обучения. Вместе с тем, не всякое использование компьютера или планшета на уроках является смешанным обучением.

Структура смешанного обучения может варьироваться, существует множество форм и способов организации смешанного обучения.

Возможности смешанного обучения очень широки: оно позволяет выстроить гибкий персонализированный процесс обучения с учётом индивидуальных особенностей обучающихся, организуя интерактивное взаимодействие как дистанционно, так и очно в различных формах организации учебной деятельности.

Применение в педагогической практике принципов смешанного обучения позволяет решить ряд задач:

1. расширить образовательные возможности учащихся за счёт увеличения доступности и гибкости образования, учёта их индивидуальных образовательных потребностей, а также темпа и ритма освоения учебного материала;

2. стимулировать формирование активной позиции обучающегося: повышение его мотивации, самостоятельности, социальной активности, в том числе в освоении учебного материала, рефлексии и самоанализа и, как следствие, повышение эффективности образовательного процесса в целом;

3. трансформировать свой собственный стиль преподавания: перейти от трансляции знаний к интерактивному взаимодействию с учениками, способствующему конструированию обучающимся собственных знаний;

4. индивидуализировать и персонализировать образовательный процесс, когда учащийся самостоятельно определяет свои учебные цели, способы их достижения, учитывая свои образовательные потребности, интересы и способности, а учитель, в свою очередь, выполняет роль помощника и наставника.

Существует 4 основных модели смешанного обучения: модель ротации, гибкая модель, модель обучения «На выбор» и расширенная виртуальная модель [5].



Рисунок 1. Модели смешанного обучения

Первая модель – модель ротации. При использовании этой модели обучающиеся меняют один метод на другой либо на усмотрение педагога, либо по определенному графику. При смешанном обучении одним из методов должно быть онлайн-обучение. Такие модели преподаватели используют в рамках изучения одного или сразу нескольких предметов.

Выделяют четыре типа модели ротаций: ротация станций, ротация лабораторий, «перевернутый класс» и индивидуальная ротация.

В модели «Ротация станций» (рис. 2.) обучающихся делят на 3 группы, которые должны посетить все станции: станция работы с учителем, станция онлайн-обучения и станция работы в группах.

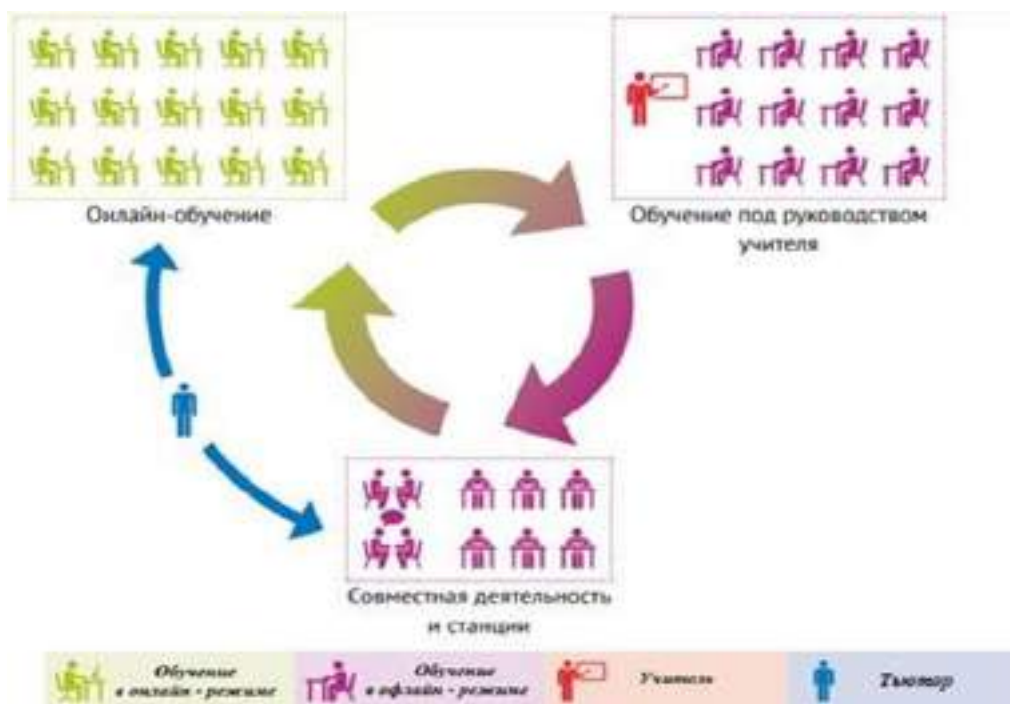


Рисунок 2. Модель «Ротация станций»

На *станции работы* с учителем необходимо предоставить каждому обучающемуся обратную связь. На этой станции у педагога появляется возможность учесть особенности группы обучающихся, с которыми он работает, а также их индивидуальные особенности. На станции онлайн-обучения главная цель заключается в том, чтобы дать каждому обучающемуся возможность развить навыки самостоятельной работы, личную ответственность [8].

Количество ресурсов в системе должно быть избыточным и достаточно разнообразным, чтобы обеспечить ученикам возможность достаточно глубоко познакомиться с темой. На станции работы в группах обучающиеся получают возможность применить свои знания в новой ситуации и получить обратную связь от своих одноклассников.

Другой тип ротационной модели – «Перевернутый класс» (рис. 3).



Рисунок 3. Модель «Перевернутый класс»

названа так потому, что она полностью переворачивает типичный урок. В «перевернутом классе» обучающиеся занимаются онлайн независимо друг от друга. Эта модель обучения, в которой выполнение домашней работы, помимо прочего, включает в себя:

- просмотр видеолекции;
- чтение учебных текстов, рассмотрение поясняющих рисунков;
- прохождение тестов на начальное усвоение темы.



Рисунок 4. Шаблон сценария урока по модели «Перевернутый класс»

Классная работа посвящается разбору сложной теоретической части и вопросов, возникших у обучающихся в процессе выполнения домашней работы (не более 25-30% времени). Также в учебной аудитории обучающиеся под наблюдением преподавателя решают практические задачи и выполняют исследовательские задания. После занятий в школьных условиях дома завершаются практические задачи, выполняются тесты на понимание и закрепление пройденной темы.

Моделирование учебного процесса на основе технологии смешанного обучения даёт возможность обучающимся самостоятельно усваивать новые знания, включая организацию освоения, то есть формировать учебные навыки. Использование технологии смешанного обучения позволяет индивидуализировать учебный процесс, создать интерактивность обучения и организовать глубокую рефлексию учебной деятельности. Смешанное обучение позволяет повысить мотивацию к обучению, у обучающихся появляются новые образовательные возможности, основанные на их активной позиции [3]. Всё это способствует повышению качества образования. Вместе с тем, как и любая другая педагогическая технология, смешанное обучение предполагает и некоторые вызовы для педагогов и обучающихся

Таблица 1. Преимущества и ограничения технологии смешанного обучения

Плюсы	Минусы
1. Возможность с помощью компьютерных технологий расширить объём информации	1. Возникает потребность компьютерной грамотности
2. Использование разных типов информации (вербальной, аудиальной, визуальной) позволяет наглядно объяснить материал	2. При низкой мотивации обучение невозможно
3. Вовлеченность обучающегося с помощью новых технологий (игры, симуляторы и т.д.)	3. Курсы онлайн- платформы должны постоянно обновляться, что требует дополнительных затрат времени со стороны педагога
4. Индивидуальный подход в обучении	
5. Устраняются пробелы в знаниях	

Факторы успешности смешанного обучения [3]:

1. Персонализация. Персонализация учебного процесса позволяет обучающимся строить индивидуальную траекторию и обучаться в своём собственном темпе, то есть обучающийся сам выбирает, каким образом, когда, как и «что» он будет делать.

2. Мастерство. Обучение, основанное на мастерстве, предполагает переход к новому материалу после подтверждения требуемого уровня владения изученным.

3. Высокие ожидания. Ориентация на высокие достижения у каждого обучающегося оправдана, поскольку сочетание вышеприведенных свойств смешанного обучения позволяет ожидать от каждого обучающегося высокой вовлеченности и внутренней мотивации, что и будет сказываться на результатах.

4. Личная ответственность. Самостоятельность обучающегося, выражающаяся в ответственности обучающихся, а не преподавателей за образовательные результаты и выбор способов их достижения, учит их самостоятельно ставить цели и задачи, повышает уровень мотивации и достижений.

5. Проектная работа. Проектная работа должна быть ориентирована на реальную жизнь. Именно такая деятельность учит применять учебный опыт на практике, помогает перенести знания и универсальные учебные действия на реальные жизненные ситуации и сформировать метапредметные компетенции.

6. Различные формы групповой работы. Работая в группе, обучающиеся получают возможность развить коммуникативные навыки, которые необходимы в реальной жизни [7].

Таким образом, смешанное обучение – это основное образование, которое позволяет сочетать различные формы работы, оптимизацию образовательного процесса, индивидуализацию обучения. В результате применения смешанного обучения у обучающихся повышается мотивация к обучению.

Итак, эффективное использование методов обучения в информационно-образовательной среде в высшей школе позволяет значительно повысить качество

образовательного процесса за счет внедрения современных технологий и интерактивных инструментов. Основными особенностями применения этих методов являются их гибкость, адаптивность и направленность на развитие самостоятельности и критического мышления студентов. Благодаря сочетанию различных форм подачи материала — таких как мультимедиа, виртуальные лаборатории, интерактивные тесты и проекты — ИОС способствует глубокому усвоению знаний и формированию практических навыков. Одной из ключевых характеристик является возможность активного взаимодействия между студентами и преподавателем, что обеспечивает развитие коллективного мышления, обмен опытом и поддержание высокого уровня мотивации. Методы обучения, применяемые в ИОС, ориентированы на индивидуальные потребности студентов и позволяют внедрять проектно-исследовательские подходы, проблемное обучение, групповые и индивидуальные задания. Технологическая основа ИОС облегчает доступ к разнообразным источникам информации, способствует эффективной организации контроля знаний и обратной связи.

Таким образом, внедрение эффективных методов в условиях ИОС позволяет создать обучающую среду, обеспечивающую не только получение знаний, но и развитие ключевых компетенций студентов, необходимых в условиях современной образовательной и профессиональной среды.

Библиография:

1. АБРОСИМОВ А.Г. Теоретические и практические основы создания информационно-образовательной среды вуза. Самара, 2003. 204 с.
2. АНДРЕЕВА, Н.В. Педагогика эффективного смешанного обучения // Современная зарубежная психология. 2020. Том 9. №3. С. 8-20.
3. АНДРЕЕВА Н.В. Шаг школы в смешанное обучение / Н. В. Андреева, Л. В. Рождественская, Б. Б. Ярмахов. М.: Буки Веди, 2016. 280 с.
4. Виды сред в образовании // Курс подготовки модераторов для системы дистанционного обучения / Под. рук. Е.С. Полат. Режим доступа: <http://courses.urc.ac.ru/eng/u7-9.html>
5. ГАВРИЛЕНКО, Н. Методологическое сопровождение использование цифровых образовательных платформ в процессе обучения. Кишинэу: Print-Caro, 2022.
6. ИЛЬЧЕНКО О.А. Организационно-педагогические условия разработки и применения сетевых ресурсов в учебном процессе (на примере подготовки специалистов с высшим образованием): автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2002. 20 с.
7. КУРТЕВА, О.В. Интеграция традиционных и информационно-коммуникативных образовательных ресурсов в условиях смешанного обучения. В: III Всероссийская научно-практическая конференция (с международным участием) «Современные проблемы профессионального образования: тенденции и перспективы развития», Калуга, 11.11.2022.
8. КУРТЕВА, О.В. К вопросу об актуальных дидактических технологиях онлайн и офлайн: поиск компромиссов в системе непрерывного образования педагогов. In: Știință, educație, cultură, Ed. 2022, Universitatea de Stat din Comrat, 2022, Vol.2, pp. 453-458.
9. НАЗАРОВ С.А. Педагогические условия проектирования личностно-развивающей информационно-образовательной среды технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 2006. 17 с.
10. РОЗИНА И.Н. Педагогическая компьютерно-опосредованная коммуникация как прикладная область коммутативных исследований. Educational Technology & Society 8 (2). 2005. С. 257–264.
11. СКИБИЦКИЙ Э.Г. Информационно-образовательная среда вуза как средство формирования профессионализма студентов // Информатизация в образовании. 2008. № 8. С. 15–29.
12. ТОКТАРОВА В.И., ФЕДОРОВА С.Н. Информационно-образовательная среда вуза: интерпретационный и содержательный анализ // Вестник Марийского Государственного Университета. 2018. Т. 12. № 4. С.77-87.

УДК 37 316.647.8.015.3 + 316.344.2

КИБЕРБУЛЛИНГ И ИНФОРМАЦИОННАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ: ВЫЗОВЫ И РЕШЕНИЯ ДЛЯ ЗАЩИТЫ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ В ИНТЕРНЕТЕ**Хорозов Сергей**

доктор социологии

конференциар университета КГУ

м. Комрат, Республика Молдова

e-mail: horozovserghei11@gmail.com

orcid id: 0000-0002-0599-4767

Abstract. Articolul examinează problemele cyberbullying-ului copiilor și adolescenților în contextul securității informațiilor. Sunt analizate caracteristicile esențiale ale cyberbullying-ului. Articolul oferă date despre prevalența cyberbullying-ului în Moldova și în lume, consecințele acestuia asupra stării psiho-emoționale a copiilor și adolescenților. Este evidențiat rolul instituțiilor de învățământ, al părinților și al ONG-urilor în asigurarea securității informațiilor acestora. Sunt oferite exemple de programe educaționale de succes privind securitatea informațiilor implementate în Moldova și țările UE și sunt oferite recomandări care pot servi drept bază pentru dezvoltarea strategiilor eficiente de prevenire a hărțuirii cibernetice și de sprijinire a victimelor acestuia.

Keywords: Cyberbullying, teenagers, information security, anonymity, social networks, psycho-emotional state, educational programs.

С каждым годом дети и подростки проводят все больше времени в интернете, сталкиваясь с такими угрозами, как кибербуллинг, нежелательный контент, мошенничество и другие виды опасного поведения.

В последние годы эти виды угроз активизируются. Анализ научной литературы по теме исследования показал, что в детской и подростковой среде кибербуллинг прогрессирует быстрыми темпами, он приобретает новые формы, распространяется на всех платформах, приводит к значительным негативным последствиям. Поэтому проблема детского и подросткового кибербуллинга на данный момент является одной из актуальных и обсуждаемых тем.

Далее внесём терминологическую ясность в определение кибербуллинга. Зарубежные исследователи Clark C.M., Werth L., Ahten S.M. определяют кибербуллинг, как: «...тип невежества, который реализуется в электронной среде и содержит информацию, унижающую жертву и порочащую ее» [1, P. 150-156].

P.K. Smith характеризует кибербуллинг как «...отдельное направление травли, определяемое как преднамеренные агрессивные действия, на протяжении определенного времени, осуществляемое группой или индивидом с использованием электронных форм взаимодействия и направленное против жертвы, которая не может себя легко защитить» [3, P. 376-385].

Цель кибербуллинга, по мнению А.И. Черкасенко, это «ухудшение эмоциональной сферы жертвы и/или разрушение ее социальных отношений» [5, С. 141.]

Основными характеристиками кибербуллинга являются анонимность (социальные сети создают эффект социальной анонимности, хотя найти IP адрес не составляет труда); доступность (наличие любого гаджета – смартфон, планшет, ноутбук – обеспечивает доступ к любым социальным сетям, сайтам и форумам, в нашей стране нет жестких ограничений по возрасту); отсутствие (почти) расходов (почти все сайты и форумы сейчас бесплатные). Сейчас существует много социальных сетей, разных приложений, сайтов, где можно сидеть анонимно, и писать кому угодно и что угодно. Некоторые приложения, например, Tik Tok, даже предлагают деньги за комментарии. Интернет доступен практически везде, и у каждого

человека со смартфоном, ноутбуком или другим техническим гаджетом с доступом к интернету есть возможность сидеть там целыми днями. Таким образом, набирается широкая аудитория, люди борются за «охваты» аудитории, и в случае кибербуллинга жертву унижают при большом количестве наблюдателей, их всегда больше, чем при живом конфликте. У жертв, в свою очередь, будет проблема в том, что они не будут знать, кто на них нападает и откуда.

Если буллинг в реальном мире, как правило, осуществляется лицом, осознающим свое физическое и моральное превосходство, авторитетную позицию в коллективе, то в виртуальном пространстве агрессором может стать любой. Например, индивид, обладающий физическими недостатками и/или психологическими комплексами, может осуществлять травлю других интернет-пользователей, компенсируя собственные страдания. Анонимность виртуальной сети формирует у агрессоров чувство вседозволенности и безнаказанности. В интернет-пространстве практически не действуют такие меры социального контроля, как моральная оценка, нравственность, общественное осуждение и т. д. Распространению кибербуллинга способствует и отсутствие непосредственного реального контакта с жертвой, невозможность отслеживания ее настоящей реакции на то или иное агрессивное действие, что ведет к существенному ослаблению таких внутренних регуляторов, как чувство жалости, эмпатия, критическая оценка своих действий.

В условиях стремительного роста цифровых технологий и широкого доступа к интернету проблема защиты детей в интернете стала одной из ключевых в Молдове и в мире. По данным Европейской комиссии и Всемирной организации здравоохранения, около 70% подростков сталкиваются с интернет-угрозами, такими как кибербуллинг, преследование и сексуальные домогательства.

Дети и подростки подвержены кибербуллингу по нескольким причинам:

- ✓ **Большое использование технологий:** дети и подростки активно используют социальные сети, чаты и другие онлайн-платформы, что увеличивает их уязвимость.
- ✓ **Недостаток опыта и зрелости:** молодые люди могут не осознавать рисков или не знать, как защитить себя в интернете.
- ✓ **Открытость и искренность:** дети и подростки часто делятся личной информацией он-лайн, что делает их легкой мишенью для злоумышленников.
- ✓ **Анонимность интернета:** анонимность в интернете позволяет агрессорам нападать без страха быть обнаруженными.

Эти факторы в сочетании делают детей и подростков более уязвимыми к кибербуллингу.

Проблема информационной безопасности требует особого внимания. Эта проблема также актуальна и для Молдовы. Исследования молдавских некоммерческих организаций (НКО) показывают, что более 80% подростков в возрасте от 12 до 18 лет регулярно пользуются интернетом и социальными сетями, что делает их уязвимыми для киберугроз. Исследование, проведенное в 2021 году Международным центром «La Strada», выявило, что 35% детей в Молдове общались в сети с незнакомцами, а 13% сталкивались с нежелательными изображениями сексуального характера [3].

Несмотря на принимаемые меры, проблема остается актуальной из-за недостаточной осведомленности среди детей, подростков и их родителей о принципах цифровой безопасности.

Проблемы информационной безопасности связаны не только с физической защитой детей, но и с их эмоциональным и социальным развитием. Жертвы, подвергшиеся кибербуллингу или другим интернет-угрозам, могут испытывать страх, тревогу, депрессию, что может негативно сказаться на их учебе и социальной жизни.

В последние годы появилось немало исследований посвященных информационной безопасности, в которых дается научное обоснование явления и предлагаются рекомендации по построению информационной безопасной среды. Среди исследователей этого феномена в Республике Молдова необходимо отметить прежде всего таких исследователей, как: И.

Постолаке, А. Лунгу, Д. Кристя, В. Романюк, О. Рошка, М. Болгару, Д. Василиу. Они отмечают, что образовательные учреждения играют ключевую роль в обеспечении информационной безопасности детей, проводя лекции, семинары и тренинги для учеников и их родителей, направленные на формирование навыков безопасного поведения в интернете. Кроме того, школы могут разрабатывать долгосрочные образовательные программы, направленные на повышение уровня цифровой грамотности учащихся. Эти программы могут включать такие темы, как: кибербуллинг, защита личной информации, основы медиаграмотности и навыки безопасного использования интернет-ресурсов.

Стоит отметить, что в Молдове имеются примеры успешной деятельности в области информационной безопасности, которые необходимо изучать и распространять.

✓ *Программа Министерства образования и науки Республики Молдова по цифровой грамотности.* Министерство внедряет программу цифровой грамотности, предоставляя ученикам знания о безопасном поведении в интернете. Программа внедряет основы цифровой безопасности, включая защиту конфиденциальной информации и фильтрацию контента, однако требуется расширение с акцентом на практическое обучение.

✓ *Программа "Sigur Online" от Международного центра "La Strada".* Центр сотрудничает с образовательными учреждениями, проводя тренинги и вебинары для детей, подростков, родителей и педагогов по вопросам интернет-безопасности. В рамках программы действует анонимная платформа "Sigur Online", где дети могут сообщить о случаях киберугроз и получить поддержку. Платформа и тренинг помогают детям и подросткам распознавать и избегать интернет-угроз, а также поддерживают родителей и педагогов, предоставляя им необходимые ресурсы и знания.

✓ *Проекты "TEKEDU" и "Digital Citizen".* Эти организации работают над повышением цифровой грамотности среди подростков и молодежи, проводя образовательные мероприятия и разрабатывая учебные материалы. Они учат основам интернет-безопасности. Программы способствуют защите их от интернет-угроз. Расширение охвата этих программ могло бы повысить уровень цифровой грамотности среди всех школьников Молдовы.

В Евросоюзе накоплен немалый опыт успешной деятельности образовательных организаций в области информационной безопасности, который необходимо изучать в нашей стране и взять на вооружение:

1. *Программа "Safer Internet" в ЕС:* Проект включает образовательные материалы по интернет-безопасности для детей и подростков, а также тренинги для педагогов.
2. *Программа "Media Council for Children and Young People" в Дании:* Этот проект помогает детям и подросткам снижать риски в интернете и защищать личные данные.
3. *Проект "Social Media Literacy" в Латвии:* Программа учит детей критическому отношению к информации в соцсетях.
4. *Проект "ThinkUKnow" в Великобритании:* Материалы и ресурсы для школ и родителей, которые помогают детям понимать основы кибербезопасности.
5. *Проект "Stop Cyberbullying" в Польше:* Программа учит детей справляться с кибербуллингом и строить безопасную коммуникацию и др. [5].

Бесспорно, защита детей и подростков от кибербуллинга требует комплексного подхода. Защита их от подобных посягательств становится приоритетной задачей, требующей большей координации усилий государства, образовательных учреждений, родителей и некоммерческих организаций (НКО).

Работа должна вестись в различных направлениях с соблюдением следующих требований:

1. **Обучение и информирование:** расскажите детям о кибербуллинге и его последствиях. Обучите их безопасному поведению в интернете.
2. **Открытость и поддержка:** создайте атмосферу доверия, чтобы дети могли открыто говорить о своих проблемах в интернете.
3. **Использование родительского контроля:** настройте инструменты родительского контроля на устройствах детей, чтобы ограничить доступ к нежелательному контенту.



4. **Мониторинг и вмешательство:** будьте внимательны к активности детей в интернете и вмешивайтесь, если замечаете что-то подозрительное.
5. **Обращение за помощью:** в случае кибербуллинга обратитесь за помощью к специалистам, таким как психологи или правозащитные организации.
6. Эти шаги помогут создать безопасное онлайн-пространство для детей.

Выводы

Примеры успешной деятельности в Европе и первые инициативы в Молдове показывают, что создание системной образовательной программы по цифровой безопасности способно повысить осведомленность детей и защитить их от онлайн-угроз. Для успешной реализации таких программ в Молдове необходимо дальнейшее сотрудничество между государством, образовательными учреждениями, родителями и НПО, с целью расширения программ цифровой грамотности, охватывающих все возрастные группы.

Библиография:

1. Clark C.M., Werth L., Ahten S.M. Cyber-bullying and incivility in the online learning environment: Part One – addressing faculty and student perceptions. – Nurse Educator, 37(4), PP. 150-156
2. La Strada Moldova, "Программы обучения безопасности детей". URL: <https://lastrada.md/>
3. Smith P.K. Cyber bullying: Its nature and impact in secondary school pupils / P.K. Smith // Journal of Child and Psychiatry. – 2008. – №49. – P. 376-385
4. Министерство образования и науки Республики Молдова. URL: <https://mecc.gov.md>
5. Черкасенко О.С. Социальная сеть как разновидность социальной коммуникации / О.С. Черкасенко // Материалы 36 международной конференции: Вопросы педагогики и психологии. – 2015. – №3. – С. 141
6. European Commission, Better Internet for Kids. URL: <https://www.betterinternetforkids.eu>

УДК 378.14

ПОДГОТОВКА ОБУЧАЮЩИХСЯ ВУЗА К НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОМУ СОПРОВОЖДЕНИЮ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

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

Бянова Ирина

магистр психологии, преподаватель

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: irinabeanova@mail.ru

orcid id: 0000-0002-2587-9432

Abstract. The article presents the experience of organizing the preparation of university students for scientific and methodological support of innovative processes in an educational institution. The solution to the problem of innovative development of an educational institution is

possible provided that the student is prepared to perceive the new and develops his skills to act in a new way. Willingness to change and implement innovative activities should be formed in the context of the integrity of its structural components – motivational, cognitive, activity-creative and reflective.

Keywords: education, innovation, innovation process, development, professional training, educational policy, methodological support, preparation, implementation

Профессиональная деятельность педагога сопряжена с периодическим внедрением нововведений или инноваций, что обуславливает естественный процесс их изучения, анализа и использования. Анализ практики протекания инновационных процессов в образовательных учреждениях (далее – ОУ) позволяет выделить ряд проблем, не позволяющих выстроить грамотную и эффективную технологическую цепочку внедрения инноваций и тормозящих развитие модернизационных процессов. К ним относятся: неготовность педагогов к применению нововведений в образовании: как психологическая, так и по уровню использования методических пособий; отсутствие мотивации со стороны руководства ОУ; отсутствие системы научно-методического сопровождения при внедрении инноваций; слабая информированность всех субъектов инновационного процесса и т.д.

В этой связи актуальной продолжает оставаться проблема подготовки педагогов, обучающихся по педагогическому направлению к реализации целей и задач инновационной образовательной политики, развития их способностей к инновационной деятельности.

Методологический уровень решения проблемы внедрения инноваций на основе системно-деятельностного подхода представлен в трудах N. Bucun, V. Guțu, L. Pogolșa, B. И. Загвязинского [3], В.С. Лазарева [4], М.М. Поташника [5], А.В. Хуторского [10] и др., что позволяет осуществлять анализ отдельных стадий инновационного процесса и комплексное изучение нововведений, создавать системы организационно-методического сопровождения их внедрения в педагогический процесс ОУ [9].

Современный этап развития образовательных систем сопряжен с необходимостью постоянного освоения новшеств, обеспечивающих уровень качества образования, в соответствии с обновляющейся нормативно-правовой базой, и достижение эффективности его результатов. Куррикулумная реформа в Республике Молдова обусловила коренную перестройку системы образования на всех уровнях (N. Bucun, V. Guțu, L. Pogolșa, A. Курачицки и др.) [1], что повлекло за собой необычайно высокие темпы совершенствования профессиональной компетентности педагогов и необходимость подготовки студентов, обучающихся по педагогическому направлению, к профессионально-педагогической деятельности в условиях непрерывного развития образовательной системы.

Управление инновационной деятельностью – один из сложных многофункциональных процессов, которым включает в себя разные виды деятельности, среди которых: определение стратегических и тактических целей; изучение внешней и внутренней среды, учитывая неопределенность и риск; анализ материально технических возможностей учреждения; диагностика реально сложившейся ситуации; предвидение будущих перспектив организации; поиск источников творческих идей и их финансирования; накопление инновационных материалов в общий портфель; стратегическое и оперативное планирование; руководство научными и методическими разработками; совершенствование организационных структур; анализ и оценка результативности и эффективности новаций; управление стратегическим и тактическим инновационным маркетингом; определение, дифференциация и управление рисками и т.д.

В связи с этим, особое значение приобретает целенаправленная подготовка обучающихся по педагогическому направлению к управлению развитием учреждения и организованным инновационным процессом. Учебный план подготовки менеджеров образования включает дисциплину «Managementul schimbării și inovării în educație» (Управление изменениями и инновациями в образовании).



В обосновании курса отмечается, что современное образовательное учреждение – это развивающееся учреждение, в котором педагогический процесс все время совершенствуется, на основе внедрения разумных изменений.

Изучение дисциплины «Managementul schimbării și inovării în educație» (Управление изменениями и инновациями в образовании) направлено на формирование готовности современного педагога к организации и управлению развитием и инновационной деятельностью в образовательном учреждении. В ней соединены и логически взаимосвязаны различные сведения об инновациях в образовании, что позволяет формировать способность обучающихся к исследованию, проектированию, организации и оценке реализации инновационного процесса с использованием технологий, соответствующих общим и специфическим закономерностям развития управляемой системы [8].

Цель дисциплины: сформировать представление о теоретических основах управления инновационными процессами в образовательных учреждениях в контексте реализации стратегии модернизации образования; о новых парадигмах управления образовательным процессом в условиях инновационной деятельности.

В Куррикулуме определены следующие учебно-воспитательные задачи:

- ознакомление с особенностями и механизмами осуществления инновационной деятельности в образовательном учреждении;
- выявление приоритетных направлений инновационной деятельности для образовательных учреждений различных типов и видов;
- развитие умения планировать инновационный процесс в контексте обеспечения конкурентоспособности образовательного учреждения на основе использования разнообразных видов анализа деятельности организации;
- развитие умения анализировать инновационные идеи и осуществлять их оценку на основе существующих критериев; разрабатывать программу инновационного развития образовательного учреждения, ее ресурсного обеспечения;
- формирование психологической готовности к принятию нового, развитие восприимчивости к педагогическим инновациям.

Тематическим планом дисциплины определены следующие разделы: теоретико-методологические основы управления инновационными процессами в системе образования; структура и содержание инновационной деятельности в образовательном учреждении; проектирование программы развития образовательного учреждения; подготовка педагога к инновационной деятельности, научно-методическое сопровождение внедрения новшеств.

Освоение содержания дисциплины направлено на формирование у обучающихся ряда компетенций:

- трансверсальные (СТ 1 - формировать образовательную среду для достижения целей инновационной образовательной политики; СТ 2 - изучать статус и потенциал управления образованием с помощью методов стратегического и оперативного анализа);
- финальные (СР1 - использовать новые методы исследования для развития сферы профессиональной деятельности; СР2 - использовать индивидуальные творческие навыки для решения исследовательских проблем; СР3 - применять инновационные методы, технологии и методы обучения, анализировать результаты процесса их использования в учебных заведениях; СР4 - оценивать процесс управления с использованием инновационных технологий, соответствующих общим и конкретным законам развития системы управления; СР5 - организовать командную работу по решению образовательных проблем и использовать групповые стратегии в управлении образовательным учреждением; СР6 - внедрять образовательные программы с целью популяризации достижений педагогических наук и культурных традиций).

При проектировании и реализации содержания дисциплины мы руководствуемся положением о том, что современное ОУ – это развивающееся учреждение, в котором педагогический процесс все время совершенствуется на основе внедрения разумных

изменений и существуют основные требования к осуществлению педагогически целесообразных перемен, одно из которых заключается в том, что любые преобразования должны быть заранее подготовленными, их реализация обеспечивается определенным психологическим настроением коллектива, способствующим формированию чувства необходимости перемен [6]. Изменения сопряжены с инновационной деятельностью, которая во многом обусловлена неповторимостью личности учителя и ученика, особенностями ОУ и т.д. Задача менеджера состоит в использовании современных психолого-педагогических знаний для проектирования собственной траектории инновационной педагогической деятельности и умений по организации научно-методического сопровождения членов педагогического коллектива в ходе освоения и внедрения новшеств.

В ОУ подготовку педагогов к инновационной деятельности рекомендуется осуществлять поэтапно и проводить в трех направлениях [2, с.130-134]. На первом этапе организуется работа по созданию коллектива, способного обеспечить переход от традиционных форм организации образовательного процесса к личностно-ориентированным. Второй этап сопряжен с привлечением педагогов к внедрению новшеств, повышением их внутренней мотивации к инновационной деятельности. Следующий этап связан с повышением профессиональной компетентности педагогов, разработкой и использованием разнообразных информационных средств по освещению позитивных моментов в развитии личности воспитанников.

Психолого-педагогическая подготовка организуется по трем направлениям: теоретическая, психологическая, технологическая и предполагает высокую активность, инициативность и самостоятельность участников инновационной деятельности.

Система методической работы по организационно-методическому сопровождению инновационной деятельности в ОУ опирается на работу научно-методического совета и включает в себя следующие направления:

- постановка целей и задач, которые должны быть достигнуты при внедрении инноваций;
- выявление проблем и противоречий при реализации нововведений;
- составление дорожной карты по осуществлению инновационной деятельности;
- изучение нормативно-правовой базы, на которую нужно опираться при внедрении нововведений;
- разработка целевых пособий и локально-нормативных актов, связанных с инновационной деятельностью ОУ;
- проведение анкетирования для выявления готовности педагогического персонала к нововведениям, а также определения сложившихся проблем;
- организация прохождения курсовой подготовки педагогического персонала;
- обмен передовым педагогическим опытом путем проведения и участия в тематических семинарах и вебинарах;
- организация наставнической деятельности и проведение индивидуальных консультаций с педагогами, столкнувшимися с трудностями при внедрении инноваций;
- своевременное информирование всех субъектов образовательного процесса о реализации инновационного направления [7].

Комплексная и систематическая работа по организационно-методическому сопровождению нововведений для всех членов педагогического коллектива будет способствовать становлению и развитию современного педагога-профессионала, что приведет к совершенствованию личностно-профессионального уровня педагогов, формированию их педагогического мастерства и творчества для успешной реализации задач, стоящих перед образовательным учреждением при осуществлении инновационной деятельности.

В ходе теоретических семинаров активно внедряется мысль о том, что в качестве основного условия развития инновационных идей, сплочения участников педагогического процесса выступает использование системы партнерского общения и технологии принятия коллективных решений по стратегически важным проблемам развития образовательного



учреждения. В этом контексте обсуждаются технологии создания локальных документов, творческих/проектных групп, варианты новшеств, которые могут быть применены в современном педагогическом процессе.

Развитию способностей студентов к реализации научно-методического сопровождения инновационных процессов в ОУ способствует реализация технологии «мастер-класс» для демонстрации результатов самостоятельной работы по систематизации диагностического инструментария и выявления готовности педагогов к инновационной деятельности; проектированию и реализации форм развития профессионально-педагогической культуры педагогов (по выбору обучающегося).

Обязательным элементом контроля является портфолио студентов, в котором собраны указанные виды работ. Такой подход к организации учебной работы студентов позволяет им овладевать заявленными компетенциями и необходимыми трудовыми умениями, позволяющими организовать управленческий процесс по освоению и внедрению новшеств, осуществлению стратегического планирования развития ОУ как динамично развивающейся системы.

Библиография:

1. 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.
2. Баранова С.А., Корнева А.В., Ткач Л.Т. Об условиях организации инновационной деятельности в ДОУ/Вопросы теории и практики дошкольного образования: Сборник научно-методических статей/Ред.-сост. Л.В. Горина, Ю.Ю. Колесниченко. Вып. V. – Саратов: ИЦ «Наука», 2009. – 440 с.
3. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании: Сборник научных трудов. – Тюмень: 1990. – С. 8.
4. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе: учебное пособие / В. С. Лазарев. – Москва: Центр пед. образования, 2008. – 351 с.
5. Поташник М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе: пособие для учителей и руководителей школы/М. М. Поташник. – Москва: Центр пед. образования, 2009. – 445 с.
6. Сластенин В.А. Педагогика: инновационная деятельность/В. А. Сластенин, Л. С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 221 с.
7. Ткач Л.Т. Проектирование содержания дошкольного образования: опыт и перспективы / Л.Т. Ткач. – Тирасполь: Б.и., 2013. – 192 с.
8. Ткач Л.Т., Гелло Т.А. Реализация системного подхода при отборе содержания практической подготовки в магистратуре //БИЗНЕС. ОБРАЗОВАНИЕ. ПРАВО. Вестник Волгоградского института бизнеса. – 2018. – №1 (42). – С. 273- 278.
9. Тюнников Ю.С. Анализ инновационной деятельности общеобразовательного учреждения: сценарий, подход / Ю. С. Тюнников// Стандарты и мониторинг в образовании. – 2004. –№ 5.
10. Хуторской А. В. Проектирование нового содержания образования / А.В. Хуторской//Школьные технологии. 2006. № 2. – 74 с.



УДК 37.016:811.161.1

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ОРФОГРАФИЧЕСКОГО НАВЫКА В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ

Бянова Ирина

магистр психологии, преподаватель

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: irinabeanova@mail.ru

orcid id: 0000-0002-2587-9432

Левинтий Галина

магистр педагогики, преподаватель

КГУ, г. Комрат, РМ

e-mail: levinti_galina@mail.ru

orcid id: 0000-0003-4924-4842

Abstract. The article examines the psychological and pedagogical foundations of developing spelling skills in primary school students through Russian language lessons. Spelling skills are developed through a system of training exercises. Exercises are repeated performance of certain actions with the purpose of justifying them, which is based on understanding and accompanied by conscious control and correction. The purpose of training exercises is to improve and qualitatively modify the initial action in the course of solving the same learning task.

Keywords: educational process, spelling, automated component of actions, spelling skill, training exercises.

Учебный процесс обеспечивает ускоренный темп познания явлений действительности и предполагает учет возрастных особенностей учащихся, поэтому меняются методы и формы познавательной деятельности. Многие виды знаний усваиваются учащимися не посредством созерцания изучаемых предметов, а опосредованно, что предполагает использование рассказа учителя, описания и др. [1].

Русский язык является одним из самых сложных школьных дисциплин. Во-первых, знание русского языка дается ребенку с детства; он осваивает это также просто, как дышит и растет. Во-вторых, это сложный школьный предмет, требующий большого труда, источник бесчисленных разочарований и неудач. Чтобы хорошо усвоить правила русского языка и быстро и точно применять их, учащимся необходимо овладеть рядом общих навыков. В дидактике дисциплины большое внимание отводится проблеме развития умений и навыков учащихся.

Навык – это автоматизированный компонент действий, который включается в определенную целенаправленную деятельность человека как средство достижения этой деятельности. По мере развития навыка устраняются ненужные движения и операции, ранее выполняемые отдельно движения и операции соединяются в одно сложное действие. Сознание все больше переносится на его результаты, а операции (двигательные, интеллектуальные) начинают выполняться быстрее, улучшается самоконтроль.

Создавая текст, мы начинаем осознавать орфографическую форму слова, когда нам трудно его написать. При этом сознательно управлять можно лишь тем, что изначально было сформировано как целенаправленные способы действия с этим материалом. Именно способность управления отличает операции, сформированные сознательно, от операций, которые возникли путем «подгонки» действий под закономерности.

В методике обучения орфографии сторонниками грамматического и антиграмматического направлений в методике описаны два пути овладения орфографическим

навыком. Одним из явных достижений педагогической науки является безусловное признание положения о том, что наилучшие условия для обучения правописанию создаются, когда это действие сначала развивается как вполне сознательное. Особая заслуга в обосновании этого положения принадлежит психологам Л.И. Божовичу, Д.Н. Богоявленскому, С.А. Жуйкову, а также учёным-методистам А.М. Пешковскому, С.Н. Рождественскому, Л.Н. Гвоздеву и др.

Под осознанным письмом понимается письмо, основанное на правилах правописания, обобщающих фонетические, лексические и другие особенности слов. Доказано, что успех обучения правописанию зависит от своевременного, глубокого и правильного понимания учащимися особенности слова как языковой единицы.

Заслуга К.Д. Ушинского заключается в разработке теории орфографического навыка, согласно которой сознательность и автоматизм не противостоят, не исключают друг друга, а являются разными этапами формирования навыка. Отметим, что К.Д. Ушинский допускал также возможность обучения правописанию механическим способом, так, как обычно учились правописанию приказчики, но принципиально был против такого способа овладения правописанием [2]. Автоматизация действия, понимаемая как отсутствие интернациональности и сознательности при его выполнении, не означает невозможности при определенных условиях и при необходимости снова сделать его осознанным. Это положение целиком и полностью связано с навыком правописания. Орфографические действия автоматизируются медленно. Время автоматизации зависит от сложности написания. Автоматизация сознательных действий включает: во-первых, постепенное снижение роли осознания своих действий, во-вторых, сокращение мыслительных операций за счет обосновывающих, а затем и оперативных суждений, в-третьих, унификацию и обобщение частных действий в более крупные действия, в-четвёртых, совершенствование способов выполнения действий, выбор более рациональных способов решения орфографических задач и, в конечном итоге, автоматизация действий, при которых учащиеся пишут по правилу, не осознавая самого правила, то есть без всякого рассуждения.

В исследованиях психологов Л.М. Божовича, Д.Н. Богоявленского, Г.Г. Граник и др. раскрыт механизм формирования орфографического навыка как формирование временных связей. Таким образом, при развитии навыков написания морфем слова эта же цепочка ассоциаций содержит несколько звеньев:

- 1) слуховое и артикуляционное восприятие предложения или слова;
- 2) понимание семантического и грамматического значений, морфемного состава слова;
- 3) визуальное представление – реакция письма.

Решая, проводить ли работу по развитию навыков правописания у школьников, учитель должен учитывать психологическую природу навыков правописания. Как уже говорилось, навык — это автоматизированный компонент сознательной деятельности. Следует учитывать, что под словом «автоматизированный» подразумевается метод развития навыка как действия, сначала основанный на сознательном применении определенных правил и лишь потом подвергающийся автоматизации в процессе упражнения. Следует обратить внимание на следующее: автоматизированный навык позволяет снова прийти в сознание на каждом шагу, в особенности во время трудностей. Навыки формируются на основе действий, то есть навыки становятся навыками по мере их автоматизации. Навыки, в свою очередь, связаны с приобретением знаний и их применением в письменной форме [8].

В школе должны сформироваться следующие виды орфографических навыков:

- нахождение закономерностей написания в слове;
- написание слов с изучаемыми орфограммами, в том числе слов с непроверяемым написанием;

- обоснование написания;
- поиск и исправление орфографических ошибок.

Обозначим условия, необходимые для формирования орфографического навыка:

- высокий научный уровень преподавания правописания;

- связь формирования орфографического навыка и развития речи;
- знание правил правописания;
- знание алгоритма применения правил (алгоритм орфографического разбора) и умение выполнять орфографический разбор, облегчающий применение правил;
- упражнения, развивающие умение применять правила правописания.

Важно подчеркнуть, что тренировочные упражнения представляют собой не повторение одного и того же первоначально выполняемого действия или движения, а повторное решение одной и той же задачи, в ходе которого первоначальное действие (движение) совершенствуется, качественно видоизменяясь [7].

Навыки и умения, формируясь на основе выполнения определенной системы упражнений, закрепляются и совершенствуются в процессе их творческого применения в новых ситуациях.

В психологии упражнения — это многократное выполнение определенных действий с целью их обоснования, которое основано на понимании и сопровождается сознательным контролем и корректировкой. В этом определении подчеркиваются целенаправленные упражнения, которые проводятся на основе понимания и тщательного педагогического руководства.

Спонтанное, бесконтрольное повторение действий может не привести к их совершенствованию или приведет к механическому обучению применения действий в стандартных условиях.

Педагогическое руководство упражнениями учащихся предполагает использование определенной методики обучения и научно обоснованных учебников и пособий для них. Сначала учащиеся не уверены в своем мастерстве изучаемых действий; если у них возникают затруднения, они стараются запомнить соответствующее правило. По мере совершенствования действия необходимость запоминать правило или метод отпадает.

Постепенно действие автоматизируется и превращается в навык. При этом внимание учащихся переключается на процесс получения требуемого результата и на качество операции или действия. При этом человек постоянно осуществляет контроль над автоматизированным действием. Например, ученик автоматически записывает слова под диктовку учителя. Ему не нужно запоминать правила написания отдельных букв. Но как только в диктанте встречается слово с незнакомым или сложным написанием, в процессе письма активизируются мышление, память и другие психические процессы.

Выполняя функцию «скрытого управления», сознание как бы всегда находится в «резерве», включаясь тогда, когда выполнение автоматизированных действий сталкивается с какими-либо препятствиями: закончились чернила в ручке, неправильно выбрано слово, возникла ошибка, волосок на бумаге, а буква не получилась — во всех этих случаях сразу включается «главный контроллер» — сознание человека. Он анализирует трудности и определяет пути преодоления препятствий. В результате такого контроля и устранения затруднения функционирование выработанного навыка продолжается.

Выделяют критерии успешного формирования навыка:

- увеличение скорости выполнения отработанных движений;
- повышение их точности, качества и последовательности;
- снижение нервного и физического напряжения у работающего человека.

Педагог, обучая ребенка письму, прыжкам или игре на фортепиано, не только показывает ему пример автоматизированного действия. Учитель объясняет, как его воспроизвести, какие ошибки допустил ученик и почему, находит способы побудить ребенка попробовать еще раз. Давая оценку выполненному действию и приложенным усилиям ученика, он обосновывает высказанное им оценочное суждение. Словом, в процессе развития навыка у человека большую роль играют речь и меры социального воздействия людей друг на друга, связанные с многообразными формами межличностного общения. Следует подчеркнуть важность в

развитии навыка осознания ребенком цели автоматизированных действий и собственного стремления овладеть соответствующим навыком [9].

Каждый современный учитель знает, что часто приходится многократно повторять с учениками один и тот же грамматический материал, а он остается невыученным. Дети вроде бы знают правило, правильно его формулируют, приводят примеры, иллюстрирующие правило, но в диктантах нарушают его, а при более самостоятельной работе не умеют правильно писать и осмысленно выражать свои мысли.

Во время урока ученик пишет, читает, отвечает на вопросы учителя, но эта работа не влияет на его мысли и не вызывает интереса. Часто он не может сосредоточить внимание, мысль, напрячь память. Такую работу учащихся на уроке русского языка следует назвать пассивной. Конечно, ученик чему-то учится, но пассивное восприятие и усвоение не могут быть основой прочных знаний и умений.

Деятельность по освоению материала требует внимания к изучаемому, заданиям учителя, формулировкам правил и заданий в учебнике. Внимание – это концентрация сознания на чем-либо. Сосредоточить его невозможно без определенного усилия воли, без определенной активности читающего, пишущего или слушающего ученика. В контексте обучения русскому языку развивать внимание – значит развивать умение видеть разные формы слова, то есть развивать «орфографическую зоркость». Это означает, что, когда дети смотрят на написанное слово, они должны видеть его целиком и в составных частях (если это необходимо в процессе обучения правописанию). Слушая речь, слышите все слово и отдельные его звуки (ударные и безударные, звонкие и глухие, твердые и мягкие). Если учитель не привлек внимания ученика к слову, к его значению и форме, к его звуковой стороне, то ученик будет «глух», к слову, к его написанию [1].

Значительную роль в обучении русскому языку играет осознанное отношение учащихся к труду. Активное, внимательное выполнение заданий в соответствии с требованиями учителя и учебника – это еще и осознанное отношение к обучению. Интерес к труду, ненужность принуждения со стороны учителей и родителей – очень важный признак сознательного отношения к учебе. Дети этого возраста часто не могут до конца осознать ответственность за выполняемую работу. Интерес к заданию не всегда достаточен для того, чтобы учащийся взялся за его выполнение без напоминания. Интерес к работе над русским языком воспитывается у школьника, если он получает содержательные, выполнимые, но в то же время заставляющие задуматься задания. Задания будут интересными, если для их выполнения нужно сравнивать, анализировать, доказывать и объяснять.

Любая учебная работа, независимо от того, проводится ли она с интересом или без особого интереса, требует от учащихся определенных усилий и определенных затрат энергии.

Обычно, учитель, начиная знакомить первоклассников с проблемами правописания, старается как можно раньше познакомить их, собственно, с правилами (пример, со способами проверки парных согласных в середине слова) и приступить к их практическому применению как можно быстрее. Рассмотрим мнения ученых.

«Орфографический эффект мы имеем тогда, когда писатель сознательно обращается к правилу, потому что он осознает наличие орфографии в слове», — говорит П.С. Жедек. Это замечание заставляет задуматься: не упускаем ли мы целый этап в обучении школьников, именно тот, на котором они специально учатся распознавать наличие в слове правописания? Анализ работ методистов, занимающихся проблемами начального обучения правописанию, убеждает нас: не упускаем [3].

В решении орфографической задачи М.Р. Львов выделяет шесть этапов:

- посмотреть написание в слове;
- определить его тип: проверяемый или нет, если да, то к какой грамматической и орфографической теме он относится; запомнить правило;
- определить способ решения задачи в зависимости от типа (рода) правописания;

- определить «шаги», этапы решения и их последовательность, то есть создать алгоритм решения задачи;

- решить задачу, то есть выполнить последовательные действия по алгоритму;
- написать слово в соответствии с решением задачи и провести самопроверку [6].

В более обобщенном виде те же этапы представлены П.С. Жедек: «В орфографическом действии есть два этапа: постановка орфографической задачи (выбор орфограммы) и ее решение (выбор письменного знака в соответствии с правилом)» [3].

Зависимость результатов обучения правописанию от развития умения ставить орфографические задачи, постоянно подчеркивают лингвисты, психологи, методисты (В.Ф. Иванов, С.Ф. Жуйков, П.С. Жедек, М.Р. Львов, М.М. Разумовская). Опытные преподаватели хорошо понимают эту зависимость.

Таким образом, каждому учителю хорошо известна ситуация, когда, изучив правило, например, правописание парных согласных в корне слова, учащиеся успешно справляются с задачей вставки пропущенных букв, но допускают ошибки в собственном тексте. Объяснить такую ситуацию несложно: для того, чтобы вставить букву, учащимся достаточно решить орфографическую задачу, а чтобы сознательно (не случайно) правильно написать слово в своем тексте, им необходимо сначала поставить такую задачу, то есть найти образец написания. Вот почему способность быстро обнаруживать правописание, называемая орфографической бдительностью, считается важным базовым навыком правописания.

Как пишет М.Р. Львов, «недостаток орфографической внимательности или плохая ее сформированность есть одна из главных причин допущенных ошибок. Эта причина сводит на нет хорошее знание правил и умение их применять: в процессе письма учащийся не видит закономерностей правописания. По данным опросов, учащиеся младших классов самостоятельно обнаруживают в тексте от 15 до 45% орфографии, и только в отдельных классах, где учитель занимается развитием навыков правописания, — 70-90%» [6].

Итак, работу над орфографической грамотностью учащихся следует начинать с развития их орфографического навыка. Важно сначала научить детей ставить перед собой задачи по правописанию, а затем постепенно учить их решать.

«Целевая тренировка по распознаванию орфографии должна начинаться с первого года обучения, преимущественно в процессе звукобуквенного анализа слов» [6].

Система обучения первоклассников постановке задач по правописанию, основанная на фонематической теории русского письма, была разработана и экспериментально апробирована еще в 60-70-х годах. Сегодня основные принципы этой системы и конкретные приемы обучения могут быть использованы любым учителем и составляют основу совершенствования орфографического навыка первоклассников. Для этого необходимо уже в первом классе познакомить детей с опознавательными признаками, по которым они могли бы, еще не овладев правилами правописания, обнаружить подавляющее большинство написаний. Наиболее значительную часть орфограмм русского языка, по мнению ученых, составляют орфограммы слабых позиций, к которым относятся преимущественно правописание безударных гласных в разных частях слова, парные по звонкости и глухости согласные, стоящие в конце слова или перед другим согласным.

Если познакомить первоклассников с опознавательными особенностями этих написаний, они смогут научиться ставить перед собой орфографические задачи задолго до изучения соответствующих правил [5]. Одной из самых сложных задач начального обучения является достижение высокого качества навыка правописания. От полноты сформированности орфографического навыка в период обучения чтению и письму, зависит дальнейшее образование ребенка, его речевая и орфографическая грамотность, способность освоить программу русского языка в последующих классах.

Обучение правописанию в ходе обучения грамоте носит преимущественно пропедевтический характер: учащиеся практически получают необходимую информацию о звуках речи: гласных (ударных и безударных) и согласных (твёрдых/мягких, звонких/глухих).

Особенность орфографической пропедевтики на уроках русского языка заключается в том, что пропедевтика должна состоять не в сообщении каких-то упрощенных, неточных правил, а в систематическом и организованном внедрении определенных орфограмм в практику письменной речи учащихся, при этом, не перегружая детей запоминанием каких-либо правил и другой информации.

Школьный курс и учебники ориентируют учителей на то, чтобы к моменту изучения того или иного правила правописания учащиеся обладали теми минимальными знаниями, умениями и навыками, необходимыми для правильного понимания и применения этого правила.

Современные учебники содержат богатый материал для пропедевтической работы по изучению многих тем орфографии. В ходе работы с первоклассниками в период обучения грамоте выявлено, что учащиеся за этот период могут ознакомиться не менее чем с 10 видами таких написаний. Наибольшую трудность для первоклассников представляет овладение написанием слов с безударными гласными и парными звонкими и глухими согласными в корне слова. Следовательно, важна своевременная и эффективная пропедевтическая работа по изучению безударных гласных в период обучения грамоте. Первым шагом к развитию навыка правописания безударных гласных в корне слова является умение ставить ударение.

Наблюдения за первоклассниками показывают, что к концу начального периода они практически овладевают умением определять ударение в слове, если учитель систематически включает в письменные уроки задания на нахождение и выделение ударного слога. Научившись распознавать положение ударения в слове, учащиеся практически овладевают умением находить в слове безударную гласную и знакомятся со способами ее проверки.

На первых уроках грамоты учащимся предлагаются готовые графические образцы (коза – козы, леса – лес). Работа над этими парами слов ведется в следующем порядке: какая гласная пишется под ударением в слове козы? Какая гласная пишется без ударения в слове леса?

Давайте сравним написание гласных в ударных и безударных слогах. Какой вывод из этого следует? (Какая гласная пишется под ударением, такая же гласная пишется без ударения). По мере знакомства с новыми буквами словарный запас учащихся пополняется новыми словами с проверенными безударными гласными. Обнаружение в слове безударных гласных, проверка их написания и запись слов – довольно сложный этап для первоклассников [4].

В целях развития орфографических навыков, умения выделять в словах безударные гласные, проверки их правописания учащимся можно предложить следующие задания:

1. Расставьте в словах ударение, подчеркните безударные гласные (вода, страна, таблицы).

2. Сопоставьте эти слова со словами с безударной гласной. Сравните написание ударных и безударных гласных (лисы - л...са, стрелы - стр...ла).

3. Среди предложенных слов (лесной, лес, лесник, лесничество) найдите проверяемые и проверочные слова.

4. Найдите написание слов козел и коса. Покажите мне, как это проверить.

5. Подберите слова с безударной гласной А (о, е, и, я), которые можно проверить под ударением (игра «Выбери слово» или «Кто сможет выбрать больше слов»).

6. Игра «Спрячь букву Б в середине слова»: день – дни, пень – пеньки.

Докажите, почему в словах дни и пни пишется безударная гласная Е (Потому что в словах день и пни гласная Е пишется под ударением).

Работа по распознаванию места ударения в слове, обнаружению безударных гласных и подбору проверочных слов готовит учащихся к освоению понятия о едином написании общей части родственных слов. При проверке слова с безударной гласной мы постоянно обращаем внимание детей на то, что к проверяемому слову можно подобрать не одно, а несколько проверочных слов: пример: дождливый (день) – дождь - дождик.



Таким образом, учитель показывает учащимся два важных способа проверки безударных гласных: 1. изменение формы слова и 2. подбор однокоренных слов [11].

При знакомстве с родственными словами решаются следующие задачи:

- Учить детей находить общее среди родственных слов.
- Обращать внимание на правильное написание гласных и согласных в корне, независимо от того, в каком положении они находятся.
- Обогащать речь учащихся новыми словами.

Для решения поставленных задач учащимся были предложены следующие задания: 1. Списать родственные слова (сад, садовый, садовник). Выделите их общую часть. 2. Подберите к слову (гора) родственные слова, выделите общее.

Таким образом, к моменту изучения правил написания безударных гласных в корне слова учащийся должен: различать гласные и согласные звуки и буквы, определять ударение, выделять в слове безударную гласную и подбирать проверочные слова, иметь достаточный словарный запас для подбора тестовых слов.

На развитие этих навыков важно направить пропедевтическую работу на уроках русского языка.

Период обучения грамоте закладывает основы развития орфографической грамотности, а также формирования и развития орфографического навыка учащихся. Систематическая работа над словами способствует развитию мыслительной деятельности учащихся - учит их выполнять ряд мыслительных операций: сравнение, наблюдение, установление сходства и различия, сопоставление, - учит делать обобщения и выводы [10].

Библиография:

1. Богоявленский Д.Н. Психология усвоения орфографии. М., 1966.
2. Буркова Т.В. К.Д.Ушинский об упражнениях при обучении грамматике и правописанию. // Начальная школа, 2019, №11.
3. Жедек П.С. Методика обучения орфографии/ Теоретические основы обучения русскому языку в начальных классах. //Под ред. М.С.Соловейчик. М.: Просвещение, 1992.
4. Журжина Ш.В., Козлова В.П. Изучение темы. Правописание безударных гласных в корне слов во 2 классе. М., 2007.
5. Кожухарь Г. Формирование навыков орфографического самоконтроля младших школьников на уроках русского языка. //Învățătorul modern. 2014, №4, с. 31-34.
6. Львов М.Р. Обучение орфографии в начальных классах. //Начальная школа, 2014, №12.
7. Поль Е.С. Приём списывания как средство формирования орфографического навыка. //Начальная школа, 2017, №1.
8. Разумовская Л.И. Методика обучения орфографии в школе: Кн. для учителя 2-е изд., доп. М.: Просвещение, 2006.
9. Уткина Т.И. Работа со словами с непроверяемыми написаниями. //Начальная школа, 2019, №6.
10. Шарбан Л. Формирование орфографической зоркости у первоклассников. //Învățătorul modern. 2012, № 3, с. 31-33.
11. Ясова А. Самостоятельная работа учащихся над орфографическими ошибками. //Начальная школа, 2021, №4.

УДК 159.9

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ РОЛЬ СКАЗКИ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ ЦЕННОСТЕЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**Диордияшенко Лилия**

магистр пед. наук

Heritage International School

г. Кишинёв, РМ

e-mail: lilia.lilia52728@gmail.com

orcid id: 0009-0007-9972-1340

Abstract. This article examines the educational value of fairy tales in primary school, focusing on their role in fostering moral values, emotional intelligence, and creativity. Using examples like *"The Magic Swan Geese"*, *"Frost"*, and *"The Tale of the Fisherman and the Fish"*, it highlights how tales convey kindness, responsibility, and diligence. Practical methods for incorporating fairy tales into lessons are discussed, including activities that enhance critical thinking and teamwork. The study concludes that fairy tales remain a powerful tool for shaping a child's character and social awareness.

Keywords: fairy tale, education, primary school, moral values, personal development, educational process.

Введение

Сказка издавна занимает особое место в культуре и воспитании человека. Её значение выходит за рамки простого развлечения: сказочные истории служат мощным инструментом передачи жизненных ценностей, нравственных ориентиров и культурных традиций. Благодаря своим уникальным особенностям — простоте повествования, символике и выразительным героям — сказка воздействует на эмоциональное и нравственное развитие ребёнка, особенно в младшем школьном возрасте, когда личность находится в процессе активного становления.

Младший школьный возраст характеризуется повышенной восприимчивостью детей к образам и историям, которые они слышат или читают. В этом возрасте ребёнок учится различать добро и зло, формирует свои представления о морали и принимает первые осознанные решения. Сказка становится проводником в этом сложном процессе, помогая ребёнку осмыслить окружающий мир и своё место в нём. В образах сказочных героев дети видят примеры для подражания, а через сюжетные линии узнают, что такое дружба, искренность, доброта и честность.

При этом сказка для ребенка должна быть не только занимательной и пробуждать любопытство, но и развивать его воображение, ум и эмоциональный мир. Она должна откликаться на его тревоги и надежды, помогать справляться с трудностями и предлагать пути решения, всерьез относясь к маленькому читателю. Важно, чтобы такая книга поддерживала веру ребенка в себя и свое будущее [1, с. 7].

Однако значение сказки не ограничивается только передачей ценностей. В школьной практике сказки используются как инструмент, способный стимулировать развитие критического мышления, воображения, творческих способностей и коммуникативных навыков. Сюжеты сказок часто содержат элементы проблемного обучения, где дети вынуждены осмысливать поступки персонажей, сравнивать их с собственным опытом и искать ответы на сложные вопросы. Таким образом, сказка становится не только зеркалом нравственности, но и катализатором личностного роста.

Целью данной статьи является рассмотрение воспитательной роли сказки в контексте начальной школы. Особое внимание уделяется тому, как через сказочные сюжеты передаются такие ключевые ценности, как доброта, честность, взаимопомощь, и как учителя могут интегрировать сказку в образовательный процесс для достижения воспитательных целей.

Статья также исследует примеры конкретных сказок, их символику и способы их использования в учебной деятельности.

Таким образом, представленный анализ позволит не только глубже понять воспитательный потенциал сказки, но и разработать практические рекомендации для её эффективного использования в работе с младшими школьниками.

Одним из ярких примеров воспитательной функции сказки является русская народная сказка «Гуси-лебеди». Её сюжет прост и понятен детям, что делает её особенно эффективной в начальной школе. История о девочке, которая спасает своего младшего брата от злых гусей-лебедей, не только увлекает, но и передаёт важные ценности, такие как ответственность, отвага, сообразительность и взаимопомощь.

На уроках литературы или внеклассных занятиях учитель может разбирать эту сказку с младшими школьниками, акцентируя внимание на ключевых моментах. Например, обсуждая, почему девочка изначально потеряла брата (непослушание и легкомыслие), дети начинают понимать важность выполнения обещаний и ответственности за свои поступки. Учитель может предложить детям обсудить, как героиня исправляет свою ошибку и какие качества помогают ей справиться с трудностями — упорство, находчивость и умение просить помощи у других.

После прочтения сказки ученикам можно предложить творческие задания: нарисовать иллюстрацию к наиболее запомнившейся сцене, составить краткий пересказ или придумать свой финал истории. Такие упражнения помогают ребёнку глубже осмыслить содержание и связать его с собственным опытом. Например, дети могут обсудить, когда они сами сталкивались с необходимостью проявлять ответственность, помогать младшим или преодолевать свои страхи.

Эмоциональная вовлечённость, которую вызывает сказка, способствует формированию устойчивых ассоциаций с нравственными уроками. Благодаря этому ребёнок не просто механически усваивает информацию, а начинает применять её в реальной жизни. Например, после обсуждения сказки дети могут стать более внимательными к своим обязанностям дома и в школе, проявлять больше заботы к младшим или товарищам в классе.

Таким образом, «Гуси-лебеди» иллюстрируют, как сказка становится эффективным инструментом воспитания. На её примере школьники не только усваивают абстрактные понятия, но и развивают такие качества, как доброта, эмпатия и чувство ответственности. Это, в свою очередь, оказывает положительное влияние на их личностное развитие и формирование моральных основ.

Не менее значимым примером воспитательной роли сказки является произведение А.С. Пушкина «Сказка о рыбаке и рыбке». Если в «Гусях-лебедях» акцент сделан на ответственности и взаимопомощи, то в пушкинской сказке основное внимание уделено таким ценностям, как скромность, благодарность и уважение к окружающим.

Сюжет, в котором жадность старухи приводит её к краху, не теряет своей актуальности и сегодня. Эта сказка помогает детям понять, что избыточные желания и эгоизм могут иметь разрушительные последствия. Учитель, анализируя сказку вместе с учениками, может предложить детям обсудить, почему старуха не могла остановиться на достигнутом и к чему привела её жадность. Такой подход стимулирует развитие у детей способности размышлять о причинах и следствиях поступков, а также делает их более осознанными в оценке собственных желаний.

Важным элементом воспитательного потенциала сказки является образ старика, который сохраняет терпение и заботу о своей жене, несмотря на её поведение. Это даёт возможность обсудить с детьми, как важно проявлять доброту и терпимость, даже когда окружающие ведут себя несправедливо. Такие беседы помогают детям понять сложность человеческих взаимоотношений и развивать эмпатию.

Практические задания после изучения этой сказки могут включать сочинение от имени старухи, в котором она выражает сожаление о своих действиях, или творческую иллюстрацию

сцены с золотой рыбкой. Эти активности способствуют не только закреплению уроков, извлечённых из сказки, но и развитию у детей воображения и эмоционального интеллекта.

Эмоциональное восприятие, которое вызывает сказка А.С. Пушкина, усиливается её сказочной атмосферой и универсальным поучительным финалом. Дети начинают понимать, что ценность человека определяется не материальными достижениями, а его отношением к окружающим и внутренней гармонией. Эти уроки способствуют формированию зрелой и морально устойчивой личности.

Воспитательные уроки сказки «Морозко»

Ещё одним ярким примером воспитательной сказки является русская народная сказка «Морозко». В её основе лежит противопоставление двух героинь: доброй и трудолюбивой падчерицы и ленивой, капризной родной дочери. Сказка учит детей тому, что труд, терпение и доброта всегда вознаграждаются, тогда как лень, жадность и эгоизм приводят к неудачам.

На уроках литературы «Морозко» может использоваться для анализа поступков героев и их последствий. Учитель может предложить детям найти моменты, где каждая из героинь проявляет себя с положительной или отрицательной стороны, и обсудить, как эти действия повлияли на развитие сюжета. Например, терпеливое поведение падчерицы в лесу, её вежливость и готовность помогать другим приводят к награде от Морозко. Это даёт детям понять, что внутренние качества человека важнее, чем внешние обстоятельства.

Кроме того, учитель может использовать сказку для развития навыков эмпатии. Например, предложить детям поставить себя на место одной из героинь: как бы они поступили в её ситуации? Такие упражнения способствуют эмоциональному развитию учащихся, учат их задумываться о мотивах и чувствах других людей.

Практические задания могут быть направлены на развитие творческого и критического мышления. Например, дети могут нарисовать сцены из сказки, написать продолжение истории или даже разыграть театральную постановку. Эти методы помогают не только закрепить моральный посыл сказки, но и развивать коммуникативные навыки и уверенность в себе.

Оригинальные методы использования сказок на уроках

Использование сказок в воспитательных целях на уроках может быть разнообразным и креативным. Учитель может прибегать к следующим методам:

1. **Инсценировка сказок.** Дети могут участвовать в постановке сцен из сказок, разыгрывая роли героев. Это помогает им глубже понять поступки и характеры персонажей, а также развивать навыки сотрудничества и выразительности.

2. **Сравнительный анализ.** Ученикам можно предложить сравнить несколько сказок, обращая внимание на общие ценности и различия в подаче морального урока. Это способствует развитию аналитического мышления.

3. **Создание альтернативных финалов.** Этот метод стимулирует творческое мышление и помогает детям осознать важность правильных поступков.

4. **Проектная деятельность.** Ученики могут создавать иллюстрации, комиксы, презентации или даже видеоролики, основываясь на сюжете сказки. Такие проекты вовлекают детей в процесс обучения, развивают их воображение и технические навыки.

5. **Интеграция с другими предметами.** Например, на уроках изобразительного искусства можно рисовать сцены из сказок, на уроках музыки — сочинять мелодии для сказочных сюжетов, а на уроках труда — создавать поделки, связанные с сюжетами.

Результаты и эффект от использования сказок

Сказки, активно используемые в образовательном процессе, оказывают комплексное воздействие на развитие учащихся. Во-первых, они способствуют формированию нравственных основ личности, помогая детям усваивать ценности добра, честности, взаимопомощи и трудолюбия. Во-вторых, работа с текстами сказок развивает когнитивные навыки: воображение, аналитическое мышление и способность выстраивать причинно-следственные связи.

Эмоциональная вовлечённость в процесс изучения сказки помогает детям стать более чуткими и эмпатичными. Театральные постановки и ролевые игры улучшают навыки общения и умение работать в команде. Интеграция сказок с другими предметами делает обучение более интересным и увлекательным, повышая мотивацию к учебе.

Таким образом, сказка остаётся мощным инструментом воспитания и развития, который помогает формировать гармоничную, морально устойчивую и креативную личность младшего школьника.

Итог

Сказка — это не просто форма развлечения или литературный жанр. Она представляет собой универсальный инструмент, который, пройдя через века, доказал свою актуальность и значимость в формировании личности ребёнка. В контексте начальной школы сказка выполняет важную воспитательную и образовательную функцию, воздействуя на сознание, эмоциональный мир и нравственные ориентиры детей.

Сказки, используя метафоры и иносказания, учат детей нормам поведения и взаимоотношений, принятым в обществе, предлагая образцы успешного взаимодействия с людьми и волшебными персонажами, что помогает решать эмоциональные проблемы, возникающие в сфере человеческих отношений [2, с.14].

Рассмотренные примеры — «Гуси-лебеди», «Сказка о рыбаке и рыбке» и «Морозко» — наглядно демонстрируют, как сказочные сюжеты могут быть использованы для передачи фундаментальных жизненных уроков. Эти произведения раскрывают перед детьми такие важные категории, как добро и зло, ответственность за свои поступки, важность уважительного отношения к окружающим, а также ценность терпения, трудолюбия и умеренности. Яркие образы героев и доступность сюжета делают сказки особенно эффективными в работе с младшими школьниками, помогая закрепить нравственные ценности на уровне эмоционального восприятия.

Однако потенциал сказок выходит за рамки простого нравственного наставления. Они развивают воображение, критическое мышление и творческие способности детей. Через анализ героев и их поступков школьники учатся размышлять над причинами и последствиями действий, формируя основу для осознанного и зрелого подхода к жизни. Сказки также помогают развивать навыки общения, взаимодействия в коллективе и эмпатию через инсценировки, ролевые игры и другие интерактивные методы.

Учителя начальной школы, используя сказки, могут разрабатывать оригинальные подходы, которые делают образовательный процесс более увлекательным и эффективным. Например, создание альтернативных финалов, театральные постановки, проектная деятельность или интеграция сказочных сюжетов с другими предметами — всё это позволяет детям не только глубже погрузиться в сказочный мир, но и развить множество практических навыков, от коммуникативных до аналитических.

Эффективность использования сказок на уроках неоспорима. Они способствуют формированию нравственных ориентиров, делают процесс обучения интересным и эмоционально насыщенным, помогают развивать личностные качества, необходимые для гармоничного взросления. Кроме того, через сказки дети учатся справляться с жизненными трудностями, находить вдохновение для самосовершенствования и понимать важность взаимопомощи в обществе.

Таким образом, сказка остаётся не только историческим наследием, но и актуальным средством воспитания в современной педагогике. Её универсальность и глубина позволяют адаптировать её к любым образовательным условиям, сохраняя при этом ключевую функцию — помощь ребёнку в осознании себя и окружающего мира. В руках педагога сказка становится мощным инструментом, который формирует морально устойчивую, эмоционально зрелую и социально ответственную личность, готовую к будущим вызовам жизни.



Библиография:

1. БЕТТЕЛЬХАЙМ Б. О пользе волшебства. Смысл и значение волшебных сказок / Пер. с англ. - М.: Манн, Иванов и Фербер, 2024. - 448 с.
2. БЕРДНИКОВА, Ю. Воспитание сказкой. Книга для вдумчивых родителей. SelfPub, 2023. – 117 с.

УДК: 371.3:54

ПЕДАГОГИКА УДИВЛЕНИЯ НА УРОКЕ ХИМИИ КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ

Танасович Мария

магистр педагогических наук

1 дидактическая степень по химии

высшая менеджерская степень

директор колледжа, преподаватель химии

ПУ Колледж имени Михаила Чакира, Комрат, РМ

e-mail: tanasovich@mail.ru

orcid id: 0000 0003 4274 2283

Abstract. The article focuses on using the pedagogical technique of "surprise" to enhance students' interest in chemistry. It explores four sources of surprise: facts, methods, the learning environment, and students' discoveries. Examples of active learning methods, such as project work, research activities, and practical assignments, are provided to illustrate ways to motivate and engage students. The author emphasizes that surprise fosters cognitive activity, builds students' confidence, and encourages the conscious application of knowledge.

Keywords: chemistry, wonder, motivation, cognitive interest, teaching methodology, activation of cognitive activity, individualization of learning.

«Познание начинается с удивления»

Аристотель

Химия как наука предлагает неисчерпаемые возможности для удивления и познания. Именно удивление, возникающее в результате наблюдения химических экспериментов и открытия закономерностей, становится мощным стимулом для учеников к изучению предмета. В контексте миссии образования, сформулированной в статье 5 Кодекса об образовании Республики Молдова, уроки химии способны не только удовлетворять образовательные потребности личности, но и способствовать развитию человеческого потенциала [1].

На уроках химии, как и на занятиях по многим другим дисциплинам, зачастую сложно вовлечь учащихся в активное взаимодействие и вызвать у них живой интерес к изучаемому материалу. Одной из ключевых причин этого является отсутствие понимания практической значимости полученных знаний. Между тем химия непосредственно связана с повседневной жизнью и способна предложить решения множества бытовых задач. Поэтому перед педагогом встает важная задача — сделать предмет не только увлекательным, но и показать учащимся его реальное применение в их собственной жизни.

Куррикулум по дисциплине Химия ориентирует на гибкие подходы, способствующие позитивному восприятию, мотивации и вовлечению учащихся в процесс собственного обучения, осознанному применению изученного за пределами класса в процессе обучения через исследование, проектную деятельность, решение проблемных ситуаций и т.д. [2].

Профессия учителя является по своей сути творческой деятельностью, требующей гибкости и способности адаптироваться к непредвиденным условиям учебного процесса. Лишь педагог, обладающий творческим подходом, способен эффективно организовать урок, используя методические приемы, которые пробуждают эмоции, привлекают внимание и способствуют повышению познавательной активности учащихся.

Одним из таких эффективных педагогических инструментов является прием «удивление». Еще в Античности подчеркивалась его ключевая роль в процессе познания. Так, Аристотель утверждал, что «познание начинается с удивления», а позднее эту мысль развивал Р. Декарт. Удивление способно стать отправной точкой для формирования устойчивой учебной мотивации: вызвать интерес, который впоследствии преобразуется в стремление к познанию [4]. Способы воздействия через воображение — «удивлять» и «предупреждать» — предполагают предоставление ученикам возможности для самостоятельного осмысления и дополнения представленных сведений. Эти методы развивают интеллектуальную активность и способствуют поиску нестандартных решений [5]. Интересно, что даже тщательно подготовленный учителем урок с яркими идеями и замыслами не всегда достигает ожидаемого эффекта. Это подтверждает значимость использования удивления как интеллектуальной эмоции, способной трансформировать любопытство в устойчивый познавательный интерес.

На уроках химии источниками удивления могут стать не только факты, но и методы обучения, особенности образовательной среды и приемы мотивации. Например, использование эпитафий и девизов как универсальных инструментов позволяет активизировать мыслительную деятельность учащихся. Эти приемы помогают актуализировать их внимание, создать контекст «могу», «надо» и «хочу», а также стимулируют интерес к теме урока.

Таким образом, педагогика удивления открывает новые возможности для более глубокого вовлечения учащихся и создания условий для эффективного усвоения знаний.

Удивление фактом

Любой предмет - совокупность фактов. В содержание учебного материала можно включать интересные факты, сведения, пользуясь различными приемами.

Интересные факты о сахаре можно использовать на уроке по теме: «Сахароза»:

- Сахар – рафинад в форме кубиков был изобретен в 1843 году в Чехии. Изобретатель – швейцарец Яков Кристоф Рад был управляющим сахарного завода в Дачице. На месте, где находился сахарный завод, сейчас установлен памятник – белоснежный куб, символизирующий сахар – рафинад.

Поджечь кусочек сахара удастся, если насыпать на место поджога немного пепла, например, табачного, так как он содержит соли лития, катализирующие горение сахарозы. - Сахар – рафинад (1 см³) полностью растворяется в стакане с 60⁰ С водой, в течение 11–24 секунд.

Методический прием «Противоречивые факты» является действенным инструментом для привлечения внимания и развития аналитического мышления у студентов первого курса при изучении темы «Двойственное положение водорода в Периодической системе химических элементов». Вопрос о том, почему водород одновременно располагается среди типичных металлов и неметаллов в таблице Д.И. Менделеева, стимулирует учащихся к поиску объяснений и способствует более глубокому пониманию его свойств.

Другие примеры использования приема «Противоречивые факты» на уроках химии: Амфотерные свойства веществ: почему одна и та же молекула (например, вода или гидроксид алюминия) может вести себя и как кислота, и как основание в химических реакциях?

Электропроводность графита и алмаза: почему графит проводит электрический ток, а алмаз, состоящий из тех же атомов углерода, не проводит?

Использование подобных примеров помогает активизировать мыслительную деятельность учащихся, способствует развитию у них критического мышления и навыков исследования.



Добиться владения понятиями по каждой Единице Обучения является важной задачей преподавателя химии. Можно, конечно, заучить определение из учебника, но этим учащегося не удивишь. Для объяснения понятия «катализатор» на уроке по классификации химических реакций можно использовать метафорический подход. Например, рассказать учащимся старинную арабскую притчу, которую в 1941 году на церемонии вручения высшей научной награды Дании пересказал биохимик Линдерстрём-Ланг королю Дании Христиану X.

Перед смертью пожилой араб завещал своим трем сыновьям 17 верблюдов. Старшему полагалась половина стада, среднему — треть, а младшему — девятая часть. Однако 17 не делится ровно ни на 2, ни на 3, ни на 9. Можно задать учащимся вопрос: «Как братьям удалось выполнить волю отца?»

На помощь пришел мудрец, предложивший добавить к стаду своего черного верблюда. Теперь братья имели 18 верблюдов. Деление прошло следующим образом: старший получил 9, средний — 6, младший — 2. В итоге $9 + 6 + 2 = 17$, и черный верблюд оказался лишним. [3].

Эта притча позволяет легко провести аналогию с катализатором: как и черный верблюд, катализатор участвует в процессе, делает его возможным или ускоряет, но сам остается неизменным после реакции.

Можно привести и другие примеры аналогий для объяснения работы катализатора:

Музыкальный дирижер: Дирижер не исполняет музыку сам, но помогает оркестру сыграть произведение быстрее и более слаженно.

Дорожная развязка: Катализатор подобен мосту или туннелю, который сокращает путь, облегчая движение, но сам остается неизменным.

Ключ и замок: Катализатор можно сравнить с ключом, который открывает замок, позволяя двери легко открыться, но сам не меняется в процессе.

Такие подходы помогают учащимся не только понять, но и запомнить сложные химические концепции благодаря ассоциациям и образам, которые обращаются к их воображению.

Прием «А знаете ли вы, что...»

Этот метод помогает активизировать внимание и повысить интерес учащихся, предоставляя неожиданные и занимательные факты, связанные с химией:

«...что сера использовалась для изготовления красок и косметических средств еще около 20 000 лет назад?»

«...что человек в среднем за сутки поглощает примерно 720 литров кислорода, который содержится в более чем 3400 литрах воздуха?»

«...что алмаз и графит состоят из одного и того же химического элемента — углерода, но имеют совершенно разные свойства?»

«...что жидкий кислород при охлаждении приобретает красивый голубой цвет?»

«...что мозг человека на 75% состоит из воды, которая представляет собой один из самых универсальных растворителей?»

Удивление методом

Эффект неожиданности может быть вызван и нестандартными действиями преподавателя:

Проведение опытов с использованием подручных материалов (например, изготовление индикатора из краснокочанной капусты).

Демонстрация химических реакций с неожиданными эффектами (вулкан из соды и уксуса).

Этот подход способствует формированию у учащихся положительных эмоций, повышает их вовлеченность и помогает легче усваивать сложные концепции.

Прием «Черный ящик»

2 курс, тема «Получение алканов»

Для начала урока можно использовать следующее задание:



Загадка:

Там, где пустыни и море песков,

Вихрь нефтяной добывает улов.

Черно-золотая, текучая, масляниста,

В ней — бензин, мазут и смазка речиста.

О каком природном источнике углеводородов идёт речь? (Ответ: нефть)

2 курс, тема «Алкены»

На демонстрационном столе находятся: полиэтиленовые: пленка, бутылка, пакеты.

Вопрос:

Какое вещество, открытое в XIX веке и применявшееся как анестетик, сегодня широко используется для производства пластмасс и обработки фруктов? (Этилен)

Эти приемы не только оживляют учебный процесс, но и способствуют более эффективному усвоению сложных химических концепций.

Источником удивления может быть и **удивление обучающей средой**, когда учитель создает условия, в которых учащиеся взаимодействуют, решают какую-то одну общую проблему.

Прием «Работа с текстами» Пример задания по теме: «Биологические функции жиров»

Прочтите текст: «Жиры — это важные питательные вещества, которые служат источником высококалорийной энергии. Они поддерживают нормальную температуру тела и обеспечивают работу мышц. Даже во сне человеку требуется около 350 кДж энергии в час — примерно столько же, сколько потребляет 100-ватная лампочка». 1. Рассчитайте (в кДж, в ккал) сколько энергии потратит человек за полный восьмичасовой сон.

Прием «Восстанови текст»

Тема: «Альдегиды и карбоновые кислоты»

Альдегиды — это _____ органические соединения, содержащие функциональную группу _____. Их получают окислением _____. Примером является _____, который применяют в медицине и пищевой промышленности

Полисахариды — это сложные _____, которые при гидролизе образуют множество молекул _____. Примером полисахарида является _____, который накапливается в семенах и корнеплодах растений. Полисахарид _____ не переваривается организмом человека, но помогает выводить _____.

Удивление собственными силами

Организация лабораторных и исследовательских заданий способствует развитию исследовательских навыков и самостоятельного мышления. Примеры заданий:

Лабораторная работа: Определение содержания крахмала в продуктах питания с помощью йодного раствора.

Изучение кислотности растворов из бытовых продуктов (лимонный сок, уксус).

Прием «Химия в быту»

Тема: «Металлы жизненно важного и промышленного значения»

Ситуация: Интервью с ювелиром

Учащийся:

Можно ли носить серебряные украшения постоянно, включая душ и бассейн? Почему серебро темнеет со временем?

Ответ специалиста: серебро взаимодействует с серосодержащими веществами, которые есть в воздухе и на коже человека. В результате образуется сульфид серебра — это и есть черный налет. Постоянное воздействие влаги (особенно в бассейнах с хлорированной водой) также способствует коррозии.

Другие примеры:

Вопрос: почему медная посуда долго сохраняет тепло пищи? Ответ: Медные изделия обладают высокой теплопроводностью и равномерно распределяют тепло.



Эти приемы способствуют практическому пониманию химии и ее применения в повседневной жизни.

На уроке по теме: «Жиры. Моющие средства» учащиеся, приводят результаты исследований на тему: «Делаем уборку дома», выполнив следующее задание:

Известно, что основным загрязнителем сантехники являются ржавчина ($\text{Fe}(\text{OH})_3$), известковый налёт (CaCO_3), которые растворяются при pH меньше 6, и жировые загрязнения, растворяющиеся при pH больше 8. Ценность исследований заключается в том, что звучат рекомендации, какие чистящие средства пригодны для удаления этих загрязнений, представленные в таблице:

Таблица 1. Результаты исследований учащихся

Исследуемое чистящее средство	pH	Среда раствора	Какие загрязнения удаляет?
Cillit	2	кислая	Ржавчину, известковый налёт
Fairy	10	щелочная	Жирные загрязнения
Comet	9	щелочная	Жирные загрязнения
Санокс	3	кислая	Ржавчину, известковый налёт

Каждый педагог должен осознавать, что даже при владении обширными знаниями и передовыми методиками обучения эффективность урока значительно снижается без положительной мотивации и создания ситуаций успеха. Именно мотивационная составляющая способствует активному восприятию материала и закреплению знаний. Только в условиях, когда учащиеся самостоятельно участвуют в образовательном процессе: проектируют, исследуют, анализируют и открывают новое, обучение приобретает для них подлинную ценность и становится осмысленным и привлекательным [3]. Использование приема удивления на уроках служит мощным стимулом для формирования положительной мотивации к обучению. Введение разнообразных форм работы способствует активизации познавательного интереса у всех учащихся, независимо от уровня сложности учебного материала. Применение индивидуально ориентированных заданий позволяет учитывать образовательные возможности каждого ученика, включая тех, кто испытывает трудности с учебной мотивацией. Самостоятельные открытия и небольшие успехи повышают уверенность учащихся в своих силах, приносят удовлетворение от процесса обучения и способствуют личностному самоутверждению.

Библиография:

1. Кодекс об Образовании республики Молдова. Закон № 152 от 17 июля 2014
2. Химия, clasele X - XII (Curriculum disciplinar, Ghid de implementare)
3. Пухова Д. И. Мотивация учебной деятельности обучающихся и обеспечение условий для её развития на уроках химии // Молодой ученый. — 2016. — №24. — С. 505-508
4. Румянцева Л. Г. «Педагогика удивления как один из способов повышения функциональной грамотности обучающихся»
5. <https://multiurok.ru/files/pedagogika-udivleniia-na-urokakh-khimii.html>
6. https://youtu.be/II7pWsiyh4?si=6GdGYP_tmUuQrzgd



УДК 373.2:372.4:371.3(075.8)

МЕТОДИЧЕСКИЕ ТРЕБОВАНИЯ К ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЕ В ПЕРИОД ОБУЧЕНИЯ ГРАМОТЕ. КЛАССИФИКАЦИЯ ДИДАКТИЧЕСКИХ РЕЧЕВЫХ ИГР

Мавроди Мария

магистр педагогических наук

преподаватель частных методик

ПУ Колледж имени М. Чакира, Комрат, РМ

e-mail: mavrodi.79@mail.ru

orcid id: 0009-0000-4389-249X

Abstract. The article focuses on methodological requirements and approaches to teaching literacy to preschool children using didactic games. It examines key stages of preparation for literacy acquisition, including the development of phonemic hearing, sound analysis of words, formation of syllable structure, and reading skills. Particular attention is given to the role of games as a leading teaching method that promotes the development of children's language, cognitive, and communication skills. The author emphasizes the importance of an individual approach, a variety of game formats, and active interaction between the child and the educator for successful material acquisition. The article will be useful for educators, speech therapists, and parents interested in effectively preparing children for school education.

Keywords: Literacy education, Preschool education, Phonemic hearing, Didactic games, Sound culture, Syllable structure, Reading skills, Speech activity, Game-based methods, Speech development.

Грамотность включает в себя не только способность читать и писать, но и умение ясно формулировать свои мысли как устно, так и письменно, а также осознанно воспринимать прочитанный текст. Эффективная подготовка дошкольников к освоению грамоты является важным условием развития их речевых и коммуникативных навыков.

Уровень успешности ребенка в обучении грамоте во многом определяется тем, насколько продуманно и системно организован этот процесс. Важно уделять особое внимание развитию речевых компетенций на этапе дошкольного образования, так как именно в этот период закладываются фундаментальные основы будущего обучения. Научные исследования подтверждают, что наиболее подходящий возраст для начала активного обучения грамоте — 6–7 лет, когда у детей возникает выраженный интерес к языку, его структуре и смысловому наполнению.

Современные образовательные стандарты и социальные запросы требуют от педагогов внедрения новых подходов к обучению грамоте. Одной из главных задач становится освоение навыков чтения старшими дошкольниками, что обусловлено потребностями не только самих детей, но и их родителей, заинтересованных в успешной подготовке ребёнка к школе.

На сегодняшний день одной из приоритетных задач дошкольного образования является развитие правильного восприятия и произношения звуков у детей. Недостаточное внимание к этому аспекту может привести к значительным трудностям в дальнейшем обучении. Нарушения звукопроизношения не только усложняют процесс освоения речи, но и могут отрицательно сказаться на общем интеллектуальном и психологическом развитии ребенка.

Особенно важно развивать фонематический слух в раннем возрасте, так как он играет ключевую роль в процессе обучения грамоте. Недостаточная сформированность этого навыка может привести к таким трудностям, как дислексия (проблемы с чтением) и дисграфия (нарушение письма), что значительно усложняет дальнейшее обучение в школе.

Освоение навыков письма и развитие способности воспринимать речь на слух начинается с формирования правильного звукового восприятия слов. Этот процесс помогает

ребёнку не только овладеть устной и письменной речью, но и осознанно воспринимать структуру языка. Как подчёркивал Д. Б. Эльконин, умение различать звуки является важнейшей предпосылкой успешного обучения чтению и письму, а также способствует усвоению грамматических и орфографических норм языка [10, с. 38].

Обучение грамоте направлено на формирование базовых навыков чтения, развитие письменной речи, обогащение словарного запаса и совершенствование речевой активности детей. Структура этого процесса выстроена таким образом, чтобы поэтапно достигать ключевых целей. Обучение проходит в три основных этапа: добукварный (подготовительный), букварный (основной) и послебукварный (заключительный), каждый из которых выполняет свою важную функцию в становлении грамотности у ребенка [7, с. 31].

На добукварном этапе закладываются основы речевого и языкового развития ребенка, формируются первичные навыки, необходимые для дальнейшего обучения чтению и письму. В этот период активно используются игровые и обучающие упражнения, способствующие развитию слухового и зрительного восприятия, а также задания, направленные на обогащение словарного запаса и совершенствование речевой активности.

Букварный этап играет ключевую роль в процессе освоения грамоты. В этот период дети знакомятся с алфавитом, устанавливают связи между буквами и звуками, а также начинают осваивать навыки чтения и письма. Они учатся распознавать буквы, складывать их в слова, читать несложные тексты и выражать свои мысли в письменной форме.**

Заклучительный, послебукварный этап направлен на дальнейшее совершенствование навыков чтения и письма. Дети осваивают работу с более сложными текстами, формируют умение составлять связные письменные высказывания, пополняют словарный запас и развивают речевые способности. В этот период активно применяются различные упражнения, помогающие укрепить грамотность и уверенность в использовании языка [5].

Обучение грамоте в старшем дошкольном возрасте играет ключевую роль, так как способствует развитию навыков саморегуляции, коммуникативных умений и закладывает фундамент для дальнейшего успешного обучения. Современные образовательные программы включают разнообразные методики и подходы, направленные на эффективную подготовку детей к освоению грамотности.

Формирование грамотности играет важную роль в развитии детской речи. В одном из разделов Стандартов обучения и развития детей от рождения до 7 лет – «В Развитие речи, общения и предпосылки к чтению и письму» – особое внимание уделяется становлению речевых навыков. В этом разделе рассматриваются аспекты развития словарного запаса, грамматического строя, а также способности понимать смысл устных и письменных сообщений. Кроме того, он охватывает вопросы, связанные с формированием предпосылок для овладения навыками чтения и письма.

Освоение грамотности включает в себя не только способность выражать мысли устно и письменно, но и умение воспринимать и анализировать текстовую информацию. Развитие речи, общения и навыков чтения-письма взаимосвязаны, поэтому важно уделять равное внимание каждому из этих направлений. Развитие языковых компетенций охватывает совершенствование речи, пополнение словарного запаса, улучшение звуковой культуры речи и формирование правильной грамматической структуры. Поэтапное усвоение этих компонентов способствует осмысленному и уверенному использованию языка в различных социальных ситуациях.

Предпосылки к овладению чтением и письмом включают поведенческие навыки, необходимые для дальнейшего освоения письменной речи. Они охватывают умение воспринимать текстовую информацию, работать с письменными материалами, осознавать их содержание, а также развивать навыки письма и письменной коммуникации [8, с.12].

То, каким образом ребенок знакомится с основами грамотности, во многом определяет его дальнейшие успехи не только в чтении и письме, но и в освоении русского языка в целом.

Ключевая задача на этом этапе — развитие способности анализировать звуковую структуру слов, поскольку процесс чтения и письма основывается на преобразовании графических символов в устную речь и обратном переводе услышанных звуков в письменную форму.

Вместе с тем закономерности овладения чтением и письмом, предпосылки к обучению грамоте, имеющиеся у дошкольников, наличие детально разработанной и апробированной методики обучения, данные о ее положительном влиянии на умственное и общеречевое развитие детей позволяют утверждать, что при определении содержания работы по подготовке к обучению грамоте целесообразно выделить по указанным направлениям (Рис. 1.).



Рисунок 1. Основные направления работы в период обучения грамоте старших дошкольников

1. Ознакомление детей со словом – вычленение слова как самостоятельной смысловой единицы из потока речи;
2. Ознакомление с предложением – выделение его как смысловой единицы из речи; составление из слов (2–4) предложений;
4. Ознакомление со слоговым строением слова – членение слов (из 2–3 слогов) на части и составление слов из слогов;
5. Ознакомление со звуковым строением слов, формирование навыков звукового анализа слов: определение количества, последовательности звуков (фонем) и составление слов с определенными звуками, понимание смысла о различительной роли фонемы.

Ключевое значение имеет развитие умения анализировать звуковую структуру слов, так как процесс овладения чтением и письмом основан на преобразовании буквенных знаков в устную речь и, наоборот, воспроизведении услышанных звуков в письменной форме [3, с. 388].

Для дошкольника игра является основным видом деятельности, поэтому в обучении широко применяются дидактические игровые приемы и ситуации. Включение игровых элементов позволяет поддерживать устойчивый интерес детей к занятиям, побуждает их к познанию нового и способствует эффективному усвоению знаний и навыков. Дидактические игры особенно полезны на этапе закрепления изученного материала, так как они помогают расширять словарный запас, улучшать звуковую культуру речи и развивать коммуникативные способности.

Дидактическая игра - это одно из средств обучения детей дошкольного возраста. Она дает возможность осуществлять задачи воспитания и обучения через доступную и привлекательную для детей форму деятельности.

Она дает возможность осуществлять задачи воспитания и обучения через доступную и привлекательную для детей форму деятельности.

Ей присущи две функции в процессе обучения. **Первая функция** - совершенствование и закрепление знаний. При этом ребенок не просто воспроизводит знания в том виде, в каком

они были усвоены, а трансформирует, преобразовывает их, учится оперировать ими в зависимости от игровой ситуации. Сущность **второй функции** дидактической игры заключается в том, что дети усваивают новые знания и умения разного содержания.[6, с. 207]

Дидактические игры имеют свою классификацию. Классификация дидактических игр различна. В дошкольной педагогике сложилось традиционное деление дидактических игр на игры с предметами, настольно-печатные игры, словесные. [6, с. 337]. Данное деление игр можно отнести к классификации по использованию материала. Дидактические игры так же различаются по обучающему содержанию, познавательной деятельности детей, игровым действиям и правилам, организации и взаимоотношениям детей в игре, по роли воспитателя, отражены в таблице 1.

Таблица 1. Классификация дидактических игр

Критерии дидактических игр	Виды дидактических игр
■ по содержанию	➤ математические ➤ сенсорные ➤ речевые ➤ музыкальные ➤ природоведческие ➤ для ознакомления с окружающим
■ по дидактическому материалу	➤ словесные ➤ настольно-печатные ➤ с предметами и игрушками ➤ с картинками - компьютерные дидактические игры
■ по характеру игровых действий:	➤ игры-путешествия ➤ игры-предположения ➤ игры-предположения ➤ игры-поручения ➤ игры-загадки ➤ игры-беседы - подвижно-дидактические игры
■ по числу участников:	➤ коллективные ➤ групповые ➤ индивидуальные

Дидактические игры играют важную роль в период обучения грамоте, помогая детям усваивать языковые навыки и знания более эффективно и увлекательно. Давайте рассмотрим, какие значения каждый из перечисленных видов игр имеет в контексте обучения грамоте в таблице 2.:

Таблица 2. Значения различных видов дидактических игр в период обучения грамоте

Виды дидактических игр	Значение в обучении грамоте
Математические	Развивают логическое мышление и аналитические способности.
Сенсорные	Помогают воспринимать текст через осязание и восприятие.
Речевые	Развивают умение выражать мысли на письме и улучшают словарный запас.
Музыкальные	Улучшают фонемическое восприятие и способствуют развитию навыков чтения и письма.
Природоведческие	Позволяют познакомиться с новыми словами и понятиями.
Для ознакомления с окружающим	Создают контекст для применения языковых навыков в реальных ситуациях.

Словесные	Помогают узнавать новые слова и работать над орфографией и грамматикой.
Настольно-печатные	Предоставляют задания на чтение и письмо в интересной форме.
С предметами и игрушками	Создают ситуации для практики языковых навыков на практике.
С картинками	Визуализируют слова и понятия, помогая их запоминанию и пониманию.
Игры-путешествия	Создают контекст для применения языковых навыков в различных ситуациях.
Игры-предположения	Развивают умение анализировать информацию и делать выводы.
Игры-поручения	Помогают развивать коммуникативные навыки и умение объяснять свои мысли.
Коллективные	Развивают навыки сотрудничества и командной работы.
Групповые	Улучшают коммуникативные навыки и способствуют общению.
Индивидуальные	Позволяют воспитателю индивидуально подходить к детям.

Мы рассмотрели основные виды дидактических игр, теперь остановимся на руководстве педагога дидактическими играми по обучению грамоте.

Дидактические игры для обучения грамоте дошкольников могут быть классифицированы по различным критериям, включая типы навыков, которые они развивают, формат игры, уровень сложности и т. д. Вот некоторые общие классификации (Рис. 2.):

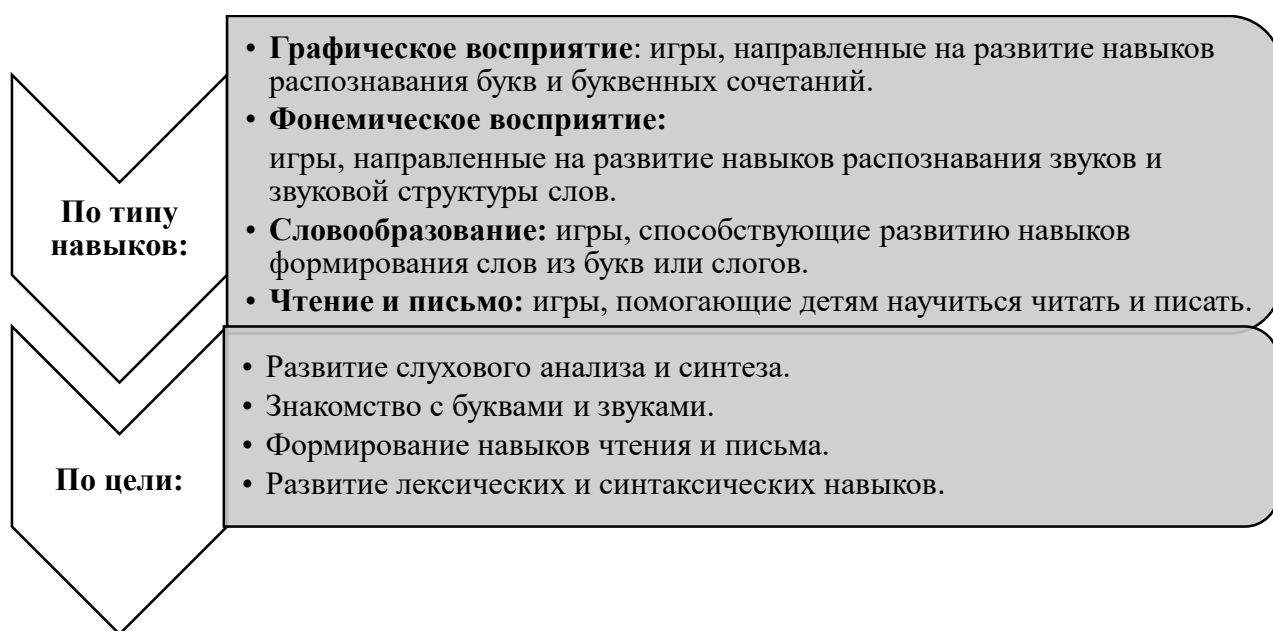


Рисунок 2. Классификация дидактических игр по грамоте

Для развития фонетического восприятия можно предложить игру «Найди звук». Педагог произносит слова, а дети анализируют их звуковой состав и определяют местоположение заданного звука. В другом варианте этой игры воспитатель демонстрирует изображение предмета, дети называют его и, используя карточки или фишки, отмечают, в какой части слова (в начале, середине или конце) находится определенный звук.

Графическое восприятие: для того, чтобы ребенок лучше запомнил и узнавал буквы можно использовать следующие приемы:

- запоминание букв и выбор их среди других, игры «Чего не стало?» и «Что изменилось?» с буквами;
- раскладывание букв в определенной последовательности;
- нахождение сходства графического изображения буквы с каким-либо предметом (здесь очень помогает «Веселая азбука»);

Для развития навыков создания и чтения слов с аналогичными слоговыми структурами, а также умения выбирать слова по одному определенному слогу, можно организовывать игры, такие как «Точка», «Отгадай слово» и «Собери слова».

В игре «Отгадай слово», педагог называет первый слог и предлагает детям дополнить слово окончанием (при необходимости, можно использовать картинки для помощи). То же задание повторяется с последним слогом слова.

В игре «Цепочка» дети формируют последовательность слов из карточек таким образом, чтобы каждое последующее слово начиналось с последнего слога предыдущего.

Для обучения детей слоговому анализу мы предлагаем разнообразные игры, такие как «Составь слово из слогов», «Пол слова за вами» и другие подобные игры. [7, с. 245-248].

Один из эффективных способов развития фонематического слуха у ребенка — это игра, которая помогает подготовить его к овладению навыками чтения. В нее можно играть в повседневной обстановке, например, по дороге в детский сад или во время покупок в магазине. Если ребенок уже знаком с буквами, можно предложить ему «игру в звуки». Взрослый называет слово, а малыш анализирует его, определяя начальный и конечный звуки, а также выделяя другие фонемы, которые он слышит. Если задание не вызывает затруднений, можно усложнить игру: предложить ребенку разделить слово на звуки или придумать слова, содержащие определенный звук в начале, середине или конце. Интересным вариантом также будет смена ролей, когда ребенок сам придумывает задания и проверяет их выполнение взрослыми. [10, с. 83].

Если ребенок уже освоил основы чтения и способен читать по слогам, но не проявляет к этому достаточного интереса, можно использовать игровую методику, направленную на повышение мотивации. Для этого подойдет задание с элементами сюрприза. Понадобится магнитная азбука, лист бумаги и ручка. Взрослый может написать небольшое послание от сказочного персонажа или оставить сообщение о спрятанном подарке. Разместив его в доступном для ребенка месте, можно пробудить у него желание самостоятельно прочитать текст. Такой подход не только укрепляет навыки чтения, но и формирует у ребенка чувство значимости и интерес к письменной речи.

Для развития речи ребенка и пробуждения интереса к чтению необходимо использовать любые возможности для общения. Разговоры о прошедшем дне, впечатлениях от увиденного и услышанного, а также обсуждение прочитанных книг способствуют формированию языковых навыков. Значительную роль в этом процессе играет регулярное чтение детских произведений — стихотворений, сказок, рассказов и загадок. Немаловажно, чтобы у ребенка всегда был доступ к книгам с красочными иллюстрациями, которые помогут сделать чтение увлекательным и познавательным.

Знакомство дошкольников с началом и концом слова является отправной точкой в освоении понятия «ударение». Навык выделения ударного слога играет важную роль не только в подготовке к чтению и письму, но и в дальнейшем усвоении правил правописания, включая орфографию безударных гласных. Педагог обращает внимание детей на то, что слоги в слове звучат с разной степенью выразительности: один из них произносится более отчетливо и протяжно. Например, в слове «мама» воспитатель намеренно акцентирует голосом первый слог, делая его более протяженным, а второй — произносит короче. Дети, повторяя слово, учатся воспроизводить интонационные особенности. Для закрепления материала можно использовать игровые упражнения: предложить детям определить ударный слог в своем имени или придумать двусложные слова с различным расположением ударения.

«Эстафета» - воспитатель составляет на доске двусложные слова в двух столбиках. Дети из каждой команды поочередно подходят к доске и ставят ударение в словах. За каждый правильный ответ команда получает очко.

«Загадки» - дети отгадывают загадки, разбивают слова на слоги, записывают их на доске (используя разрезанные буквы) и указывают ударение.

Таким образом, постепенно усложняя задания, педагог помогает детям осознать слоговую структуру слова, формирует у дошкольников базовые представления о фонетической структуре слова, что облегчает усвоение более сложных знаний.

Игры играют важную роль в обучении грамотности детей дошкольного возраста. Они не только помогают привлечь внимание детей и сделать процесс обучения увлекательным, но и способствуют развитию различных навыков, таких как формирование слоговой структуры слов, умение разбивать слова на слоги, выделение ударного слога и другие.

При выборе игр и упражнений для обучения грамотности важно учитывать уникальные особенности каждого ребенка. Многообразие игровых форм позволяет гибко адаптировать занятия, что способствует лучшему усвоению материала, удовлетворяя индивидуальные потребности и интересы детей.

Игры не только развивают навыки грамотности, но и помогают развивать логическое мышление, внимание, коммуникативные способности и умение работать в группе. Во время совместных игровых действий дети взаимодействуют друг с другом и воспитателем, что укрепляет взаимопонимание и способствует более глубокому усвоению знаний.

Активное участие взрослых — педагогов и родителей — в образовательном процессе, регулярная практика, обсуждение прочитанного, а также поощрение чтения книг формируют у детей интерес к обучению и прививают любовь к чтению, что в свою очередь способствует развитию их языковых навыков.

Таким образом, игры и упражнения занимают центральное место в процессе обучения грамотности дошкольников, обеспечивая не только развитие языковых навыков, но и формирование широкого круга качеств, необходимых для успешной учебы и дальнейшей жизни.

Библиография:

1. Curriculumul pentru Educație Timpurie. Chișinău: Lyceum, 2019. 128 p.
2. Dima G. Utilizarea jocului didactic în educația prescolarului // <https://ru.scribd.com/document/374048479/Utilizarea-jocului-didactic-in-educatia-prescolarului> (Дата обращения: 16.01.2025).
3. Алексеева М.М., Яшина В.И. Методика развития речи и обучения родному языку дошкольников: Учеб. пособие для студ. высш. и сред. пед. учеб. Заведений/ 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 2000. 400 с.
4. Гид по внедрению Куррикулума раннего образования, Стандартов обучения и развития детей от рождения до 7 лет в контексте Научных основ раннего образования в Республике Молдова. Утверждён Национальным советом по Куррикулуму (Приказ Министерства Образования, Культуры и Исследований № 283 от 20.03 2019. 152с/
5. Дмитриева О.А. Подготовка к обучению грамоте детей старшего дошкольного возраста // <https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-k-obucheniyu-gramote-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta/viewer> (Дата обращения: 05.01.2025)
6. Козлова С.Н., Куликова С.Н. Дошкольная педагогика - Москва, 2005. 415с.
7. Обучение грамоте детей дошкольного возраста. Парциальная программа. Изд. 2-е. СПб.: ООО «ИЗДАТЕЛЬСТВО «ДЕТСТВО-ПРЕСС», 2020. 272 с.
8. Стандарты обучения и развития детей от рождения до 7 лет /М-во образования, культуры и исследований Респ. Молдова; Кишинэу: Lyceum, 2019 (F.E.-P. "Tipografia Centrală"). 92 p.

9. Толстопятова О.Я. Значение обучения грамоте как основа подготовки детей [//https://nsportal.ru/detskiy-sad/obuchenie-gramote/2017/01/25/znachenie-obucheniya-gramote-kak-osnova-podgotovki-detey](https://nsportal.ru/detskiy-sad/obuchenie-gramote/2017/01/25/znachenie-obucheniya-gramote-kak-osnova-podgotovki-detey) (Дата обращения: 16.01.2025)
10. Эльконин Д.Б. Развитие устной и письменной речи учащихся /Под ред. В. В. Давыдова, Т. А. Нежновой. М.: ИНТОР, 1998. 112 с.

УДК 372.4

ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ СКАЗКИ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРНОГО ЧТЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Бозбей Ольга

Теоретический лицей села Чишмикиой

учитель начальных классов

высшая дидактическая степень, магистр педагогики

e-mail: zno_12@mail.ru

orcid id: 0000-0002-4163-4857

Abstract. The article explores the educational and developmental potential of fairy tales in primary school. It examines key methods of working with fairy tales, including retelling, character analysis, studying key textual elements, and using creative tasks. Special attention is given to the role of fairy tales in developing imagination, critical thinking, emotional responsiveness, and moral values in young students. The article highlights a comprehensive approach to studying fairy tales, focusing on their artistic features and educational values, and the use of modern teaching technologies to enhance reading interest.

Keywords: fairy tale, primary school, literary reading, retelling, character analysis, moral education, imagination development, critical thinking, creative tasks, teaching methods.

Сказка является древнейшим жанром устного народного творчества, который учит человека жизни, наполняет его оптимизмом и верой в торжество добра и справедливости. За её фантастическим сюжетом скрываются реальные человеческие отношения, что придаёт сказкам важное воспитательное значение. Сказочные образы и сюжеты основаны на конкретном жизненном опыте народа, отражая повседневные черты его быта.

С первых школьных дней учащиеся начинают изучение сказок, пересказывая произведения по картинному плану, анализируя поступки героев и их характеристики. Такие занятия способствуют формированию у детей умения анализировать текст, выделять главную мысль, составлять характеристики героев и глубже понимать художественное произведение. Вместе с тем, работа над сказкой на уроках литературного чтения позволяет использовать этот жанр и в воспитательных целях. Знакомство с героями сказок пробуждает в детях желание помочь, разобраться в ситуации, что стимулирует умственную деятельность, развивает интерес к чтению, воображение, наблюдательность, эмоциональную отзывчивость и способность к сопереживанию. Дети учатся видеть необычное в обыденном и овладевают навыками оценивания поступков героев [4].

Сказки являются одними из первых произведений, с которыми дети сталкиваются в начальной школе. Их популярность обусловлена увлекательными сюжетами, яркими героями и выразительными образами. Слушая сказки, дети легко погружаются в сказочный мир, ассоциируют себя с героями и хотят подражать положительным персонажам — добрым феям, храбрым рыцарям и другим.

Работу со сказками необходимо проводить систематически, расширяя кругозор учеников и их понимание литературных основ. Уже на первых уроках дети пересказывают знакомые

сказки, анализируют персонажей и их поступки. Алгоритм работы со сказками включает этапы от подготовительной работы и первичного восприятия текста до его анализа, выразительного чтения и творческой переработки материала. Завершает процесс обсуждение нравственного урока, вынесенного из произведения.

Для эффективного изучения сказок применяются различные методы: объяснительно-иллюстративный, проблемный и частично поисковый. Также используются современные педагогические технологии, включая проблемно-диалоговые подходы и ИКТ. Значительное внимание уделяется лексической работе, что помогает расширять словарный запас детей и их понимание языковых оборотов. На уроках дети узнают жанровые особенности сказок, учатся выделять ключевые элементы текста и применять полученные знания при пересказе и инсценировке произведений.

Творческая работа играет важную роль в активизации познавательной деятельности учеников. Задания могут включать создание новых сказок, рисунков, театральные постановки и викторины, что способствует развитию их фантазии и нестандартного мышления. Таким образом, сказка становится мощным инструментом не только для обучения и воспитания, но и для развития эмоциональной и творческой сфер ребенка, а также формирования у него устойчивой мотивации к дальнейшему чтению и изучению литературы.

При работе со сказкой в начальной школе существует ряд рекомендаций, помогающих организовать процесс так, чтобы дети смогли максимально глубоко понять и пережить сюжет.

Перед чтением сказки важно подготовить учеников с помощью бесед или практической деятельности, которая позволит им адекватно воспринять события и тему произведения. На этом этапе полезны задания, расширяющие кругозор детей, а также вопросы проблемного характера, побуждающие к размышлению, например: «Какие ещё сказки с такими же героями вы знаете?» [5].

Так как сказка традиционно предназначена для устного воспроизведения, лучше, если учитель будет читать или рассказывать её сам, сохраняя сказочную интонацию, понятную и близкую детям. Важно использовать мимику, жесты и выразительную речь. Также возможно применение аудиозаписей, особенно если в учебнике предусмотрены фонохрестоматии. Это значительно усилит восприятие текста.

Во время чтения стоит привлекать внимание детей к иллюстрациям – как в книге, так и дополнительным материалам, например, представленным с помощью технических средств обучения.

При обсуждении сказки не следует делать акцент на её фантастичности и условности, чтобы сохранить волшебное очарование, а также полноценно использовать ее воспитательный потенциал. Вопросы должны побуждать детей размышлять над поступками героев и формировать личное отношение к ним. Анализ языковых средств сказки помогает ученикам лучше понять персонажей и готовит их к выразительному пересказу, чтению по ролям и другим творческим заданиям.

Пересказ сказки следует тщательно готовить, чтобы он сохранял основные черты оригинального текста: ключевые фразы, интонацию и речевые обороты. Для этого можно использовать опорные слова, иллюстрации, планы и групповые формы работы.

Отдельным направлением следует выделить народные сказки, которые являются богатым источником не только для развития творческих способностей детей и их познавательной активности, но, прежде всего, обладают большими возможностями в аспектах воспитательной направленности. Они привлекают внимание учеников динамичным сюжетом, борьбой добра и зла, яркими героями и счастливым финалом. Использование разнообразных творческих упражнений по дополнению, изменению сюжетной линии, анализ поступков героев, рассуждения и дискуссии относительно морально-этических норм, проявленных в сюжетах – все это позволит полноценно задействовать воспитательный потенциал сказки как жанра литературы.

Вместе с тем, приходится констатировать, что на уроках литературного чтения потенциал сказок нередко используется недостаточно: многие учителя ограничиваются анализом характера персонажей и пересказом сюжета. Такой подход мешает учащимся ощутить уникальное обаяние сказки и её художественное своеобразие. Чтобы избежать этого, важно показать ученикам структуру сказки, познакомить их с героями, системой событий и выразительными средствами языка. Важно помочь детям осознать глубинный смысл произведения, его языковую красоту, метафоричность и поэтичность, что позволит проникнуться идеей, заложенной в сюжете и выявить истинные мотивы в поступках героев.

Достижение этих целей возможно только при комплексном подходе к изучению сказки, который предполагает взаимосвязанный анализ сюжета, языка и художественных особенностей. В современных методических пособиях встречаются отдельные рекомендации по анализу героев, сюжета и языка, но часто они разрознены и не дают целостного понимания текста. Именно комплексный подход помогает ученикам глубже постигать идеи и ценности сказки. Педагогу следует учитывать жанровую специфику каждой сказки и адаптировать к ней методы работы, чтобы формировать у детей читательские навыки, необходимые для понимания различных видов сказок. Методические приёмы, рекомендованные для работы со сказками, способствуют глубокому осмыслению их нравственного содержания и развитию навыков чтения у младших школьников. Комплексный анализ текста должен стать основой работы учителя для полноценного восприятия детьми художественного и культурного значения сказки.

Многие ученые уделяли внимание специфике работы с младшими школьниками при изучении сказок как литературного жанра. Так, известный детский психолог и педагог Л.С. Выготский исследовал влияние сказок на развитие воображения и мышления детей. Он подчеркивал, что сказки способствуют усвоению общечеловеческих ценностей, помогают ребенку научиться сопереживать и различать добро и зло. Значительный вклад внес Бруно Беттельгейм, который изучал, как сказки воздействуют на формирование личности ребенка. Он отмечал, что через анализ сказочных событий и персонажей дети приобретают навыки понимания человеческих поступков и развивают эмоциональную сферу [3].

Значением роли сказок в образовательном процессе занимались В.А. Рубцова, А.В. Крестовский, Д.И. Латышина, Т.К. Снопина и другие ученые. Каждый из них разрабатывал различные подходы применения сказок на уроках, а также изучал их влияние на развитие личности, воображения и мышления учащихся.

Однако в наши дни у младших школьников часто наблюдается снижение интереса к чтению. Один из способов решить эту проблему — создать условия для полного и эмоционального восприятия сказок. Важно учитывать, что литературные сказки привлекательны не только содержанием, но и своим языком, насыщенным художественными образами, которые отражают авторскую точку зрения.

Сказки являются одними из первых произведений, с которыми дети сталкиваются в начальной школе. Их популярность обусловлена увлекательными сюжетами, яркими героями и выразительными образами. Слушая сказки, дети легко погружаются в сказочный мир, ассоциируют себя с героями и хотят подражать положительным персонажам — добрым феям, храбрым рыцарям и другим. Сказки учат детей эмпатии, формируют понимание моральных ценностей и развивают критическое мышление. Это помогает воспитывать у детей устойчивый интерес к литературе и чтению. Однако не все учителя обладают достаточной подготовкой для эффективного преподавания сказок. Для этого им необходимо учитывать жанровые особенности произведений и адаптировать свои методы. Например, сказки, как древнейший жанр устного народного творчества, затрагивают универсальные темы: победу добра над злом, милосердие над жестокостью, правду над ложью. По типологии выделяют сказки волшебные, бытовые и сказки о животных, а также могут быть народными или авторскими.

Способность детей воспринимать литературные произведения зависит от их возраста и уровня развития. Ученики 1-го класса способны эмоционально откликаться на сказку, но им сложно анализировать её героев или выделять элементы вымысла. Во 2-м классе их понимание становится более структурированным: дети могут описывать главные события, характеристики персонажей и замечать повторяющиеся мотивы. В 3-м классе ученики начинают анализировать поступки героев, предсказывать их действия и оценивать их поведение. К 4-му классу дети способны к полному осмыслению текста: они анализируют сюжет, замечают художественные приемы, понимают роль персонажей и могут выделять основную идею произведения.

Эффективное изучение сказок в школе требует комплексного подхода. Учителю необходимо регулярно оценивать уровень восприятия текста у учащихся и адаптировать свои методы работы. Среди них можно использовать музыкальное сопровождение, иллюстрации, сравнительный анализ, работу с текстом по схеме, стилистические эксперименты и драматизацию.

С точки зрения методики учителя определяют следующий алгоритм работы над сказкой:

1. Подготовительный этап: использование музыкального сопровождения, наглядных материалов, беседы, лексическая работа.
2. Первичное восприятие: выразительное чтение учителя или прослушивание аудиозаписи сказки.
3. Анализ текста: ответы на вопросы по содержанию.
4. Вторичное восприятие: чтение вслух по цепочке, в парах или про себя.
5. Анализ героев и главной мысли: работа над жанровыми особенностями сказки.
6. Выразительное чтение: чтение по ролям или в парах.
7. Творческая работа: составление вопросов, пересказ, инсценировка сказки.
8. Подведение итогов: обсуждение, чему научила сказка.

Наиболее действенные методы и приёмы работы со сказками:

1. Объяснительно-иллюстративный метод предполагает выразительное чтение сказки учителем или прослушивание записи. Показ иллюстраций художников (например, Васнецова и Билибина) помогает детям лучше понять содержание и образы сказки.
2. Проблемные методы включают постановку вопросов, побуждающих детей размышлять над поступками героев и возможными вариантами развития событий. Например, можно спросить: «Мог ли Иван-царевич избежать встречи с Волком?»
3. Частично поисковые методы продуктивно применять в 3-4 классах, когда дети могут самостоятельно находить информацию, например, готовить вопросы к викторинам или искать сходные сюжеты в сказках разных народов [2].

Очень эффективным и популярным ресурсом в методической работе современного учителя начальной школы является рабочий лист [1]. Рабочий лист представляет собой эффективный инструмент для развития навыков работы с информацией. Он особенно полезен для учителя в случаях, когда у учащихся отсутствуют рабочие тетради по предмету. Создание рабочего листа — это творческий процесс, в котором учитель самостоятельно выбирает задания, наиболее подходящие для изучаемого материала. Рабочий лист представляет собой специально разработанный набор заданий, которые выполняются учащимися во время объяснения нового материала или после изучения темы.

Для развития навыков смыслового чтения рабочие листы могут включать разнообразные тексты, рисунки и таблицы. Ученикам начальных классов особенно нравятся задания с иллюстрациями, так как они облегчают понимание материала. Рабочие листы с картинками могут содержать такие задания, как: найти соответствия, раскрасить, подписать, соединить или выделить главное. На уроках литературного чтения в рабочий лист можно включить биографические данные писателя или поэта, его портрет и задания на словарную работу. Вопросы к тексту формулируются таким образом, чтобы ученики многократно возвращались

к прочитанному произведению, анализировали его, устанавливали причинно-следственные связи и проводили синтез информации.

Сказки способствуют формированию умения оценивать поведение героев, выделять положительные и отрицательные персонажи. Приём «диалог с текстом» помогает детям анализировать поступки героев и их мысли. Чтение с пометками (INSERT) позволяет выделить важные детали. Таким образом, работа со сказкой на уроках помогает не только формировать у детей любовь к чтению, но и развивать их воображение, критическое мышление и нравственные качества. Учителя должны использовать разнообразные методы и подходы для того, чтобы дети могли воспринимать сказки не только как увлекательные истории, но и как источник жизненных уроков и ценностей. Сказки играют важную роль прежде всего в нравственном воспитании детей, помогая им лучше понимать мир. Для максимального использования их обучающего потенциала учителю нужно знать жанровые особенности произведений и применять соответствующие методы на всех этапах работы с текстом.



Автор _____

Название _____

Жанр _____



Кто главные героини пушкинского произведения?

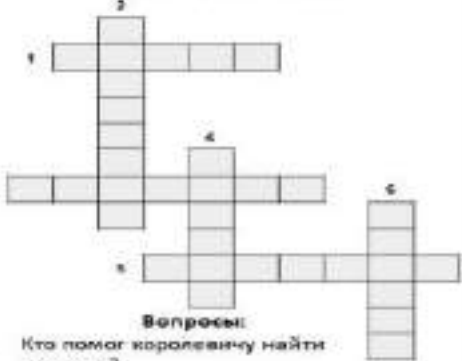
Составь словесный портрет, используя слова: *добрая, кроткая, ласковая, нежная, заботливая, жадная, равнодушная.*



Восстанови последовательность событий в сказке.

- ☐ Счастье царя.
- ☐ Волшебное зеркальце царицы.
- ☐ Чернавка выполнила наказ царицы.
- ☐ В доме у богатырей.
- ☐ Очарование царицы и возвращение царя.
- ☐ Поиски царевны королевичем Елисейем.
- ☐ Свадьба королевича Елисея и царевны.
- ☐ Смерть царевны.
- ☐ Чернавка и царевна в лесу.
- ☐ Царевна ожила.

Разгадай кроссворд.



Вопросы:

1. Кто помог королевичу найти царевну?
2. Как звали девушку, которая завела царевну в лес?
3. Кличка пса – друга и помощника царевны.
4. Жених царевны.
5. Волшебный предмет из сказки. Чем была отравлена царевна?
- 6.

Запиши главную мысль.

Раскрась яблоко:

Всё понял, было интересно

Время закончилось, затруднился

Ничего не понял



Рисунок 1. Рабочий лист к работе над сказкой А.С.Пушкина «Сказка о мертвой Царевне и семи богатырях» [1]

Библиография:

1. ВОРОНЧИХИНА Е.А. Рабочие листы к урокам литературного чтения в 4 классе. //Режим доступа: <https://xn---dtbhvcrdbcoh1a.xn--p1ai/l-n-tolstoj-detstvo-m-ju-lermontov-ashik-kerib-a-s-pushkin-skazka-o-mjortvoj-carevne-i-o-semi-bogatyryjah>
2. МОНГУШ, М. В. Роль сказок в обучении и воспитании в начальной школе / М. В. Монгуш // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: Материалы XI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 4-х частях, Новосибирск, 07–09 декабря 2022 года Том Часть 1. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2023. – С. 136-137.
3. НЕБОЖЕНКО, М.А. Методические приемы изучения сказок на уроках литературного чтения в начальной школе // Актуальные вопросы современного образования: Материалы IV международной научно-практической конференции, Саратов, 23 марта 2017 года. – Саратов: Академия Бизнеса, 2017.
4. РУБЦОВА, В. А. Методические подходы к работе над сказкой в начальной школе // Школа молодых новаторов: Сборник научных статей 3-й Международной научной конференции перспективных разработок молодых ученых. В 3-х томах, Курск, 17 июня 2022 года. Том 2. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2022. – С. 368-370.
5. ХАЧАТРЯН Р.Х. Методика изучения сказок в начальной школе. Международный научный журнал «Научные вести» № 3(44). 2022.

УДК 138.016

**РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ФОРМИРОВАНИИ
СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ****Янчогло Евгения**преподаватель гагаузского языка и литературы
истории и культуры гагаузского народа

первая дид. категория

ПУТЛ им.Карачобан

преподаватель-ассистент кафедры
гагаузской филологии и истории, КГУ

г. Комрат, Молдова

e-mail: evgeniya_yanchoglo@mail.ru

orcid id: 0009-0005-1573-2997

Abstract. The article is devoted to the role of pedagogical practice in the formation of sociocultural competence among future teachers. It discusses the functions of pedagogical practice and its importance in teacher training. Special attention is paid to the development of sociocultural competence as a significant factor in professional and personal growth. The article highlights the importance of the sociocultural component in the education of future Gagauz language teachers, enabling them to convey not only linguistic knowledge but also cultural values, traditions, and mentality. Methodologies for working with folklore materials, literary texts, and video resources are described, which contribute to the formation of students' knowledge of national culture. The necessity of integrating the sociocultural component into the educational process is emphasized as a means to enhance teachers' professional readiness and motivation for further development.

Keywords: pedagogical practice, sociocultural competence, Gagauz language, sociocultural component, cultural values, traditions, educational process, professional readiness.

Педагогическая практика играет ключевую роль в системе подготовки педагогических кадров, выступая важным элементом в структуре высшего образования. Все её формы направлены на развитие профессиональных навыков и совершенствование педагогического мастерства будущих учителей. Современные требования к специалистам нового уровня требуют внедрения концепций, которые определяют содержание и структуру работы студентов. Это помогает будущим педагогам изучать основы профессиональной деятельности и овладевать эффективными методами её реализации.

Новые подходы в образовательной парадигме предполагают кардинальные изменения в организации педагогической практики. Ключевым условием её успешной реализации является всесторонняя подготовка будущих педагогов, включающая не только обучение учащихся и методическое обеспечение, но и воспитательное взаимодействие, исследовательскую деятельность и её методологическое сопровождение. Одним из главных аспектов является развитие педагогического самосознания студентов, а также формирование позитивной личной и профессиональной самооценки [5]. Практика способствует развитию методической рефлексии в условиях реального педагогического процесса, где будущий педагог анализирует свои методы, средства работы и решения практических задач.

Система педагогической практики, отработанная в педагогических вузах за долгие годы, доказала свою эффективность. Она обеспечивает высокий уровень подготовки специалистов и выполняет следующие задачи:

- закрепление теоретических знаний;
- развитие педагогических навыков и умений, профессионально значимых качеств личности;
- формирование профессиональной культуры;
- развитие творческого мышления, индивидуального стиля работы и исследовательского подхода;
- профессиональная ориентация и воспитание;
- формирование навыков самообразования и стремления к профессиональному росту;
- диагностика готовности к педагогической деятельности;
- изучение актуального состояния образовательного процесса и передового опыта [7].

Функции педагогической практики:

1. Адаптационная функция – помогает студентам привыкнуть к особенностям педагогической деятельности, ритму работы, детям и школьным коллективам.
2. Обучающая функция – позволяет проверить теоретические знания на практике, формирует педагогическое мышление и базовые умения.
3. Воспитательная функция – формирует у студентов понимание значимости работы с опытными наставниками и важности профессиональной атмосферы в образовательных учреждениях.
4. Развивающая функция – способствует личностному и профессиональному развитию студентов, помогает им мыслить, как педагоги.
5. Диагностическая функция – позволяет выявить сильные и слабые стороны будущего педагога, а также его эмоциональную устойчивость в процессе работы [6].

Организация практики должна учитывать индивидуальные особенности каждого студента, обеспечивая условия для раскрытия его потенциала. Система взаимодействия должна строиться на принципах сотрудничества, уважения и поддержки. Поскольку практика носит комплексный, усложняющийся характер: от ознакомления с основами педагогической деятельности до выполнения сложных профессиональных задач, она формирует творческие способности студентов, такие как исследовательский и художественный подходы, а также помогает развивать нестандартное видение образовательного процесса.

Таким образом, педагогическая практика – это не только профессиональная подготовка, но и важнейший этап формирования личности будущего педагога, способного успешно адаптироваться в образовательной среде и эффективно решать задачи своей профессиональной деятельности.

Стратегия развития современного образования в Республике Молдова предусматривает реализацию компетентностного подхода в системе высшего образования. В связи с этим цели его ориентированы на развитие профессиональных и личностных качеств выпускника, способного самореализоваться в социуме. Требования к результатам образования, выраженные в компетентностной модели выпускника, отражают важность формирования профессиональных и общекультурных компетенций.

Национальный куррикулум Молдовы дает следующее определение «компетенции» - это интегрированная система знаний, умений, отношений и ценностей, приобретенных, сформированных и выработанных посредством обучения, которая позволяет выявлять и решать различные проблемы в различных контекстах и жизненных ситуациях [1, с.18].

В аспекте данной статьи из всего многообразия компетенций выделяем социокультурную компетенцию как важный фактор личностно-профессионального развития. Национальным Куррикулумом-2019 выделены основные элементы социокультурной компетенции, способствующие ее формированию (знания, ценности, мировоззрение, нормы, правила, способы действий, мотивация, целеполагание, самооценка, деятельность, регуляция, адаптация). Образовательными стандартами наряду с другими, определены компетенции социо/поликультурные и межкультурные, сформированные на разных ступенях обучения, которые предполагают приобретение системы знаний, умений, навыков и ценностей, необходимых для ориентирования в культурном пространстве страны.

По определению Аркатовой О.Г. социокультурная компетенция включает:

- осознание того, что язык выполняет не только функцию общения и познания, но и является формой социальной памяти, «культурным кодом нации», а также развитое умение сопоставлять языковые явления с реальной действительностью;
- способность выявлять культурный контекст, скрытый за каждой языковой единицей;
- знание культуры, истории, традиций и обычаев своего народа;
- умение распознавать регионально значимые лексические единицы и понимать их роль в тексте [4].

Учитывая возрастные особенности учащихся, М.А. Ариян определяет следующие задачи для развития социокультурной компетенции обучающегося:

1. Осознание своей роли в мире, принадлежности к собственной культуре и понимание себя как её части.
2. Проявление доброжелательности ко всем людям, независимо от их расы, национальности, вероисповедания, социального статуса или личностных качеств.
3. Уважение ценности человеческой жизни, стремление к доброте и милосердию.
4. Широкий кругозор, стремление и готовность к самообразованию.
5. Признание значимости общения для достижения взаимопонимания, в том числе между представителями различных культур и языков.

Задачи, связанные с оптимизацией взаимодействия с окружающим миром:

1. Умение использовать социально приемлемые формы речевого и неречевого поведения в межкультурной коммуникации.
2. Социокультурная наблюдательность и способность адаптировать общение в зависимости от особенностей ситуации и личности собеседника.
3. Осознание своей вовлечённости в жизнь семьи, класса, школы, города, страны и мира.
4. Понимание взаимосвязанности и целостности мира, а также необходимости объединённых усилий народов для решения глобальных проблем человечества [3].

Содержательная характеристика социокультурной компетенции, реализуемой в деятельности в форме как совокупности необходимых для формирования умений в образовательном процессе, включает два ключевых аспекта:

1. Социально-личностный блок – отражает способность к социально-нормативному взаимодействию, а также к сотрудничеству в рамках профессиональной и социальной деятельности.

2. Социально-культурологический блок – предусматривает следование общепринятым нормам поведения и ориентацию на культурно-традиционные правила, принятые в обществе.

Таким образом, социокультурная компетентность направлена на процесс социализации и объединение культурологических и профессиональных знаний, умений, навыков для адекватного понимания и оценки педагогической ситуации, ее сущности, цели, задачи и нормы с точки зрения общественно значимых ценностей монокультурного и поликультурного общества. Основное содержание социокультурной компетенции заключается в ценностном отношении к общечеловеческой и национальной культуре, стремлении к диалогу с другими народами и культурами, а также в том, чтобы помочь использовать общекультурный фонд знаний для решения задач вопросов взаимодействия всех участников образовательного процесса.

Особую значимость социокультурные аспекты приобретают в процессе профессиональной подготовки учителя гагаузского языка и литературы. Будущий педагог должен не только владеть культурной информацией и применять ее в профессиональной деятельности, но и формировать в ученическом коллективе ценности, связанные с родным языком, историческим наследием, традициями, обычаями, фольклором и литературой. Таким образом, социокультурный компонент играет ключевую роль в подготовке учителя гагаузского языка и литературы, который транслирует не только языковые модели, но и ценности, обычаи и культуры народа.

В свою очередь, использование социокультурного компонента становится основным средством обеспечения формирования социокультурной компетенции у студентов в период прохождения педагогической практики. В ходе разработки дидактических проектов уроков, проведения уроков согласно, требований программы педагогической практики, организации и проведения внеклассных мероприятий с учащимися используются сведения о родном крае в сопоставлении с национальными особенностями культуры народов – соседей (болгар, украинцев и др.); материал представлен социокультурными единицами языка, текстами о достопримечательностях, музеях, праздниках, природе и экологии, деятелях литературы и искусства и этикете. Тексты социокультурной тематики, задания и упражнения к ним, соответствующий дидактический материал являются обязательным компонентом содержания уроков и мероприятий социокультурной направленности.

Следовательно, литература, литературные тексты, произведения различных жанров, отражающие быт, культуру, традиции, обычаи гагаузского народа, природу родного края гагаузов является еще одним эффективным средством формирования социокультурной компетенции. Художественная литература служит бесценным источником социокультурной информации, отражая реальную действительность социокультурной общности и включает в произведения самые разнообразные компоненты родной национальной культуры.

В период педагогической практики на уроках гагаузского языка и литературы студенты-практиканты в процессе обучения чтению художественной литературы развивают у учащихся социокультурные компетенции, которые получают необходимые знания об эстетике, художественной культуре, искусстве, о жизни и творчестве современных деятелей искусства. Студенты используют различные методы и приемы преподавания, а также средства обучения, которые способствуют интерактивному взаимодействию с учениками, тем самым активизируют коммуникативную направленность на таких уроках. К примеру, видеоматериалы как эффективное средство обучения языку и развития социокультурной компетенции, используются как учебное вспомогательное средство. В видеофрагментах

студенты демонстрируют ученикам сюжеты, имеющие социокультурную направленность: красота родного края, обычаи и традиции, декоративно-прикладное и изобразительное искусство гагаузского народа, о жизни и деятельности выдающихся представителей гагаузов и др.

Фольклорные жанры представляют собой эффективный инструмент для развития социокультурной компетенции. Например, пословицы, поговорки позволяют обучающимся освоить фразеологизмы, которые понятны только носителям языка, а также погрузиться в особенности быта и традиций народа, создавшего их. Пословицы часто содержат историзмы и архаизмы, отражающие определённые этапы культурного и исторического развития, что даёт возможность провести сравнительный анализ своей культуры и с культурой других народов [8].

Изучение и запоминание фразеологизмов, загадок и пословиц значительно повышает мотивацию учащихся. Формы работы с этим материалом могут быть разнообразными и увлекательными, подходящими для любой возрастной категории. Это могут быть театральные постановки, ролевые игры, дебаты, дискуссии, написание диалогов или эссе на разнообразные темы [8].

Таким образом, социокультурный аспект в преподавании гагаузского языка может быть реализован за счет широкого использования на разных этапах обучения соответствующих текстов, которые отражали бы особенности национального мышления, образа жизни и традиций, общественного и речевого поведения.

Итак, систематизируем основные направления реализации методических аспектов в ходе процесса организации и проведения педагогической практики у студентов в контексте формирования у них социокультурной компетенции:

Аспект	Описание	Влияние
Роль педагогической практики	Ключевая роль в подготовке педагогов и развитии профессиональных навыков.	Обеспечивает будущим педагогам необходимый практический опыт.
Основные функции педагогической практики	Адаптация, обучение, воспитание, развитие, диагностика, формирование творчества и профессиональной культуры.	Гарантирует всестороннюю подготовку учителей к реальным профессиональным вызовам.
Акцент на социокультурной компетенции	Способствует профессиональному и личностному развитию через интеграцию культурных и профессиональных знаний, умений и ценностей.	Помогает понимать и решать социокультурные задачи в образовательной деятельности.
Компоненты социокультурной компетенции	Знания, ценности, мировоззрение, нормы, мотивация, самооценка, адаптация.	Формирует готовность к межкультурному взаимодействию и профессиональному росту.
Методы формирования социокультурной компетенции	Использование фольклора, художественной литературы, видеоматериалов и межкультурных сравнений в обучении.	Усиливает социокультурное понимание у студентов и стимулирует их вовлеченность в процесс обучения.
Важность для учителей гагаузского языка и литературы	Учителя передают не только языковые знания, но и культурные ценности и традиции гагаузского народа.	Подготавливает учителей к интеграции языка и культурного наследия в профессиональную деятельность.

В итоге подчеркнем, что педагогическая практика, несомненно, играет ключевую роль в формировании социокультурной компетенции у студентов, обеспечивая их профессиональное и личностное развитие. Она способствует интеграции теоретических знаний с практическими умениями, развивает педагогическое самосознание, методическую рефлексия и профессионально значимые качества личности. Практика создает условия для освоения культурных ценностей, традиций и норм, что особенно важно для будущих учителей, работающих в условиях культурного разнообразия. Включение социокультурного компонента в образовательный процесс позволяет не только эффективно готовить педагогов к профессиональной деятельности, но и повышает их мотивацию к самообразованию и профессиональному росту. Таким образом, педагогическая практика является основным механизмом подготовки компетентных специалистов, способных успешно адаптироваться к задачам современного образовательного пространства.

Библиография:

1. 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. : tab. c.18 [cadrul de referinta final rus tipar.pdf](#)
2. Mutaf G., Yançoglo E. Pedagogika praktikasına: GID. Komrat Devlet Universiteti, Millet kultura fakulteti, Gagauz filologiyası hem istoriya kafedrası. – Komrat : [S. n.], 2024 (A&V Poligraf). – 37 p. ISBN 978-9975-83-301-1.
3. Ариян М.А. Социально развивающая методическая система обучения иностранным языкам в средней школе: проектирование и реализация: автореф. дис. ...доктора пед. наук: 13.00.02 - Теория и методика обучения и воспитания (иностраные языки, уровень высшего профессионального образования). Нижний Новгород, 2009.
4. Аркатова О.Г. Управление социокультурной адаптацией иностранных студентов: социально-технологический аспект: автореф. дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / О.Г.Аркатова. - Белгород, 2018.
5. Кара Надежда, Куртева Оксана. Повышение профессиональных компетенций педагогов в условиях деятельностного подхода. In: Роль образования в подготовке конкурентоспособных специалистов. Студенческие исследования, Ed. 3, 28 aprilie 2016, Comrat. Comrat 2016г: Научно-исследовательский Центр «Прогресс» при Комратском государственном университете, 2016, pp. 106-112.
6. Козлова Е. Б., Буслаева М. Е. Роль педагогической практики в подготовке студентов непедагогического профиля к педагогической деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 34. – С. 146–150. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95712.htm>.
7. Куртева О.В. Особенности организации и проведения педагогической практики у студентов – будущих учителей начальной школы // Мировые цивилизации, 2020. №1-2, Том 5. <https://wcj.world/PDF/08PSMZ120.pdf>
8. Латухина М.В. Способы формирования социокультурной компетенции на уроках английского языка в основной школе. В: Приволжский научный вестник. №12-1 (40)-2014. с.130-132



УДК 376.42

МЕТОДЫ И ПРИЁМЫ СЕНСОРНОЙ ИНТЕГРАЦИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ С СДВГ

Петкова Мария

ПУТЛ им. Д. Челенгир с. Авдарма

психолог, логопед

с. Авдарма

Республика Молдова

e-mail: mari.petkova@mail.ru

orcid id: 0009-0007-8868-8792

Abstract. The growing number of children who enter general education institutions with special general educational needs forces us to look for more effective teaching approaches. Sensory integration disorders can be indicators of a variety of diagnoses, including ADHD, a common disorder affecting many children around the world. Sensory integration helps not only reduce hyperactivity but also improve concentration, develop self-regulation skills and self-confidence, and can become an important tool in helping children with ADHD, giving an important role to parents and teachers.

Keywords: ADHD, sensory integration, proprioceptive system, vestibular system, tactile system, dysfunction.

«Прежде чем научиться читать и считать, мы должны придать смысл тому, что мы видим и слышим, уметь спланировать наши движения и организовать наше поведение. Эта способность зависит от эффективности, с которой наша нервная система организует информацию, которую она получает от органов чувств».

Э. Дж. Айрес

Эрготерапевт Энн Джин Айрес, автор известной книги «Ребёнок и сенсорная интеграция» в своей теории сенсорной интеграции предполагала, что в основе развития зрительно-моторной координации, лежит постуральная модель, которая основана на понимании схемы тела. Способность удерживать положение тела, требует поддержки вестибулярной системы в дополнение к проприоцептивной. Постуральный контроль лежит в основе развития более сложных моторных актов и академических навыков.

Сенсорная интеграция:

-организует всю информацию, которая поступает через органы чувств (вкус, вид, звук, запах, прикосновение, движение, воздействие силы тяжести и положение тела в пространстве)

-наделяет важностью каждое ощущение, фильтруя информацию, отбирая то, на чем следует сконцентрироваться (слышать учителя, даже если прозвенел звонок и в коридоре слышен чёткий шум)

-позволяет осмысленно действовать и реагировать в ситуации, в которой мы находимся (адаптивный ответ)

Данная теория основана на системном подходе к функционированию мозга и помогает понять связь процессов обработки сенсорной информации с поведением и обучением ребенка. Изучая сенсорное развитие ребёнка, можно проследить, что школьная неуспеваемость сопровождающаяся с поведенческими трудностями и эмоциональной неустойчивостью - не результат плохого воспитания, лени и избалованности ребенка, а реальные проблемы, которые требуют пристального внимания и индивидуального подхода.

Основные положения теории сенсорной интеграции:

1. Обучение напрямую зависит от способности принимать, обрабатывать ощущения от движения, окружающей среды и использовать их для планирования и организации поведения.

2. Те, у кого снижена способность обрабатывать ощущения, могут иметь сложности с переводом их в соответствующие действия, что в последствии приводит к проблемам обучения и поведения.

3. Усиленное ощущение, как значимая активность, производящая адаптивное взаимодействие, улучшает способность процесса обработки ощущений, а как следствие улучшает обучение и поведение.

Сенсорная интеграция начинает развиваться с первых дней беременности и длится до 7-го года жизни ребёнка. Недоразвитие определенных умений в конкретных стадиях развития влияет на сложности функционирования и поведения ребенка.

Дети с дисфункцией сенсорной интеграции часто испытывают трудности в следующих областях: коммуникативных и социальных навыках, в процессах саморегуляции, состояниях сна и бодрствования, навыках самообслуживания, игровых и моторных навыках, в концентрации внимания и поведения.

Ключевую роль в развитии у ребёнка навыков коммуникации, чтения и письма играют: тактильная, вестибулярная, проприоцептивная и зрительная система. У детей с проблемами в обучении, могут быть ослаблены одна из данных систем. Развивая сенсомоторные функции, мы можем добиться улучшения у ребенка моторных навыков, зрительного и слухового восприятие тем самым улучшая коммуникацию и саморегуляцию.

Приведу пример: Ребёнок поступил в 1 класс. За месяц учёбы не показал никаких результатов. Имеет медицинский диагноз СДВГ, который указывает на то, с какими симптомами мне и коллегам предстоит работать. Перед началом терапии сенсорной интеграции необходимо было провести диагностику, используя методы: наблюдение, сбор анамнеза, некоторые известные пробы для изучения моторной сферы, опросник «Сенсорный профиль».

Одним из важнейших моментов диагностики является - присутствие родителя. Необходимо чтобы родитель увидел своими глазами те трудности, с которыми сталкивается ребёнок.

Во время диагностики наблюдалось: на 5 минуте ребёнок уже полностью потерял границы общения. По ходу диагностики у него снижалась продуктивность, снижался темп работы, появилась отвлекаемость, вставал с места, перебивал, возникали трудности возвращения его в рабочее русло. Всё сопровождалось сложностями усвоения инструкций, содержанием программы, импульсивностью, огромным количеством движений, которая как раз говорило о наличии гиперактивности и синдрома дефицита внимания.

Итогом этих симптомов стало окончательная потеря к мотивации, которая является самым важным аспектом для ребёнка с СДВГ.

По итогу диагностики и разговора с родителями необходимо было снизить его утомляемость и повысить его продуктивность методом сенсорной интеграции.

Основным принципом терапии сенсорной интеграции является собственная активность ребенка, его потребность в той или иной деятельности, при помощи которой он получает внутренний баланс, значит появится мотивация. На занятиях по сенсорной интеграции ребенку предлагаются такие активности как: бегать, ходить на руках, на носочках, на пятках, ползать по пластунский, прыгать на одной ноге, просто валяться на ковре, при этом руки вытянуты вверх либо прижаты вдоль туловища, чётко выполнять инструкции взрослого, работа с морским песком, преодолевать препятствия, работа с сенсорными досками с разными структурами и т.д. Все занятия должны быть направлены на физическую активность переходящая в мотивацию. Но, одно из важных правил сенсорной интеграции: если ребенку дискомфортно, появляется плаксивость – необходимо прекратить любое занятие. Возможно, ребенок поначалу боится, но, при этом, всё-таки выполняет все инструкции взрослого, преодолевая себя, необходимо наблюдать за эмоциональным состоянием. Если же ребёнок категорически отказывается – не настаиваем, даём время ребёнку, предлагаем альтернативу.



Эффект от занятий мы увидим только тогда, когда ребенок будет получать от проделанных упражнений успех и положительные эмоции.

Планирование работы.

Планирование подразделяется на несколько этапов:

1. Приветствие ребёнка с помощью, беседы, схематического рисунка, карточки, письма. -5 мин.

2. 10-15 мин. - активная работа над вестибулярной, тактильной и проприоцептивной системами. Все упражнения на этом этапе соответствуют поставленным целям и мотивации ребёнка, включают в себя элементы игры и принципы работы в зоне ближайшего развития.

Конкретные упражнения:

«Дозированное усилие» ребёнок должен сжимать мяч или эспандер с заданной силой (сильно, средне, слабо), тренируя регуляцию мышечного тонуса.

«Сенсорный мячик»- Ребёнок выполняет инструкции, касаясь разных частей тела мячиком с шипами, интегрируя тактильную и пространственную информацию

«Стоп-сигнал». Ребёнок начинает двигаться и должен замереть по сигналу. Упражнение тренирует подавление импульсивности и т.д.

Также применяем игровые тренажёры:

- Нейротренажеры Бильго.
- Межполушарная доска.
- Балансборд со сменными лабиринтами.
- Нейровосьмёрка.
- Нейровосьмёрка «Косичка».
- Нейроскакалка.

3. 10-15 мин.- занятия за парой, развитие определённых навыков (концентрация внимания, графомоторика, развитие когнитивных навыков, настольные игры)

4. 5-10 мин. - чтение простых слов (учитываем возраст, навыки чтения)

5. Совместная игра, обсуждение - что было тяжелее всего, легче, интереснее обсуждение.

Результаты: по прошествии 2 месяцев работы занятий мы успели заметить:

1. Почти исчезла плаксивость.
2. Продвижение и ориентация в помещении лица улучшилась (ребёнок самостоятельно входит в здания школы, в свой класс, в ресурсный центр)
3. Пусть даже незначительный, но время продуктивной работы увеличилось.
4. Увеличение темпа работы
5. Единичные проявления самоконтроля и оттармаживания импульсивности (что ранее не наблюдалось)

Результаты родителей.

1. Мама стала лучше понимать реакции и поведение ребёнка
2. Новые взаимодействия с ребёнком, снизили стресс в семье и эмоционально напряжённую обстановку.
3. Снижение экранного времени, совместное выполнение упражнений, что и маме доставляет удовольствие
4. Четкость, учёт интереса ребёнка.

Результат специалиста:

Внутреннее подтверждение правильности пути,

Семья достигает счастья,

Профилактика выгорания.

Информация для педагогов:

Если в вашем классе появился ребёнок с дисфункцией сенсорной модуляции, плохо идущий на контакт с одноклассниками, с взрослыми, плачет, никак не может собраться к началу урока, не может усидеть время урока, необходимо: демонстрация понимания его особенностей, удовлетворение его потребностей, становясь другом. Для получения

необходимых ощущений своего тела, они машут руками, прыгают, бегают.... Занятия с ребёнком необходимо выстраивать по такой схеме: в первую очередь - подвижные игры (чтобы ребёнок удовлетворил свой сенсорный голод). Следующим этапом предлагать когнитивные упражнения или занятия творчеством, потом игры на тактильную чувствительность (игры с песком, с манкой, с фасолью, водой, игры, которые дают успокаивающий эффект).

Вывод: сенсорная интеграция помогает не только снизить гиперактивность, но и улучшить концентрацию, развить навыки саморегуляции и уверенность в себе, может стать важным инструментом в помощи детям с СДВГ, отводя немаловажную роль родителям, педагогам.

Библиография:

1. Айрес Д. Ребенок и сенсорная интеграция. Понимание скрытых проблем развития / пер. с англ. Ю. Даре. – М.: Теревинф, 2010. – 272 с.
2. Бернштейн Н.А. О построении движений. – М., 1947. – 225 с.
3. Кубряк О.В., Гроховский С.С. Практическая стабилметрия. Статические двигательные когнитивные тесты с биологической обратной связью по опорной реакции. – М.: Маска, 2012. – 88 с.
4. Нарушения восприятия себя, как основная причина формирования искаженного психического развития особых детей: сб. ст. / А.Б. Архипов, Е.В. Максимова, Н.Е. Семенова. – М.: Диалог-МИФИ, 2011. – 64 с.
5. Садовская Ю.Е. Нарушение сенсорной обработки и диспраксии у детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... докт. мед. наук. – М.: РГМУ, 2011. – С. 48.
6. Теречева М.Н., Павлова Л.Н. Диагностика и коррекция неречевых и речевых психических функций у детей дошкольного и младшего школьного возраста с применением компьютерной комплексной программы «Цицерон. ЛОГО диакорр 1»: учеб.-метод. пособие / под ред. Ю.В. Ивановского. – СПб.: ЦИЦЕРОН, 2008. – 43 с. 2018. – 88 с. – Электронный ресурс. – URL: <http://bacclinic.ru/files/pdf>



www.kdu.md
e-mail: kdu_91@kdu.md
+(373) 298-24-345

